

04spesialpedagogikk

2012 årsabonnement kr 450,-

04 Jenter med autisme i pubertet 15 Opplæring i metoden *Sosiale historier*
21 Tvang og rettssikkerhet i opplæringssektoren 30 Arbeid med skolevegring



Å føle seg utenfor fellesskapet



Ellen B. Ruud

I dette nummeret av Spesialpedagogikk skriver Ellen Ekvik om jenter med Aspergers syndrom (AS) og om hvor vanskelig det kan være for dem å føle seg annerledes enn andre på samme alder. Denne frykten for å dumme seg ut eller ikke forstå de sosiale kodene som gjelder, er nok noe

som veldig mange kan kjenne seg igjen i, både barn, unge og voksne; både de med spesielle behov og de uten. Puberteten er en spesielt sårbar periode i livet med hensyn til dette. Forandringer skjer både kroppslig og følelsesmessig og man står på terskelen til voksenlivet, samtidig som man har mye av det barnlige i seg. Det blir mer og mer viktig å skape seg sin egen identitet og puberteten blir således en utprøvingstid i prosessen mot å bli mer selvstendig.

Det hersker samtidig også ofte et konformitetspress hvor det å opptre som «de andre», ha de «riktige klærne», de «riktige meningene», den «riktige musikksmaken» osv. blir mer og mer viktig. Det som kompliserer dette bildet ytterligere er at mange av de sosiale kodene som er så viktige å følge, ikke er så ekspressive eller lette å tyde, og spesielt ikke for personer som fra før strever med sosial samhandling. Det å bryte de uskrevene lovene som finnes blant jevnaldrende kan føre til at man blir fryst ut fra fellesskapet og i tillegg kanskje gjort narr av og ertet. Plutselig gjelder ikke de samme reglene som i barndommen. Det som da var rett, blir plutselig helt feil. Mye av tryggheten og forutsigbarheten familien og skolen klarte å skape rundt barnet blir nå borte, siden jevnaldrenes betydning og meninger nå blir stadig mer viktig.

Puberteten er en periode av livet der de fleste er svært opptatt av å bli godtatt og være en del av vennegjengen på skolen. Det å ha sosiale vansker, kan derfor være spesielt krevende i denne perioden av livet. Mange jenter i denne alderen utvikler også sterke bestevenninnebånd. Flere av jentene med AS som Ekvik siterer i sin artikkel beskriver en smertefull opplevelse av ensomhet, fordi de ikke har noen nære venner å være sammen med.

Ellen Ekvik kommer med flere tips til hvordan man som voksenpersoner kan forstå og støtte disse elevene slik at de kan få en bedre hverdag. Kanskje kan også metoden «sosiale historier» som Bente Elise Brynjulfsen skriver om i sin artikkel i denne utgaven av Spesialpedagogikk, være til hjelp for å lære elevene å forstå og mestre sosiale relasjoner på en mer vellykket måte.

Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Ellen B. Ruud
ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent

Hilde Aalborg
hilde.aalborg@udf.no

Design

Tank Design AS

Trykk

07 Gruppen AS

Spesialpedagogikk

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

Annonser

Hilde Aalborg
Telefon 24 14 20 74
annonser@spesialpedagogikk.no

Abonnement og løssalg

Telefon 24 14 20 74
Abonnement kr 450,- pr år.
For medlem/studentmedlem av Utdanningsforbundet kr 150,-
Løssalg kr 75,-. I tillegg kommer porto og faktureringsgebyr.
(Enkelte temanummer vil ha en høyere pris.) Ved kjøp av over 10 eks gis 15 % rabatt.

Utgivelse

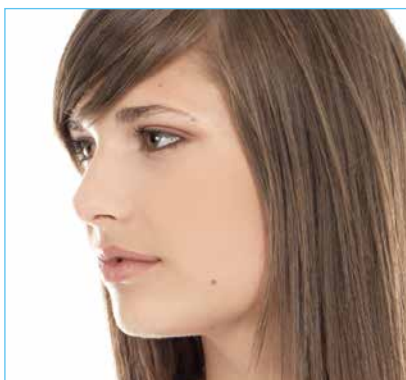
10 nr pr år, månedlig, unntatt juni og juli. Siste uke hver måned.
Gj.sn. opplag 6538 eks.

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

Forside: iStockphoto
Årgang 77
ISSN 0332-8457

Fagpressen F
OPPLAGSKONTROLLERT





De fleste sosiale regler og konvensjoner krever en viss porsjon vurderingsevne.

artikkel side 4



Eksempel på autistisk tenkemåte er at ting ofte blir forstått konkret og bokstavelig.

- | | |
|--|--|
| <p>4 Jenter med autisme i pubertet
Ellen Ekvik</p> <p>15 «Hun elsker historien sin!»
Bente Elise Brynjulfsen</p> <p>21 Tvang og rettssikkerhet i opplæringssektoren
Kristian Rusten Finvold og Elisabeth Westad</p> <p>29 Pålogging på det viktigste nettverket
Kai Robert Johansen</p> <p>30 Tidlig intervensjon i arbeid med skolevegring
Iselin Vinnes Bjordal og Hege Vigran</p> | <p>38 Skolefravær uten gyldig grunn
Jan-Ivar Sällman, Ulf Larsen, Børge Holden og Jørn Kroken</p> <p>42 «Ja takk, begge deler»
PPTs individ- og systemrettede arbeid i barnehagen
Fagfellevurdert artikkel av Anne Dorthe Tveit, Velibor Bobo Kovač og David Lansing Cameron</p> <p>57 Nye bøker</p> <p>58 Stillingsannonser</p> |
|--|--|

Jenter med autisme i pubertet

Jenter med høytfungerende autisme og Aspergers syndrom møter på utfordringer når de kommer i puberteten. Forfatteren av denne artikkelen kommer med tips til hvordan omgivelsene kan støtte barna og ungdommene i denne prosessen.



Ellen Ekvik arbeider som PP-rådgiver for Hobøl, Skiptvet og Spydeberg.

Mens jeg satt og skrev på denne artikkelen (og var litt frustrert), meldte jeg min frustrasjon for venner på Facebook. Jeg fikk umiddelbart to svar, fra en mor og fra ei ung jente med Aspergers syndrom. Den unge jenta skrev: «*Er det noe jeg kan hjelpe med? Bare spør om du lurer på noe! :)*». Forelderen skrev: «*Hvis målgruppa er foreldre så tror jeg at det viktigste å få fram er at dette kommer til å gå bra*».

Det fikk meg til å tenke på hvor heldig jeg er som kjenner personer med autisme og de som er rundt dem, ikke bare fordi det er interessant, men fordi de er hjelpsomme, ærlige, ofte reflekterte mennesker som gjerne bidrar der de kan.

Det er svært viktig å huske på at mange kommer seg gjennom ungdomstida på en god måte. Det er likevel slik at omgivelsenes bidrag i form av opplæring, informasjon, forståelse, omsorg og støtte kan utgjøre en viktig forskjell når det gjelder hvordan man har det mens det står på. Derfor skal jeg trekke fram noen temaer det kan være en fordel å jobbe litt med.

Denne artikkelen handler i hovedsak om høytfungerende jenter, det vil si jenter som har språk og i hovedsak går i vanlige klasser på skolen. Jeg kommer stort sett til å bruke begrepet jenter med autisme som fellesbetegnelse for jenter med autisme og jenter med Aspergers syndrom.

Hva er annerledes for ungdom med autisme?

Det er ikke sånn at alt er problemer, men det er faktisk sånn at ungdom med autisme ofte har store vansker med å snappe opp det som «nevrotypiske» ungdommer får med seg helt automatisk, uten spesiell tilrettelegging. Det vil si alt det som ikke synes, alle de uskrevne reglene. Men det er heller ikke nok å bare lære «reglene». Man må også kunne tilpasse og justere anvendelsen av dem etter situasjonen og tidligere hendelser og også til en viss grad forutse framtidige hendelser/relasjoner.

Temaene er stort sett de samme som for andre tenåringer, men vi må være klar over dem for å kunne tilrettelegge for at de får det med seg! Det kan være vanskelig å avgjøre når tidspunktet er inne for de ulike temaene. Ungdom med autisme kan modnes i svært ulik takt (fysisk, emosjonelt, kognitivt) (Nichols, Moravcic & Tetenbaum, 2011), men det er bedre å være for tidlig enn for seint ute!

Dette er vanskelig! For å illustrere hvor vanskelig det er, skal jeg sitere litt fra et innlegg som sto i A-magasinet i sommer, og som satte hilseregler på spissen på en morsom og illustrerende måte (Kristin Stoltenberg, 2011):

«Oh, shit! Møtte en annen på bysykkel. Må man hilse da? Det er rapperen Chirag i Karpe Diem som i et øyeblikk av ren desperasjon poster meldingen på Twitter. Å hilse er nemlig ingen enkel øvelse. Et upassende nikk, og man risikerer å tape ansikt i det noe udefinerte norske hilsepillet, der innsatsen er sosial intelligens – og premien indre trygghet på at man mestrer sosiale koder.



Vi hilser når vi går i fjellet. Den regelen er i utgangspunktet grei. Men hilser vi når vi går Besseggen? Når man risikerer å få kink i nakken av å nikke vennlig til rekken av anorakkedte og forblåste vandrere? Eller skal regelen tolkes slik at vi bare hilser når det er få folk på stien? Og hva gjør vi i marka? Skal vi hilse rundt folksomme Sognsvann – og pådra oss samme kinkige nakke? Tror ikke det. Likevel hilser vi på stier langt inne i skogen, så hvor går egentlig grensen? Ved Ullevålseter? Eller må vi forbi Kikut før vennligheten kan begynne? Og hvordan forholder vi oss til andre hundeeiere? Der hilses det i hytt og vær. Noen hilser bare på eiere som har hund på samme størrelse som deres egen, andre hilser på alle, eller ingen. Selv ser jeg det litt an. Problemet dukker opp når jeg møter hundeeiere jeg pleier å hilse på, men uten bikkje. Hva gjør man da? ...»

Ferdigheter og vurderingsevne

Det er altså ikke nok å inneha ferdigheten «hilse». De fleste sosiale regler og konvensjoner krever en viss porsjon vurderingsevne i tillegg til mestring av selve ferdigheten som situasjonen krever. For personer som har problemer med å oppfatte andres sosiale signaler, blir dette svært vanskelig, om ikke umulig, å gjennomføre på en korrekt måte. Det å vite at man ikke vet – eller være usikker på om man vurderer riktig, eller det å stadig gjøre «rare» ting fordi man ikke vet eller kan, er ofte angstframkallende. Nå er ikke det viktigste å utføre dette på en korrekt måte bare for å gjøre det «riktig». Det som er viktig, er forståelsen av ferdighetens funksjon – utover ren høflighet. Hilsing bruker vi til å bygge, bekrefte og opprettholde relasjoner. Ved ulike måter å hilse på forteller vi noe om hvordan vi oppfatter/ønsker relasjonen til den eller de andre. Når det gjelder ungdom, har de helt særegne måter å hilse på hverandre på. Den enkleste måten å skaffe seg rede på hva dette går ut på, er å snakke med jevnaldringsgruppa. Hilseritualer veksler over tid, særlig blant ungdom.

På barnetrinnet er det ikke uvanlig å møte læreren med en klem, dette er helt uaktuelt på ungdomstrinnet. Hilsing på voksne endrer seg også med alder, dessuten hilser vi på ulike måter etter hvor godt vi kjenner folk (jf. sitatet over).

Nok om hilsing. Jeg har brukt såpass mye plass på det fordi det forhåpentligvis tjener som en illustrasjon på hvordan det forholder seg med de fleste sosiale regler – det er et utall usagte «krav» til tilpasning av atferden etter situasjonen. Dersom man ønsker å gli inn i et sosialt miljø på

en relativt upåfallende måte, krever det stor grad av vurderingsevne på en rekke områder. Jeg bare nevner temaer som: påkledning og moter, samtaletemaer, omgangsformer, kroppsholdning og ansiktsuttrykk.

Ungdomstida er perioden i livet da man skal lære seg voksten atferd og møte voksne forventninger. Dette er vanskelig for de aller fleste, og personer med autisme er spesielt utsatt. All usikkerheten skal håndteres samtidig som hormonene herjer i kroppen og forventningene om selvstendighet raskt øker. Dessuten baler man med å finne ut av «hvem er jeg egentlig?», noe som er vanskeligere for personer med autisme enn for de fleste andre. Relasjonene til folk i våre omgivelser er i stor grad med på å forme identiteten vår. Personer som har få eller perifere relasjoner til folk rundt seg, er i svakere posisjon til å la seg forme av andre personer. De har spesielt vanskelig for å se seg selv med andres øyne.

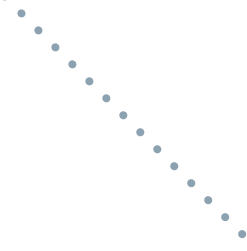
Hvorfor egne temaer for jenter med autisme?

Det er forskjell på jenter og gutter både biologisk og kulturelt/sosialt. Det er også forskjell på hvordan autisme uttrykker seg hos jenter og gutter. Det finnes lite forskning på dette, men både foreldre og personer med lang klinisk erfaring mener det (Attwood, 2006; Kopp, 2010; Nichols, Moravcic & Tetenbaum, 2011).

Tenårene er den perioden som forbereder jenter på å bli kvinner og gutter på å bli menn. I tenårene foregår det biologiske prosesser som er forskjellige for gutter og jenter (Rønnevold, 2010). Vi kan ha ulike oppfatninger om innholdet i kjønnsrollene i samfunnet, men det er ikke til å komme utenom at det er forskjell på forventninger knyttet til kvinners rolle og mannsrolle. Temaene kan altså være nokså like for gutter og jenter, men innholdet i temaene varierer ganske mye etter kjønn.

Forståelsesvanskene som ligger til grunn for autismediagnosen er de samme uavhengig av kjønn, og ungdom med autisme må lære på en eksplisitt måte det andre ungdommer lærer av seg selv eller på mer indirekte måter, også temaer som er kjønnsspesifikke. Wrobel (2006) anbefaler å starte tidlig og ikke tro at de snapper det opp fra omgivelsene. Det er viktig å lære dem å takle det.

I puberteten skjer det utvikling på flere fronter: Fysisk,



emosjonelt, sosialt, kognitivt og når det gjelder personlig identitet. Det er mye som tyder på at autisme hos jenter er mindre tydelig enn autisme hos gutter. Det arter seg dessuten noe annerledes, noe som gjør det vanskeligere å stille diagnosen på jentene. Dette er antakelig en av årsakene til den skjeve kjønnsfordelingen (Ekevik, 2010; Kopp, 2010; Nichols, Moravcic & Tetenbaum, 2011). Mange av jentene viser lite tegn på de store forståelsesvanskene de har. Mange er skoleflinke og er tilbaketrukkne og stille. Men foreldrene vet mye om hva datteren deres ikke kan eller vet! For læreren kan det være vanskelig å forstå at ei jente som er klassens beste i matematikk, ikke vet hvordan hun skal spørre en jevnaldrende om de skal gå på kino sammen.

Puberteten er en tid for forvirring, usikkerhet og ensomhet. Disse årene former personligheten for lang tid framover, derfor må vi gjøre det vi kan for å redusere belastningen. Gunilla Brattberg (2000) formulerte det slik: «Livet med Aspergers syndrom var svårast i ungdomsåren och som ung vuxen. Vartefter jag utvecklade strategier att hantera livet och andra människor blev det lättare».

Vansker

Vanskene autistiske personer har, er knyttet til sosialisering, kommunikasjon, fantasi/forestillingsevne (Attwood, 2007). De har liten fleksibilitet, og mange er svært vare for endringer. De fleste har utfordringer når det gjelder persepsjon (sansebearbeiding) – taktile annerledesheter kan skape store vansker (Bogdashina, 2008). I diagnosesystemet DSM blir persepsjon tatt med som et av hovedpunktene i den nye versjonen DSM V, som kommer i 2013 (APA). Samtidig blir antakelig Aspergerdiagnosen fjernet. Motoriske vansker er også et problem for mange (Nichols, Moravcic & Tetenbaum, 2011).

Alle endringer som skjer i puberteten, er temaer det er viktig å arbeide med i varierende grad for den enkelte, avhengig av kommunikative ferdigheter, sensoriske annerledesheter, kognitivt nivå og motorikk.

Målet for læringen er ikke å fjerne autismen (det er ikke mulig så langt man vet i dag, og vel heller ikke ønskelig), de skal ikke bli «normale». De trenger faktiske opplysninger om hva som er vanlig uten forventninger om at de skal bli «vanlige» eller «typiske». Målet må være at de tilegner seg

ferdigheter og kunnskaper som setter dem best mulig i stand til å ha et selvstendig og godt liv. Det er enkelt å tenke seg hva selvstendighet består i når det gjelder praktiske ferdigheter. Men selvstendighet omfatter også selvforståelse, selvtilit, vurdering av andre mennesker og muligheten til å foreta selvstendige valg her i livet. Forutsetningen for å kunne gjøre selvstendige valg og ha selvstendige meninger er at man vet noe om hva man kan velge mellom og hva man velger bort. Det å kunne stå opp for seg selv, tale sin egen sak, gjøre valg på egne vegne er ikke ferdigheter som kommer av seg selv. Det må læres. Men disse temaene krever også vurderingsevne – noe som er et vanskelig område for ungdom med autisme og de må derfor utvikles/læres over tid.

Ferdigheter som bør være etablert for puberteten

En del ferdigheter bør være på plass før puberteten. Det er en fordel om jentene mestrer dusj og påkledning selv før de kommer i puberteten. De bør også ha lært hva som er naturlig bluferdighet og hvilke kroppsdeler som regnes som intime og skal dekkes til for andre. Gode hygieneferdigheter bør også være etablert.

Når det gjelder hygieneferdigheter som for eksempel tannpuss og dusjing, er det viktig å forklare at det ikke bare er på grunn av faren for hull i tennene at vi pusser dem, eller at vi dusjer utelukkende for å kvitte oss med døde hudceller og bakterier, men at slike ferdigheter også har en sosial begrunnelse. Ingen liker å være sammen med en som lukter vondt. Det er viktig å ha kunnskap om forskjellen på privat og offentlig atferd og private og offentlige steder. Det er ikke alle samtaletemaer som egner seg for offentligheten. Det er heller ikke allment akseptert å pille seg i nesa eller klø seg i rumpa for eksempel på restaurant eller i klasserommet. Personer med autisme gjør ikke slike ting fordi de er «rare» eller gir blaffen, antakelig er det fordi de ikke er gjort oppmerksomme på en saklig måte på at dette ikke er vanlig å gjøre. De fleste foreldre korrigerer sine barn når de gjør slikt. Hvis man tar det opp som et informasjonstema i stedet for bare som korreksjoner i enkeltsituasjoner, tror jeg det lettere gir en forståelse som kan bidra til bedre vurderinger av slike handlinger. Når vi gir korreksjoner, har det lett for å være i en tone som signaliserer at «jenta burde da visst bedre» (dvs. bebreidelse).

*De fleste sosiale regler og konvensjoner krever
en viss porsjon vurderingsevne.*



Det å stadig gjøre «rare» ting fordi man ikke vet eller kan, er ofte angstframkallende.

Pubertet

Fysisk utvikling Det er ikke sikkert at ei jente med autisme som har sett at andre endrer størrelse og kroppsform som ungdommer, forstår at det samme kommer til å skje med henne. Det er derfor av stor viktighet å forberede henne i god tid på det som kommer til å skje med kroppen: Høyde og vekt endrer seg, hun får bryster, bredere hofter, menstruasjon, det kommer hår på nye steder på kroppen osv.

Den fysiske forvandlingen fører også med seg behov for annerledes påkledning (f.eks. BH). De fysiske (og hormonelle) endringene krever nye og annerledes hygienerutiner. Finmotoriske vansker kan føre til utfordringer med hensyn til bruk av deodorant, fjerning av hår etc., noe som kan kreve at man prøver ut ulike produkter og framgangsmåter. Sensitivitet for lukt kan gjøre det problematisk med såper, sminke, deodorant og parfyme.

Alt dette nye kan skape store utfordringer for jenter som ikke liker og ikke takler forandringer!

Emosjonell utvikling – emosjonelle krav Ved økende alder stilles det større forventninger til mestring av emosjonelle uttrykksformer og evne til å forstå og kommunisere følelser på en ordentlig måte. Gunilla Brattberg (2000) skriver: «Utan ett språk för känslan blir världen tom... Kontakten med språket hjälper en att hantera inre kaos».

I det siste har jeg flere ganger støtt på uttrykket hypersensitiv emosjonalitet (f.eks. Simone, 2010). Begrepet knyttes til jenter med autisme. Når jeg har nevnt det i kursammenheng, har unge voksne med autisme og også noen foreldre nikkert gjenkjennende. Sammen med de vanlige humørsvingningene som hører puberteten til, kan det gi store utfordringer. Flere jenter blir fortvilet fordi de ikke kjenner igjen seg selv.

Mentale endringer og identitet Hormonene herjer i kroppen, og ungdom endrer interesser og prioriteringer. Det kommer en interesse for det motsatte kjønn og sex. Sannsynligheten er stor for at ei jente med autisme kommer i utakt med jevnaldrende jenter. Det kan være vanskelig å forstå og henge med på de andres endrete interesser og væremåter, og vanskelig å forstå og sortere egne følelser og reaksjoner.

Det handler om å finne sin egen stil og identitet. Utvikling av selvforståelse og identitet er fremfor alt et ungdomsprosjekt. Dette er noe man må gjøre selv, men vi kan hjelpe dem med grunnlaget – byggesteinene og bestanddelene. «Prøver å finne meg sjæl», synger Finn Kalvik. Gunilla Brattberg (2000) ser det litt annerledes. Hun sier at det handler om å bli noe, å produsere en identitet. Hun sier at hun i mange år forsøkte å være normal og ble identitetsløs (eller med pseudoidentitet) i stedet for å være unormal med ekte identitet. Videre sier hun: «När man sätter ord på det man tänker, känner och är med om bygger man identitet. Man vet inte riktigt vem man är förrän man har formulerat sig». Vi formes i stor grad av ideer, kunnskap og ikke minst tilbakemeldinger fra omgivelsene, vi sammenligner oss med andre og justerer. De andre forteller oss på disse måtene hvordan vi framstår for dem. Dersom man ikke oppfatter disse tingene, blir prosjektet vanskeligere. Det gjelder også å finne fram til de sidene ved seg selv og egen atferd som kan virke attraktive på andre, dvs. hva ved den jeg er, ønsker jeg å vise fram til andre?

Utseende og påkledning Unge jenter og voksne kvinner kler seg annerledes enn barn. Jenter med autisme er ofte lite opptatt av moter og konvensjoner når det gjelder «kravene» til hvordan man stiller seg og bør kle seg i ulike situasjoner. Mange jenter med autisme sier at de kler seg i det som er bekvemt (ofte sensoriske hensyn). De er sjelden oppmerksomme på eller opptatt av hva slags inntrykk de gjør på andre, bortsett fra at de kan bli fortvilet over at «de andre» ikke inkluderer dem, eller at de ikke tas i betraktning.

«Jeg satt bestandig alene på skolen. Folk kom bort til meg og snakket og jeg snakket tilbake. Men jeg ble ikke behandlet på samme måte som de behandlet de andre vennene sine, og da følte jeg meg utenfor». (Fra bloggen til ei ung jente med Aspergers syndrom).

Temaet «hvordan andre ser på meg» er viktig. Hvis de behersker noen av kodene når det gjelder påkledning og samtaletemaer/ferdigheter, vil det bli lettere for andre velmenende å vite hvordan de skal nærme seg uten å bli feil oppfattet.

Menstruasjonshygiene og rutiner Dette er et omfattende



tema. Innholdet i det er som for andre jenter, men konkretisering og forklaringene bør være grundigere. Vanlige jenter får det meste av dette med seg, men jenter med autisme mangler den sosiale «følelsen» og snapper opp lite av praten jentene imellom. Dessuten er det ikke sikkert jenta med autisme har venninner hun snakker om slike ting med. I vår kultur er mensens fortsatt et relativt skjult tema. Uansett er det ikke vel ansett at jenter/kvinner slenger fra seg brukte bind der det måtte passe. Vi må lære jentene de sosiale skapte reglene rundt dette – de er ikke naturgitte. Jentene må også lære hva de skal gjøre/hvem de skal henvende seg til hvis de får mens i en ikke forventet situasjon og trenger hjelp til å løse problemet (helsesøster, en kvinnelig lærer?). Mange trenger hjelp til å lage rutiner som kan gi dem oversikt over syklusen sin. De bør også forberedes på at det kan medføre både smerte og humørsvingninger. Noen mener at jenter med autisme er mer utsatt for humørsvingninger enn andre (Nichols, Moravcic & Tetenbaum, 2011).

Selvregulering og emosjonell kontroll Hormonforandringer og premenstruelle symptomer er biologiske faktorer som gjelder alle jenter, men noen mener at jenter med autisme har det emosjonelt vanskeligere enn andre jenter, uten at dette er undersøkt (Nichols, Moravcic & Tetenbaum, 2011). Jenter med autisme har begrensninger når det gjelder emosjonell forståelse, selvregulering og samhandlingskompetanse. De har ofte mangel på passende uttrykk og kunnskap om hvem man kan snakke med når de vanskelige følelsene kommer. Dette er temaer det må jobbes med. Det er vesentlig å utvikle selvregulering og emosjonell forståelse og å lære sunne måter å uttrykke følelser på. Mange savner sosial kontakt, og det å mangle slike muligheter øker følelsen av isolasjon. «Gjengen» er veldig viktig i ungdomsårene, både for læring og sosial tilhørighet. Ofte har ikke jenter med autisme noen gjeng å føle seg akseptert av. Dette er undergravende for selvbilde og selvtilitt. «Jeg vet ikke hvordan jeg skal ta kontakt med andre», er et tragisk, men ikke uvanlig utsagn.

Personlig rom Hvilke grenser rundt seg selv ønsker man å sette? Hvor tett innpå seg (også rent fysisk) klarer man/ønsker man å slippe andre? Og hvordan kan man si ifra når ens grenser blir krenket? Det er forskjell på hvordan man berø-

rer andre personer om man er barn eller ungdom. Hvor kan man berøre andre, og hva er en akseptabel måte å gjøre dette på? Hva betyr det når en annen person berører deg (hva er hensikten bak handlingen?). Enkelte personer må få berøre deg i visse situasjoner (lege, sykepleier, gynekolog).

Det er viktig å lære å sette grenser for seg selv, og man må også respektere andre personers grenser selv om de ikke er lik ens egne. Hvordan kan man vurdere hvem som er til å stole på? Ferdigheter i å beskytte seg selv er svært viktig.

Vennskap og sosiale relasjoner De viktigste relasjonsferdighetene er vennskapsferdigheter. For ungdom med autisme vil det ofte være felles interesse som er det viktigste verktøyet og grunnlaget for sosial kontakt (Myers, 2006). En ung gutt jeg kjenner (med Aspergers syndrom), spurte meg en gang: «Hvordan kan jeg vite om noen kan bli en venn?»

I barnealder handler vennskap mye om noen å leke med. Det krever forståelse av grunnleggende samhandlingsferdigheter som turtaking og deling. Etter hvert utvikles en forståelse av at alle som deltar, bør oppleve glede og moro i leken, en gjenkjennelse og forståelse av lekekameraters emosjoner (dvs. sammensatte følelser som frustrasjon, forlegenhet, engstelse, spenning og forvirring). Dette er vanskelig for jenter med autisme. Særlig vanskelig er det å forstå de ulike alvorlighetsgradene av hver følelse, og hvordan en følelse kan skifte til en annen over tid. Med økende alder øker de kommunikative kravene i vennskapsforhold. Det handler ikke bare om utveksling av informasjon, men om deling av følelser (hvordan de har det). Vennskap blir viktigere og får et annet innhold i ungdomstida, det blir et nytt kompleksitetsnivå, og handler nå mye om intimitet, deling av private tanker og om emosjonell støtte (Attwood, 2007). Det blir viktig å ta vare på andre emosjonelt (Faherty, 2006). Vennskapsforhold bygger på gjensidig forståelse, dvs. balanse, likevekt, jevnbyrdighet.

Stemmeleie, kroppsspråk, ansiktsuttrykk som viser følelsene er av stor betydning. Jenter med autisme er ofte ikke klar over disse tingene hos seg selv – og oppfatter dem heller ikke hos andre (Attwood, 2007). Det er forskjell på ansiktsuttrykk og gester hos gutter og jenter. For å skaffe seg venner må en vite hvordan man skal vise sin interesse. En viktig vennskapsferdighet er «hvite løgner». «Ser jeg tjukk

ut i denne genseeren?» Svaret er alltid nei (Iland, 2006).

Sosial problemløsning blir av økende viktighet. Disse ferlighetene er verdifulle også med hensyn til senere relasjoner (kjærlighetsforhold, jobbrelasjoner, etc.) (Attwood, 2006).

I ungdomsårene får popularitet og status økende betydning når det gjelder valg av venner. De andre jentene blir mer opptatt av å holde seg inne med de mest populære jentene og kopierer dem i klesdrakt og stil. Jenter med autisme legger ofte ikke merke til slikt eller bryr seg lite om det. Dermed kjenner de lite til det spillet som foregår jenter imellom – popularitetskonkurransen. Dette bidrar til «utenforskapet». Konformitetspresset er stort i ungdomsgruppa, det er viktig å ligne alle de andre, ikke skille seg ut verken når det gjelder klesdrakt, interesser eller omgangsform. Mange jenter med autisme opplever ungdomstida som svært ensom. Det begynner virkelig å gå opp for dem at de er annerledes enn de andre jentene.

Svært mange barn og unge med autisme opplever mobbing i løpet av skoletida (Dubin, 2010). Jenters intrikate måter å mobbe på blir et problem for mange. Det handler om relasjonell aggresjon som ryktespredning, løgner, utfrysing etc. (Nichols, Moravcic & Tetenbaum, 2011). Denne mobbingen foregår veldig i det skjulte og kan bli et stort problem for jenter med autisme. De kan lett oppfatte som en vennskapelig gest det som er ment som ren uthenging (noe de andre jentene får med seg).

De fleste jenter med autisme har lite erfaring med å ha venner; mange går mye alene. Noen synes det er for slitsomt å være sammen med de andre, men mest handler det antakelig om manglende forståelse og svake vennskspsferdigheter. De andre jentene har ofte nok med seg selv og sin egen usikkerhet, og er ikke lenger så «flinke» til å ta seg av en som faller litt utenfor.

Ei jente (med Aspergers syndrom) jeg kjenner, skrev på Facebook: «Jeg er luft for alle! Det er ingen som bryr seg om meg på skolen». Jeg spurte om hun hadde prøvd å ta kontakt. Da svarte hun: «Jeg vet ikke hvordan jeg tar kontakt med andre.»

Skal en henge med i ungdomskulturen til jentene, må en ha visse samtaleferdigheter og evne til å lytte og hve seg fram på i samtalen. Jenter i puberteten er sjelden opptatt av detaljerte samtaler om ett tema. Skravla går om serier på TV,

kjendiser, filmer, sminke og gutter. Dersom man ikke kan samtale om disse tingene, faller en lett utenfor. For å kunne delta, må en også mestre å ta de ulike aktørenes perspektiv etter hvert som utsagn slenges ut – og det krever mestring av høyt tempo.

«Jeg har og hadde få venner i ungdomstiden. Det var utrolig vanskelig, spesielt i 10. klasse. Når ingen kontaktet meg utenom skoletiden følte jeg meg uverdt og at alle andre hadde venner, men ikke jeg. Jeg satt bestandig alene i pausene på skolen, men det var ikke trist, for jeg har bestandig vært alene og vet ikke hvordan det er å ikke være alene. Men jeg følte at det ikke var noen vits i å leve.» (Fra bloggen til ei jente med Aspergers syndrom).

Prating Hvordan starte en samtale? Hva snakker unge jenter om? Hva er det passende å spørre andre om? Det å tilpasse praten etter hvor godt man kjenner samtalepartneren/partnerne, hvilken anledning det er, og etter hvor mange/hvem som deltar i samtalen, er også en kunst som jenter med autisme sjelden lærer av seg selv. Lisa Iland (2006) nevner følgende faktorer som viktige samtaleferdigheter:

- Hvordan man skal stå
- Forstå tegn på manglende interesse
- Hvordan bidra positivt i samtalen
- Hvor lenge og hvor ofte øyekontakt
- Tilpasse stemmevolum
- Personlig rom
- Hvordan avslutte en kjedelig samtale på en høflig måte
- Forstå ansiktsuttrykkene og tegnene med øynene som jevnaldrende bruker når de kjeder seg i en samtale

Unge jenter prater med hverandre i timevis i telefonen/mobilen. Det er viktig å utvikle telefonferdighetene utover å gi/motta ren informasjon. Jenter bruker også andre medier, som chatting og SMS. Disse mediene er vanligvis mye lettere å beherske for jenter med autisme.

Skole «De fleste Aspergirls sier det samme – med få unntak: Skolen var kjedelig og de ble mobbet». (Simone, 2010). Organiseringsvansker gjør at mange trenger påminnelser om hva de skal ta med hjem (og på skolen) og har behov for kalender



med viktige datoer og avtaler på. Jenter med autisme er ofte ikke aldersadekvate på slike ting – selv om de kan ha evner langt over gjennomsnittet.

Etter hvert som man kommer oppover i klassene, øker abstraksjonsnivået og krav til selvstendig tenkning og problemløsning med hensyn til stoffet (mens det tidligere var krav om bare å gjengi).

«Samfunnsfagene var jeg ikke noe glad i, for der sa de bare ting jeg ikke forsto og likte. Jeg ville rømme fra de fleste fagene på skolen. Spesielt når de snakket om å bygge opp et land i samfunnsfagstimen. De ville fram til at det var menneskene som hadde bygget alle landene. ... jeg forstår ikke disse setningene ennå. Det er jo naturen som har bygd landet.» (Fra bloggen til ei ung jente med Aspergers syndrom).

Mange faller ut av skolen for kortere eller lengre tid (Kopp, 2010). De sier at de ikke forstår det som foregår, og at de blir overbelastet dersom ikke oppgaver og arbeidsbyrde tilpasses. Det begynner ofte med å nekte å delta i gym (gym-saler er forferdelig støyfulle og slitsomme lokaler).

For dem som er rundt disse jentene, er det viktig å legge merke til tegnene på overbelastning/overstimulering. Når tegnene vises, er det viktig å legge inn en pause, helst før. Eleven bør ha tilgang til et sansemessig enklere miljø – en sikker sone. Gunilla Brattberg (2000) skriver: «Det hender att jag stänger in mig på toaletten för att rädda mig och försöka få ordning på tankarna».

Omgangsformer, sjekking, kjæresten og sex Det er vanlig å omgås folk på ulike måter etter hva slags relasjon vi har til dem og hvor godt vi kjenner dem. Vi tilpasser atferden etter om vi har å gjøre med nære venner, venner, bekjente, kjente fjes eller fremmede. Dette styrer typen kontakt, hyppighet, samtaletemaer, hvor mye informasjon vi gir ut etc. (Iland, 2006). Det er viktig å lære seg å vurdere hvem som er hyggelig mot deg og hvem som ikke er det. Det er også viktig å vite forskjellen på gutter som venner og gutter som kjæresten.

Relasjonen man har til ulike mennesker gir føringer for privatliv og diskresjon. Det er ubehagelig for folk vi har et perifert forhold til å få for mye informasjon av privat karakter. Det er heller ikke særlig høflig å spørre mye om private forhold dersom vi ikke kjenner vedkommende godt.

Sjekkespillet kan by på store utfordringer. Det stiller store krav til forståelsen av andres hensikter, det kan være vanskelig å tolke diffuse tegn på at noen er interessert, og det kan også være vanskelig å vite hva man selv skal gjøre, hvordan man kan vise at man er interessert på en passende måte. Det er også viktig å lære noe om hvordan man kan takle avslag og hvordan man selv kan komme seg ut av et forhold man ikke ønsker uten å såre den andre unødig. Jenter med autisme er ofte litt naive og tror på det folk sier. De kan lett bli utsatt for press til handlinger de ikke ønsker, fordi de gjerne vil ha venner og kjæresten og derfor kan være villige til å gjøre nesten hva som helst for å få det. Dette kan gjøre at de lett kommer opp i vanskelige situasjoner, situasjoner de kunne ha unngått dersom de hadde forstått på et tidligere tidspunkt. Noen jenter med autisme forstår ikke at de ikke skal forfølge en de er interessert i etter at vedkommende har gitt beskjed (stalking), verken på nett eller i det virkelige livet (Nichols, Moravcic & Tetenbaum, 2011).

Når det gjelder sex, er det viktig å lære å kjenne sine egne grenser og vite hvordan en kan gi beskjed om dem. Det er viktig å vite hvordan man kan beskytte seg selv og hva en kan forvente seg. Sensoriske annerledesheter kan skape utfordringer for den enkelte.

I hele oppveksten har vi prøvd å få dem til å ta imot råd og hjelp om hvordan de bør oppføre seg i sosiale situasjoner av ulike slag. Dersom vi har lyktes, har vi gjort dem til ja-mennesker. Vi har lært dem å ta imot råd fra andre mennesker. Ungdomstida er en tid for å lære å si nei og sette grenser for hva de vil være med på. Jenter må lære at de har rett til å bestemme over sin egen kropp, de må lære seg å si nei, men de må også lære å respektere andres nei og andres grenser (Nichols, Moravcic & Tetenbaum, 2011).

Den bokstavelige oppfatningen kan gjøre at en del forsiktighetsregler som vi gjerne lærer jenter, blir vanskelige i praksis. På den åpne facebookgruppa Asperger's Syndrome fant jeg en problematisering av regelen «Ikke snakk med fremmede». Spørsmålet var «Når er det trygt å snakke til fremmede? Hvis man aldri skal det – hvordan kan jeg da bli kjent med noen?» – Igjen vurdering!

Angst og depresjon Det å være usikker på om man forstår en situasjon riktig, eller å stadig misforstå – samtidig som man

er var for overbelastninger, skaper angst hos mange med autisme – ikke bare jenter. I tillegg til en generell angst har mange spesifikke fobier (Ghazziuddin, 2005). «Jeg er veldig redd for insekter, og jeg liker ikke å ha andre kroppar i nærheten av meg... Selv om det er varmt om sommeren er jeg redd for å ha vinduet åpent om natta, i tilfelle det skulle komme edderkopper inn» (Skifjeld, 2011). Det er strevsomt å stadig havne i situasjoner man ikke føler at man mestrer, samtidig som en legger merke til eller tror at alle rundt behersker mye mer. Mange jenter med autisme kan ha nytte av hjelp til angstmestring (Attwood, 2009).

«Depresjon er vår verste fiende» (Simone, 2010). Jenter får ofte diagnosen relativt seint og blir ofte henvist for utredning av andre vansker – og ender opp med utilstrekkelige diagnoser, som for eksempel depresjon eller angst (Ekevik, 2010). Jenter med autisme er antakelig mer utsatt for en depressiv utvikling enn andre jenter (Nichols, Moravcic & Tetenbaum, 2011). Konstant følelse av å være ekskludert og nedsatt selvfølelse knyttet til det å føle seg annerledes, leder ofte til depresjon (Attwood, 2006).

«De forsto meg ikke. De skjønnte ikke hva slags problemer jeg hadde. Jeg kunne ikke og kan ikke forklare årsaken til min depresjon. Det er mange vonde ting som kom på en gang. Jeg satt bestandig alene på skolen. ... Jeg tror det kunne ha noe med å gjøre at jeg er en så kjedelig person og aldri har noe spennende å snakke om. Jeg aner ikke hvordan jeg skal oppføre meg med andre og hva jeg skal si for å få kontakt. Folk ville jo ikke merke om jeg ikke eksisterte.» (Fra bloggen til ei ung jente med Aspergers syndrom).

Spiseforstyrrelser og selvskading Mange (både gutter og jenter) med autisme har forstyrret spising, dvs. de kan være svært sære i matveien, noe som ofte skyldes annerledes sanseopplevelser (Bogdashina, 2008). Mange utvikler også spiseforstyrrelser.

«Akkurat som da jeg gikk i 10. klasse har jeg spiseforstyrrelser nå også. Jeg vet ikke hva det er, men jeg har bestandig så mye vonde tanker jeg ikke får bort. De bor rundt meg. De omringer meg. De sårer meg. De fanger meg. Jeg blir gal. Spiseforstyrrelsene kommer og går. Nå er jeg no´ alvorlig tynn i ansiktet, Jeg er rett og slett kjempestygg, jeg er skummel å se på». (Jente 14 år, Aspergers syndrom).

En del føler seg så fortvilet og annerledes at de begynner med selvskading.

«Våren 2010 ble jeg sendt til BUP fordi jeg hadde så store vanskeligheter at jeg faktisk rispet opp armene mine med passer, nøkler og kniver. Jeg har i ettertid vurdert om jeg skal skjære meg på nytt, fordi jeg den gang skar loddrett oppover armen. Jeg vil ha sårene vannrett, og tett inntil hverandre». (Jente 15 år, Aspergers syndrom).

Psykiske tilleggsvansker Risikoen for økt angst, spiseforstyrrelser, selvskading og depresjon er ofte sekundærproblematikk som sannsynligvis reduseres dersom det jobbes forebyggende. Faktorer som kan påvirke dette i positiv retning, er antakelig:

- Å få riktig diagnose tidligst mulig
- Bedre selvforståelse
- God selvtilitt
- Fravær av mobbing
- Bedre samhandlings- og kommunikasjonsferdigheter
- Etablering av omgangskrets og vennskapsforhold – nettverk
- Interesser og hobbyer
- Støttesamtaler (Ekevik, 2006) og deltakelse i samtalegrupper for ungdom med autisme (Steindal, 2008)

Et sunt liv Mange jenter med autisme har store problemer med vanlig dagligliv, de slurver med hygien, urenslighet kan bli et stort problem. Mange klarer ikke å holde orden rundt seg og har lett for å forslummes. Å holde orden på penger og vansker med å organisere dagen er andre utfordringer (Kopp, 2010). Gode rutiner lært i tidligst mulig alder bør kunne hjelpe på dette, særlig dersom man sørger for god oppfølging selv om jenta er så gammel at hun «burde» klare det selv.

Flere unge kvinner formidler i selvbiografisk stoff (f.eks. Simone, 2010) grunnleggende ting de selv kan gjøre for å ha det best mulig. Simone sier at «omgivelsesmessig sensitivitet» alltid vil finnes hos de fleste med Aspergers syndrom, men at reaksjonene på triggerer kan mestres ved generelt sett å ta godt vare på seg selv. Dette kan dreie seg om: Trening, kosthold, søvn, terapi (kognitiv atferdsterapi), skjermings-



De fleste jenter med autisme har lite erfaring med å ha venner; mange går mye alene.

utstyr (fargete linser, solbriller, hatter, øreplugger, iPod, komfortable klær), forhindre overbelastning før det skjer. Videre sier hun: «Drikk vann, sørg for at du er mett. Foreta informerte valg.»

Mange vektlegger å få seg en utdannelse slik at de kan få en jobb å trives med. Når det gjelder det sosiale livet, sier mange at det må utporsjoneres – de sier de er grunnleggende interessert i et sosialt liv, men at det er svært utmatende og krevende.

Omgivelsene Omgivelsenes manglende kunnskap og forståelse er ofte et minst like stort problem som de egentlige autismevanskene. Manglende aksept i omgivelsene, misforståelser og mobbing gjør ofte livet unødvendig vanskelig for ungdom med autisme, både jenter og gutter. De fleste opplever mobbing i løpet av skoletida (Dubin, 2010).

Simone (2010) gir følgende råd til omgivelsene: «Det er talløse triggere over alt. Se etter tegn til ubehag hos barnet, og ikke tro at de bare kommer over det. Fjern kilden, eller fjern dem fra kilden. Tren ting gradvis (f.eks. på det å gå i klesbutikk)». Mange jenter med autisme har særinteresser som ofte ikke er så veldig ulik i innhold det andre jenter er interesserte i (interiør, såpeserier, dyr...). I inter-

essene ligger kimen til sosialt fellesskap med andre (i foreninger, organisasjoner etc.) eller en framtidig yrkeskarriere.

Tiltak

De som kjenner barnet når det blir ungdom, har mye erfaring med hvordan den enkelte jenta lærer og må ha det for å kunne fungere best mulig. Det er disse metodene og tilpasningene som gjelder i forhold til alle de nye ungdomstemaene også. Personer med autisme har vansker med å generalisere, det vil si overføre kunnskap fra en situasjon til en annen. Derfor må alle nye temaer gjennomgås som akkurat det de er – nye temaer. For de fleste vil det handle om å skape forutsigbarhet, visualisere forklaringer, skaffe informasjon og å øve på en del situasjoner, gjentatte ganger. Gunilla Brattberg (2000) skriver «För att jag ska kunna aktivera mina överlevnadsstrategier behöver jag vara förberedd. ... Mitt liv bland andra människor är som en pjäs där jag ibland kan behöva repetera manus.»

For dem som liker å lese, må en gå på jakt både på biblioteket, i bokhandelen og på nettet for å finne materiell som kan illustrere akkurat det som er tema. Videosnutter, filmer, plansjer og modeller er nyttig for mange. Visualiseringsverktøyet som ble brukt i barndommen, f.eks.

Kat-kassa (Callesen mfl., 2006), tegneseriesamtaler, snakkebobler (Reigstad, 2003), sosiale historier (Fjæran-Granum, 2006), selvforståelseshefter (f.eks. Faherty, 2007) etc., er verktøy som er minst like nyttige i ungdomstida som de var i barneårene. Det er bare temaene og innholdet i temaene som er litt annerledes.

Først og fremst er det vi som må forandre oss! Selv om det er mange temaer å jobbe med, og det finnes mange varianter av visualiseringsverktøy og kognitive verktøy – er det minst like viktig å jobbe med omgivelsenes forståelse av de utfordringene som oppstår fordi man stiller urealistiske og usunne krav til at jenter med autisme skal forandre seg så de blir mer som oss andre. I stedet burde vi legge mer vekt på å tilpasse omgivelsene og oss selv. Vi må forandre våre holdninger og gjøre tilpasninger og endringer slik at livet kan bli litt enklere for jenter med autisme.

For at personer i omgivelsene skal ha mulighet til å endre seg og bidra med de nødvendige tilpasningene, er det nødvendig at de er informert om diagnosen og hva den innebærer – også på den positive siden. Autismespesifikk kompetanse er nødvendig som et utgangspunkt for å sette seg inn i den annerledes tankemåten til jenter med autisme.

Artikkelen er støttet økonomisk av RBUP Øst og Sør.

REFERANSER

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: DSM-5 DEVELOPMENT (www.dsm5.org)

ATTWOOD, T. (2009). *Aspergers syndrom, høytfungerende autisme og beslektede vansker. Å utforske følelser. Kognitiv atferdsterapi for angst-mestring*. Stavanger: Hertervig forlag.

ATTWOOD, T. (2007). *The Complete Guide to Asperger's syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers.

ATTWOOD, T. (2006). The Pattern of Abilities and Development of Girls with Asperger's syndrome. I: T. Attwood & T. Grandin, mfl. *Asperger's and Girls*. Arlington: Future Horizons Inc.

DUBIN, N. (2010). *Aspergers syndrom og mobbing*. Strategier og løsninger. Oslo: Kommuneforlaget.

BOGDASHINA, O. (2008). *Persepsjon hos personer med Autism og Asperger-syndrom*. Oslo: Spiss Forlag.

BRATTBERG, G. (2000). *Guide i helvetet. Personlig ordbok om livet med Aspergers syndrom*. Stockholm: Värkstad.

EKEVIK, E. (2010). Hvor er jentene? *Autisme i dag*, bind 37, nr. 2.

EKEVIK, E. (2006). Aspergers syndrom: Støttesamtaler. *Spesialpedagogikk* nr. 10, s. 28–33.

EKEVIK, E. (2000). Persepsjon hos personer med autisme og Aspergers syndrom. En analyse basert på tre selvbiografier. *Autisme i dag*, bind 27, nr. 1.

FAHERTY, C. (2006). Asperger's Syndrome in Women: A Different Set of Challenges? I: T. Attwood & T. Grandin, mfl. *Asperger's and Girls*. Arlington: Future Horizons Inc.

FAHERTY, C. (2007). *Autisme/Asperger syndrome – Hva betyr det for meg?* Oslo: Spiss Forlag.

FJÆRAN-GRANUM, T. (2006). *Sosiale historier*. Oslo: Spiss forlag.

GHAZIUDDIN, M. (2005). *Mental Health Aspects of Autism and Asperger Syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers.

ILAND, L. (2006). Girl to Girl: Advice on Friendship, Bullying, and Fitting In. I: T. Attwood & T. Grandin, mfl. *Asperger's and Girls*. Arlington: Future Horizons Inc.

IKOPP, S. (2010). Diagnostisering av jenter med autismespekterdiagnoser. Handout til seminar 19.11.2010. www.autismeforeningen.no.

MYERS, J.M. (2006). Aspie Do's and Don't's: Dating, Relationships, and Marriage. I: T. Attwood & T. Grandin, mfl. *Asperger's and Girls*. Arlington: Future Horizons Inc.

NICHOLS, S., MORAVCIK, G. M. & TETENBAUM, S.P. (2011). *Autisme hos jenter. Det foreldre og fagfolk bør vite om oppvekst og pubertet*. Oslo: Spiss forlag.

REIGSTAD, T. L. (2003). Tilrettelegging for utvikling og mestring av sosiale ferdigheter for elever med Aspergers syndrom i vanlig skole. www.autismeforeningen.no

RØNHOFDE, L. I. (2010) ...og noen går det trill rundt for. *Om hjernen, tenåringer og pedagogisk praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

SIMONE, R. (2010). *Aspergirls*. London: Jessica Kingsley Publishers.

SKIFJELD, F. (2011). Hvordan jeg lever med Asperger Syndrom. I: T. Fjæran-Granum. *Annerledes*. Oslo: Spiss Forlag.

STEINDAL, K. (2008). Erfaringer fra samtalegrupper. *Handout* til seminar i Bodø. www.nlsh.no.

STOLTENBERG, K. (2011). Hilseplikt. *A-magasinet* nr. 27. (08.07.2011).

WROBEL, M. (2006). Preparing for Puberty and Beyond. I: T. Attwood & T. Grandin, mfl. *Asperger's and Girls*. Arlington: Future Horizons Inc.

«Hun ELSKER historien sin!»

Opplæring i metoden Sosiale historier i grupper med lærere

Denne artikkelen handler om et opplæringstilbud for lærere og PPT i Melhus kommune i bruk av metoden *Sosiale historier* for elever med Aspergers syndrom. PPT sto for organiseringen av tilbudet og Møller-Trøndelag kompetansesenter for opplæringen.



Bente Elise Brynjulfsen arbeider som seniorrådgiver ved Statped, Møller-Trøndelag kompetansesenter

Hovedfokus for artikkelen er rettet mot prosessen forut for en ferdig historie og hvordan den kan organiseres slik at flest mulig deltakere fra en kommune får god opplæring i metoden innenfor en begrenset tidsperiode.

Aspergers syndrom (AS) er en utviklingsforstyrrelse innen autismspektret (ASD) og kjennetegnes ved vansker med gjensidig sosial interaksjon, kommunikasjon og et begrenset og repeterende mønster av interesser og aktiviteter. Mennesker med AS har særlige problemer med å forstå og leve seg inn i både egne og andres tanker, følelser og intensjoner, noe som er nødvendige forutsetninger for å kunne oppfatte det som foregår i det sosiale samspillet mellom mennesker, og å handle adekvat deretter. Vi ser disse vanskene komme til uttrykk i aktiviteter som krever en viss utviklet evne til gjensidig samhandling som blant annet i samtale, lek og annen form for gruppedeltagelse

med andre jevnaldrende. For eksempel om noen blir lei seg under leken, eller noen kjeder seg under en samtale, kan det uheldigvis virke som at elevene med AS ikke bryr seg om andre og virker uinteressert, når de fortsetter å agere på samme måte. Personer med AS har ofte gode formelle språkferdigheter, noe som fører til at det legges ekstra forventninger, både fra barn og voksne, til at de bør greie seg i det sosiale samspillet. Som en følge av de grunnleggende vanskene blir det en utfordring for elever med AS å utvikle og opprettholde gode relasjoner til både jevnaldrende og voksne i skolen. Mange strever generelt sett med å finne seg til rette i elevrollen. Gode relasjoner og opplevelse av sosial tilhørighet og trivsel i skolen vet vi er viktige forutsetninger for læring og mestring for alle elever, og spesielt er det viktig for disse elevene. Utfordringene som elever med AS har, krever derfor både forebyggende og hjelpende tiltak.

Metoden *sosiale historier*, utviklet av den amerikanske pedagogen Carol Gray, har på en nøytral og anerkjennende måte vist seg å bidra til å hjelpe barn og unge med autis-

Eksempel på autistisk tenkemåte er at ting ofte blir forstått konkret og bokstavelig.

mevansker til både å forstå og agere i verden rundt seg. Den sosiale historien beskriver og forklarer en problematisk situasjon og gir deretter forslag til mer hensiktsmessige måter å håndtere den bestemte situasjonen på. En problematisk situasjon kan være knyttet til alt som har med elevrollen å gjøre.

I Norge begynner metoden nå å bli godt kjent, og den blir i mange sammenhenger og fra mange hold anbefalt som en metode for å bedre sosiale ferdigheter hos barn med Aspergers syndrom og lignende forståelsesvansker. Tony Atwood (2008) anbefaler metoden som en av strategiene til å forbedre sosiale ferdigheter og fokuserer spesielt på forbedring av evnen til å sette seg inn i eget og andres perspektiv. Nils Kaland (2009) viser til en rekke publiserte studier av tiltak med sosiale historier som viser gode resultater. Han påpeker også flere andre fordeler med metoden for dem som skal ta den i bruk, blant annet at den er lett å implementere, den fordrer enkle og billige hjelpemidler, den har kort innlærings tid og kan konstrueres for en rekke situasjoner som barnet har vansker med. Gray (2002) understreker at en *sosial historie* er en prosess som resulterer i et produkt. Dette er et viktig poeng med metoden som jeg blant annet legger vekt på å få fram i denne artikkelen når jeg redegjør for prosessen forut for, og prosessen fram til en ferdig historie. Hovedformålet med denne artikkelen er imidlertid å beskrive hvordan opplæring i bruk av metoden kan foregå overfor en gruppe lærere med godt utbytte. Først beskriver jeg organiseringen og bakgrunnen for prosjektet, deretter gjør jeg rede for innholdet i opplæringen med fokus på teori og veiledning, og til slutt en kort oppsummering og avslutning.

Organisering og bakgrunn for opplæringen

Høsten 2010 tok PPT fra Melhus kommune i Sør-Trøndelag kontakt med Møller-Trøndelag kompetansesenter da de hadde flere elever som var diagnostisert med AS. Skolene i kommunen opplevde en god del utfordringer med hensyn til utviklingen av den sosiale kompetansen hos disse elevene, og det var mange utfordringer knyttet til elevrollen generelt. I denne sammenheng så de at det kunne være nyttig å gjøre bruk av metoden *sosiale historier* og ønsket opplæring i metoden. Det var variabelt hvor mye generell kunnskap lærerne hadde om autismevansker.

Det reiste seg flere spørsmål om hvordan opplæringen kunne foregå. Som rådgiver har jeg hørt flere lærere og spesialpedagoger si at de har deltatt på dagskurs og prøvd ut metoden på aktuelle elever med diagnosen AS, men ikke syntes de har lyktes helt med å gjennomføre den i praksis. En annen erfaring jeg har gjort, er at det tar tid for en hjelper å utvikle egen kompetanse på AS. Det dreier seg både om generell kunnskap knyttet til sentrale utfordringer for mennesker med AS og kunnskap om hvordan vanskene kommer til uttrykk hos den enkelte elev. Dette er elementær og nødvendig kunnskap for at man bedre kan lykkes med gode tiltak, også med metoden *sosiale historier*. I tilbudet som ble gitt i kommunen, ble det derfor vektlagt både grundig opplæring i form av forelesninger, veiledning og refleksjon nært knyttet til praksisfeltet, og å bruke tid på å utvikle egen kompetanse.

Organisering av opplæringen For å møte kommunen på deres behov, planla vi sammen, Marit Arnes som var saksansvarlig PP-rådgiver fra kommunen og jeg, hva som kunne være et godt nok opplæringstilbud. Vi ble enige om en prosessorientert opplæring i bruk av metoden *sosiale historier*. Da det var mange som var interesserte, ville det være nyttig for deltakerne å samles i gruppe. Her kunne de dele sine egne og ta del i andres erfaringer. Det var også ressursparende og mindre tidkrevende for meg som rådgiver. Arbeidsfordelingen mellom meg og PPT ble slik at PPT sto for den praktiske organiseringen og jeg for opplæring og veiledning. Heftet «*sosiale historier*», utarbeidet av Torill Fjæran-Granum (udatert), som gir en god praktisk innføring i metoden, ble anbefalt brukt som materiale under opplæringen. Opplæringen skjedde i grupper og var basert på kasuspresentasjoner fra praksis. Innenfor en halvårsperiode og til sammen 12 timer foregikk det en samling med teorigjennomgang for alle deltakerne og tre gruppesamlinger for hver gruppe. I tiden mellom gruppesamlingene ble det jobbet med kasus. Hver skole fikk tilbud om å melde seg på med to lærere og å samle seg om et kasus de ville jobbe med. Tanken var at de som fikk en grundig opplæring nå, kunne videreføre sin kompetanse ved å være veiledere for andre lærere ved sin skole på et senere tidspunkt. Interessen fra skolene i kommunen var så stor at vi måtte dele deltakerne inn i to grup-

per med 12 i hver. Det ble ei gruppe med deltakere fra skolene med de yngste elevene og ei for skolene med de eldste. I alt var det 24 påmeldte deltakere fra ni skoler.

Fra PPT i kommunen var det fire rådgivere som deltok hver gang i de tilfeller der de var saksbehandlere overfor kasus. De veiledet skolene etter behov i periodene mellom samlingene. En student fra PPT deltok én gang. Foreldrene var informert og hadde samtykket i at deres barn ville bli jobbet spesielt med i denne opplæringsfasen, og at det ville være anonyme drøftinger på gruppesamlingene. Problemer og utfordringer var i hovedsak knyttet til elever med autistiske trekk. Noen hadde diagnosen Asperger eller andre autismespekterdiagnoser, og andre hadde ADHD og autistiske trekk. Noen elever hadde ingen diagnose, men var under utredning for autistiske trekk og sosiale forståelsesvansker.

Teoretisk gjennomgang

Følgende sitat av Søren Kierkegaard beskriver det som er grunnleggende for å komme barn med autismevansker i møte ut fra deres behov, og er derfor også rettesnoren for innholdet i opplæringen: *«Skal jeg lykkes i å føre et menneske et bestemt sted hen, må jeg først og fremst finne ham der han er, og begynne der. For å kunne hjelpe den andre, må jeg kunne forstå mer enn ham, men først og fremst forstå det han forstår.»* Hjelperen, som her er læreren, må derfor lære seg å ta elevens perspektiv ved å sette seg inn i elevens egne opplevelser. For å forstå, kommunisere og hjelpe eleven med AS, blir det nødvendig å ha en grunnleggende forståelse for hva som kjennetegner autisme. Jeg startet derfor først teoridelen med en generell innføring i hva som kjennetegner autismespekterforstyrrelser. Da det ikke finnes noen felles ytre kjennetegn eller karakteristikk, ligger nøkkelen til bedre å forstå autisme i det kognitive området eller tenkemåten. Den autistiske tenkemåten påvirker i særlig grad disse elevenes evne til å forstå og til å gi mening til alle dagligdagse opplevelser. Eksempel på autistisk tenkemåte er at ting ofte blir forstått konkret og bokstavelig, og at de ofte henger seg opp i detaljer og har problemer med å skifte fokus, eksempelvis i en samtale. For bedre å forklare tenkemåten og forståelses- og kommunikasjonsvanskene, fikk deltakerne en grundig gjennomgang av grunnleggende kognitive aspekter ved autistisk tenkning knyttet til persepsjon,

oppmerksomhet, læring og hukommelse. Under gjennomgangen vektla jeg i tillegg å gi mange konkrete eksempler på hvilke pedagogiske konsekvenser disse vanskene kan få, slik at de ble mer gjenkjennbare for tilhørerne.

Den teoretiske gjennomgangen dannet videre grunnlaget for innføringen i metoden *sosiale historier*. Metodikken anviser en meget kontrollert måte å skrive teksten på, og det ble viktig å formidle bakgrunnen for hvorfor man bør skrive setningene på denne måten. Når man leser en sosial historie for første gang, blir man gjerne overrasket over det enkle språket i teksten. Sosiale historier skal nettopp være enkle, tydelige og konkrete da metoden skal møte barn og unge med AS på deres behov for hjelp. Restrukturering av tanker er sentralt i oppbygningen av teksten, som konkrete formuleringer om hvordan en situasjon kan forstås, om hvordan andre mennesker tenker om situasjonen og hvilke handlinger som er hensiktsmessige (Fjæran-Granum).

En sosial historie er, som vi forstår, en bestemt type tekst som er utviklet etter spesifikke retningslinjer basert på karakteristiske trekk ved måten mennesker med autisme lærer på (Gray, 2002). Å gjøre bruk av skriftlig tekst generelt som tiltak for denne gruppen elever, kan hjelpe på flere måter. Tekst består, den forsvinner ikke slik som muntlig tale. Man får den tiden man trenger til å tolke informasjon og kan lese den om og om igjen. Tekst i form av korte beskjeder eller instruksjoner på gule lapper på pulen til elever med autisme, er velkjent blant lærere når muntlig informasjon ikke når fram. Teksten er også blottet for gester, kroppsspråk, mimikk og tonefall som mennesker med autisme har store vansker med å få med seg.

Den sosiale historien har den fordel at den er forutsigbar i den forstand at den har en klar begynnelse og en tydelig avslutning. Når det gjelder problemer med sentral koherens, som dreier som om å finne mening og sammenheng i for eksempel en sosial situasjon, får man da en mulighet til å tolke og se helheten dersom den beskrives i en tekst. Evnen til å se helheten og å finne felles fokus i en situasjon er et viktig fundament for sosial læring. Slik kan den sosiale historien bli en bestemt type tekst som medvirker til sosial læring.

Bøker med ferdig skrevne sosiale historier finnes, og de kan med fordel brukes, men de bør tilpasses det aktuelle



Mennesker med Aspergers syndrom har særlige problemer med å forstå og leve seg inn i både egne og andres tanker, følelser og intensjoner.

barnet. Går man rett på de ferdigskrevne tekstene, er det en stor mulighet for at man går glipp av grundig forståelse med hensyn til den aktuelle elevens utfordringer. Da kan man lettere mislykkes med metoden. Deltakerne fikk derfor en innføring i den viktige prosessen forut for den ferdige historien. Forarbeidet dreier seg blant annet om å få en oversikt over og kunnskap om hva situasjonen i historien skal handle om og hva som skal være forslag til nye mestringsstrategier. Dette må være basert på observasjon, forståelse og innsikt i situasjonen til den enkelte elev. Vi bør sikre oss mest mulig objektiv informasjon om situasjonen og videre danne oss hypoteser om årsakssammenhenger (Fjæran-Granum). Mye av denne informasjonen samler vi blant annet inn ved observasjon av eleven i skolehverdagen og i samtale med andre voksne som kjenner barnet. En bør ikke minst sikre seg elevens perspektiv på situasjonen, som man får gjennom samtale med eleven. Gjennom samtale med eleven i denne sammenheng mener jeg at metoden også kan bidra til å utvikle elevens kommunikasjonsevne.

Det blir viktig for den gode prosessen å arbeide bevisst

med å etablere en god relasjon. Læreren bør involvere eleven i arbeidet med historien så langt det er mulig, alt etter modningsnivået hos eleven. Når man får eleven aktivt med i prosessen, får man samtidig muligheten til å bli kjent med og å utvikle en god relasjon til eleven. Eleven får muligheten til større mestring, utvikling av selvfølelse og selvtillit. Kommentaren fra en lærer i en av gruppene illustrerer godt at eleven virkelig er aktivt med og har fått et eierforhold til historien, når hun sier om sin elev: «Hun elsker historien sin. Hun vil høre den om og om igjen.»

Læreren væremåte og innlevelse har stor innvirkning på elevens opplevelse av å bli sett og forstått, og får videre konsekvens for hvor aktivt eleven bidrar i prosessen. Å bli sett og forstått av voksne er en bekreftelse og en anerkjennelse av at man har verdi, og gir dermed også håp hos den enkelte elev om en god hverdag. Det blir viktig for den gode relasjonen at læreren forsøker å formidle en opplevelse av at dette gjør vi sammen og at det er viktig. Når eleven skjønner at det er et genuint engasjement fra læreren, blir det lettere for eleven å åpne opp og yte. Eleven blir mer aktiv med å tenke

gjennom og sette ord på egne utfordringer og delta i drøftingen av hva som eventuelt kan være klokt å gjøre annerledes i situasjonen. Helst bør man få opp flere ulike måter man kan mestre en situasjon på, slik at eleven kan velge en måte som han eller hun vil prøve. Utfordringer med å huske det eleven vil prøve å gjøre annerledes, kan avhjelpes ved at eleven selv foreslår hvordan han eller hun vil minne seg selv på hva som var lurt og klokt å gjøre i situasjonen.

Denne kommunikasjonen krever hjelp fra en kompetent voksen, det vil si en som forstår elevens kognitive utfordringer. Det kan for eksempel være hjelp til å lære å se ulike løsninger fordi man har vanskelig for å ta andre perspektiv enn akkurat det man selv har hengt seg opp i. En av lærerne kommenterte under en veiledningssekvens at dette var en anerkjennende måte å kommunisere på. En utfordring hadde løst seg ved å snakke med eleven som en grundig forberedelse før samtalen. Historien man hadde planlagt, ble derfor overflødig da man var halvveis i forarbeidet. Forberedelse før samtalen handlet blant annet om å tenke gjennom og tilrettelegge for hvordan de konkret skulle gå frem i samtalen for å lykkes med å få eleven til å formidle seg. Flere konkrete samtaleverktøy ble introdusert i veiledningsøktene med tanke på dette. Erfaringer har vist at det kan være nyttig og nødvendig i samtale med mennesker med autismevansker å støtte opp for forståelsen og holde samtalen gående ved å visualisere og strukturere det det snakkes om. Eksempel på slike samtaleverktøy er pluss-minus skjema, hvor pluss står for det positive rundt et tema det snakkes om og minus står for det negative eller det som kunne vært bedre og annerledes. Det videre innholdet i opplæringen som utgjorde praksisdelen, dreide seg hovedsakelig om veiledning og refleksjon i tilknytning til kommunikasjonen mellom lærer og elev og utarbeiding av de sosiale historiene.

Innholdet i gruppemøtene

Første gruppemøte hadde som mål at deltakerne skulle bli kjent med hverandre og den enkelte skole sitt kasus. Hver skole fikk god tid til å beskrive sin elev og hvorfor de ville jobbe med denne eleven. Deretter hadde jeg en veiledningssekvens med hver enkelt skole, hvor målet var å finne frem til hva det kunne være aktuelt å skrive en historie om. Det var ulikt hvor deltakerne var i prosessen forut for historien,

og de ble veiledet fra deres eget ståsted. Alle deltagerne fikk råd om hvilke steg de kunne ta for å presentere en historie til neste gruppemøte. Hvor langt hver enkelt deltaker var kommet i denne prosessen, varierte fra lærer til lærer. Noen kjente til eleven, men ikke så godt til Asperger-diagnosen, og hadde behov for å se dette sammen. Andre hadde kommet lenger og begynte allerede å se for seg utfordringer de ville ta fatt på.

I det andre gruppemøtet foregikk veiledningen ved at deltakerne ved hver skole fikk presentere en utfordring de hadde valgt å jobbe med, og en forståelse av denne utfordringen så langt de var kommet i denne prosessen. Noen hadde også begynt å skrive historier som de presenterte og ville ha tilbakemelding på. Underveis kunne jeg og deltakerne være i en dialog med kommentarer og eventuelle spørsmål. Det ble drøftet hva de skulle gå videre med. Det kunne dreie seg om mange forhold, for eksempel prosessen forut for skrivearbeidet, endringer i historien før ferdigstilling, presentasjon av historien for eleven, hvor ofte man skulle lese den, og eventuelt planleggingen av en ny historie man kunne gå i gang med. Umiddelbart etter at hver presentasjon var ferdig, hadde vi en dialog rundt bordet med de andre i gruppen. Her kunne man komme med kommentarer og spørsmål knyttet til historien og prosessen så langt. Det tredje og siste gruppemøtet hadde samme innhold samt rådgivning knyttet til veien videre og en evaluering av kurset.

Temaer som kom opp, kunne dreie seg om alt fra hvordan man skaper en god relasjon til eleven, til tekniske detaljer rundt hvordan teksten bør skrives. Vi snakket mye om hvilke behov eleven hadde for støtte, omsorg og informasjon for å mestre oppgaven. Noen elever var lettere å arbeide med enn andre elever, som kunne ha mer sammensatte utfordringer. Tid til refleksjon over egen praksis og hjelp til å sortere ut hva man ville jobbe med, ble derfor prioritert i møtene. Noen fikk råd om å lære seg samtaleteknikkene før man tok fatt på historien, og andre fikk råd om å starte med en historie om hva eleven får til, hva eleven lykkes med. Deltakerne undret seg videre over spørsmål som: Er denne historien bra nok? Hva er en bra historie? Hvordan kan den bli bedre? Hvordan videreutvikle historien? Kanskje må vi undersøke mer eller snevre mer inn her og der. Kanskje det er for mange mål i en og samme historie. Kanskje et for lite

Bøker med ferdig skrevne sosiale historier finnes.

konkret mål, kan det bli for generelt? I veiledningen jobbet vi mye med gode måter man kunne vinkle spørsmål på når man sto fast i samtalen med eleven. Lærerne reflekterte over sin egen kommunikasjon med eleven rundt spørsmål som: Hva er det jeg ikke skjønner nå? Hva er det jeg egentlig vil ha svar på? Hva er det lurt å gå videre med? Hvordan kan jeg gjøre det annerledes? Har vi truffet spikeren på hodet, har vi fått den riktige problemforståelsen, har vi fått tak i barnets perspektiv? Hvordan kan man kommunisere bedre med sine elever og hvordan kan man analysere problem og finne løsninger sammen med eleven?

Oppsummering og avslutning

Deltakerne gikk gjennom en læringsprosess som i stor grad dreide seg om å ta og forstå elevens perspektiv. De ga uttrykk for at de lærte mye gjennom å ha veiledning i gruppe med andre lærere. De lærte av å lytte til hverandres erfaringer, forskjellige utfordringer og spørsmål. De fikk konkrete konstruktive tilbakemeldinger, og de fikk støtte og ros fra de andre i gruppen gjennom prosessen med å tilegne seg metoden. En av lærerne kommenterte sin læring etter en veiledningsøkt slik: «Når jeg endret litt på dette, ble det en aha-opplevelse for meg.» De fleste syntes dette var en kjempefin metode både med hensyn til elevens utvikling av sosial forståelse og mestring og for eget kjennskap til og forståelse for elevens behov. Å være flere fra samme skole var også nyttig da de nå hadde fått en kollega å drøfte tiltak med basert på felles forståelse og kunnskap. Deltakerne fra PPT så for seg flere elever som de hadde tilmeldt, som denne metoden kunne passe for. De fikk bedre innsikt i hva skolene strevde med i tilretteleggingen for disse elevene gjennom deltakelse i gruppen. PPT følte seg nå mer kompetent på metoden og kunne tenkt seg å gjennomføre et slikt eller lignende opplegg for kommunen på sikt.

Når lærerne forteller at eleven elsker historien sin, er det den beste tilbakemelding til meg som rådgiver og ansvarlig for opplæringen. De virker så glade og fornøyde når de forteller at hun vil høre historien om og om igjen. Jeg skjønner da at de gjennom arbeidet med historien har nådd fram til eleven, og gitt henne en unik opplevelse. De har lyktes med tiltaket, og jeg vet også at jeg som rådgiver har nådd fram til hjelperne med mitt tiltak, som er opplæring av lærerne og

PPT. Etter en slik opplæring håper jeg å ha gitt deltakerne et innblikk i hva som gjør autisme så spesielt når man skal treffe de gode tiltak, og ikke minst hvor viktig det er å få satt seg inn i elevens perspektiv. En forstår også bedre hvorfor for eksempel tradisjonelle tiltak som langsom progresjon ikke er tilstrekkelig i tilretteleggingen.

REFERANSER

- ATTWOOD, T.** (2008). *Aspergers syndrom*. Dansk Psykologisk Forlag.
- FJÆRAN-GRANUM, T.** (udatert). *Sosiale historier*. Hefte 6. SPISS Forlag.
- GRAY, C.** (2002). *My Social Stories Book*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- KALAND, N.** (udatert). Sosiale historier som metode ved autisme og Aspergers syndrom. *Artikkelsamling om Autisme og Aspergers syndrom fra Autismeenheten*.
- KALAND, N.** (2009). Er tiltak med sosiale historier effektive overfor barn med autisme og andre utviklingsforstyrrelser? *Spesialpedagogikk* nr. 4, s. 48–51.

Tvang og rettssikkerhet i opplæringssektoren

Denne artikkelen tar for seg hvordan skolen håndterer elever med utviklingshemning og utfordrende atferd. Artikkelforfatterne har intervjuet spesialpedagoger og assistenter om hvordan de håndterer denne elevgruppen, samt hvilke retningslinjer og rammebetingelser de arbeider under.



Kristian Rusten Finvold arbeider på Nordvoll skole & Autismesenter.



Elisabeth Westad arbeider på Rommen skole som spesialpedagog og lærer på mellomtrinnet.

Artikkelen tar utgangspunkt i en masteroppgave i spesialpedagogikk¹. Informantene i undersøkelsen besto av seks ansatte fra tre forskjellige spesialgrupper i østlandsområdet som alle hadde elever med utviklingshemning og utfordrende atferd. Utvalget var ikke stort, men ga likevel et innblikk i hvordan hverdagen kan være i spesialgrupper med slike utfordringer.

Enkelte mennesker med utviklingshemning kan ha en atferd som oppfattes som såpass krevende av omgivelsene at man ser det som nødvendig å begrense eller hindre denne atferden. Dette gjøres som regel med begrunnelse i å beskytte personen selv, andre personer eller materiell. Tvang er en tilnærming som blir brukt for å håndtere slik atferd. Sosialtjenesteloven kapittel 4A har som formål å regulere personalets bruk av tvang og makt i omsorgssektoren.² Alle barn og unge har rett til opplæring, også barn og unge med utviklingshemning og utfordrende atferd. I

skolen gjelder ikke sosialtjenesteloven kapittel 4A. Dersom det likevel blir brukt tvang og makt overfor elever med utviklingshemning og utfordrende atferd, vil både elever og personal være i en rettslig uavklart situasjon. Vi ønsket derfor gjennom vår oppgave å se på hvordan skolen håndterer elever med slik atferd.

Vi har en økologisk forståelsesramme på utvikling av atferd. I et økologisk perspektiv blir håndtering av atferd noe mer enn tiltak i en konkret situasjon. Vi var derfor både interessert i personalets konkrete handlinger i situasjoner med utfordrende atferd og de mer overordnede lovene og retningslinjene personalet må forholde seg til.

Økologisk modell

Den russisk-amerikanske psykologen og forskeren Urie Bronfenbrenner er den mest sentrale skikkelsen i utviklingen av den utviklingsøkologiske forståelsesrammen vi la til grunn i vår oppgave. Bronfenbrenners tilnærming var en reaksjon mot tradisjonell utviklingspsykologi som i stor grad hadde fokus på individets egenskaper og utvikling av disse, da vesentlig arvefaktorer. Samtidig var han kritisk til kun å bruke modeller som forklarer hvordan miljøet og strukturene utvikler mennesket. Selv sa han at den menneskelige utviklings økologi ligger i skjæringspunktet mellom biologiske, psykologiske og sosiologiske vitenskaper, og vektla dermed et gjensidighetsperspektiv (Bø, 1995).

Den økologiske modellen går ut på at et menneskes liv består av forskjellige systemer som er i en gjensidig påvir-

Utfordrende atferd ses som en måte å kommunisere på.

kningsprosess med hverandre. Et individ er både i direkte og indirekte kontakt med disse systemene. Mikrosystemet er situasjoner hvor to eller flere personer møtes i samhandling ansikt til ansikt. For elever med utviklingshemning vil typiske mikrosystemer være hjem, spesialgruppe og eventuelt avlastningsbolig. Mesosystemet er forholdet mellom to eller flere miljøer, det vil si mikrosystemer, en person aktivt deltar i. Eksosystemet er miljøer hvor individet sjelden eller aldri selv er til stede, men hvor det likevel skjer hendelser og fattes beslutninger som har betydning for individet. I makrosystemet ligger verdiene, tradisjonene, de økonomiske forholdene, klassestrukturene og ideologiene som finnes i en kultur eller delkultur (Bø, 1995).

Den utviklingsøkologiske modellen prøver å samle alle de innvirkende faktorene i et oppvekstmiljø til en begripelig helhetsmodell. Betydningsfulle miljøer for utvikling er først og fremst konkrete og daglige situasjoner individet er en del av. Men individet påvirkes også av dynamiske vekselvirkninger mellom disse situasjonene og de større omgivelsene individet ikke direkte deltar i (Bø, 1995). Som eksempel vil en elevs utvikling av utfordrende atferd være påvirket av spillet med læreren i en konkret situasjon, men denne situasjonen er blant annet påvirket av de reglene som er satt for akseptabel oppførsel i klassen. Disse reglene er igjen påvirket av skolens målsettinger som er påvirket av nasjonale lovverk. Slike påvirkningskjeder innad og mellom systemer kan det være mange av, noe som gjør det vanskelig å peke på konkrete årsaker.

Utfordrende atferd

En vid og allmenn definisjon av atferd er «alt en person gjør» (Løkke, 2008). Atferd er en funksjon som utvikles i interaksjon mellom person og omgivelser (Bronfenbrenner, 1979). På samme måte er utfordrende atferd noe som utvikles i interaksjon, hvor begrepet utfordrende peker på at atferden representerer en utfordring for miljøet rundt. Det er effekten atferden har på miljøet rundt som definerer om atferden er utfordrende eller ikke. Utfordrende atferd er dermed et normativt begrep som er relativt ut ifra miljøets forventninger og krav til atferd. Utfordrende atferd kan derfor defineres som «... atferd som på en eller annen måte representerer en utfordring for mennesker i omgivelsene. Med dette mener vi

atferd som er til skade for eleven selv eller omgivelsene, som er til hinder for læring eller som er sosialt ekskluderende» (Lamache, Endresen, Gjeste & Hurlen-Skau, 2009 s. 4).

Det kan være mange ulike årsaker til at en person reagerer med utfordrende atferd, og det kan ofte være svært komplisert å finne disse årsakene. Likevel sier Stubrud (2001) at man prinsipielt kan dele årsakene til utfordrende atferd i fire kategorier: miljømessige og interaktive faktorer, psykiske faktorer, hjerneorganiske faktorer og somatiske lidelser. I tillegg til årsaksforklaringer snakker man også om risiko- og beskyttende faktorer. Nedsatte kognitive og sosiale evner og kommunikasjonsvansker er risikofaktorer for å utvikle utfordrende atferd. Nedsatte kognitive og sosiale evner samt kommunikasjonsvansker er kjennetegn ved tilstanden utviklingshemning. Mennesker med utviklingshemning har derfor større risiko for å utvikle utfordrende atferd. Beskyttende faktorer vil blant annet være å tilrettelegge for kommunikasjon og skape et trygt og forutsigbart miljø, samt å ha ressurser til å gjennomføre slik tilrettelegging.

Tvang og makt

Makt er noe som alltid forekommer i relasjoner mellom mennesker og grupper. Makt blir her forstått som den innflytelses- og påvirkningskraften individer har overfor hverandre. Tjenesteytere i omsorg og opplæringssektor har makt i kraft av den stilling de er gitt som representanter for samfunnet. Det er *hvordan* man bruker makten det er viktig å reflektere over (Skau, 2003). I et sosiologisk perspektiv skiller Gomnæs (2000) mellom symbolmakt, gjenytelsesmakt og tvangsmakt.³ Tvang ses her som et spesialtilfelle av makt, som fysisk styrke, eller trussel om å bruke det. Mennesker med utviklingshemning har ofte lite makt uansett hvilken form det er snakk om. Dette kan man se på bakgrunn av den asymmetrien som ligger i tilgangen på maktressurser.

Tvang er en form for makt som blir brukt overfor mennesker med utviklingshemning, særlig når det er snakk om å begrense atferd som omgivelsene oppfatter som utfordrende (Tetzchner, 2003). Tvang vil i noen tilfeller være nødvendig for å hindre skade, eller for å hindre en person i å gjøre noe som er krenkende overfor seg selv eller andre. Tvang er likevel ikke et ønskelig tiltak på sikt. Personale

som jobber med denne typen problematikk, må gjennom faglig og etisk refleksjon kontinuerlig tenke over hvorfor de bruker den tvangen de bruker, om det er mulig å endre faktorer som gjør at et individ viser mindre utfordrende atferd og at behovet for tvangstiltak dermed minsker. Tvang må ikke bli en sovepute fordi det er et effektivt tiltak for å hindre en person i å gjøre noe en selv ikke vil at den personen skal gjøre. Tvang burde alltid ses på som en krisehåndtering, og tiltak som innebærer tvangsbruk, må alltid være en del av en mer omfattende intervensjon hvor målet er å fjerne eller minske tvangsbruk (Carr, et al., 1994, Tetzchner, 2003).

Skolegang er både en plikt og en rettighet for alle barn i Norge (opplæringsloven, 1998). Elever med utviklingshemning og utfordrende atferd har også et skoletilbud, og situasjoner hvor det kan bli aktuelt å overveie bruk av tvangstiltak for å håndtere denne atferden, vil derfor oppstå også i skolen. Vi vil nå se kort på hvilke lover og retningslinjer for håndtering av utfordrende atferd man har i opplæringssektoren.

Lovverk og rettssikkerhet

Innenfor tjenester som ytes etter sosialtjenesteloven, reguleres bruken av tvang og makt overfor mennesker med utviklingshemning og utfordrende atferd av sosialtjenesteloven kapittel 4A. Rettssikkerhet ved bruk av tvang og makt overfor enkelte personer med psykisk utviklingshemning. Formålet med loven er å hindre at mennesker med utviklingshemning utsetter seg selv eller andre for vesentlig skade, samt å sikre rettssikkerheten for denne gruppen ved å forebygge og begrense bruk av tvang og makt (sosialtjenesteloven kapittel 4A, § 4A-1).

Det er prinsipielt uheldig å tillate tvang, men vi kan ikke overse den virkeligheten det dreier seg om (Nygaard, 1999). For eksempel hevder Røkkeutvalget (Sosialdepartementet, 1991) at man i behandling av unge (med utviklingshemning) vil kunne stå overfor gjentatte ødeleggende handlinger som hindrer behandling og skader tilpasningen til omgivelsene, og hvor det som anses som akseptabel grensesetting, ikke er tilstrekkelig for å stoppe atferden, og at det da vil «... kunne være nødvendig å ty til sterkere midler for å mestre situasjonen og gjennomføre behandlingen» (s. 275). En slik situasjon er heller ikke utenkelig i opplæringsammenheng.

Samtidig vet vi at det blir brukt tvang og makt overfor elever med utviklingshemning og utfordrende atferd. Man kan derfor stille seg spørsmål om rettssikkerheten til elever og personale er godt nok ivarettatt i gjeldende lovverk.

I brev fra Kunnskapsdepartementet (13.1.2011) fikk vi opplyst det at det arbeides med en vurdering av problemstillingen rundt bruk av tvang og makt i skolen, men at man ikke kan si noe om utfallet av denne vurderingen ennå. Likevel opplyses det i et nyere brev (29.06.2011) at en lovendring ikke er på dagsordenen, blant annet fordi Kunnskapsdepartementet har inntrykk av at det som regel håndteres på en tilfredsstillende måte på lokalt plan. I skolen forholder man seg derfor inntil videre kun til bestemmelser for bruk av fysisk makt i opplæringsloven samt straffelovens §§ 47 og 48 om nødrett og nødverge.

Det er generelt forbud mot fysisk refselse i skolen (opplæringsloven §§ 2–9 og 3–7), selv om det åpnes for å gripe inn i voldshandlinger dersom det er mulig og nødvendig (opplæringsloven § 9a–3). Her kan man innvende at bruk av tvang og makt kan være mer omfattende enn fysisk refselse, og behøver ikke være en reaksjon, eller straff, i etterkant av en situasjon. Hos Røkkeutvalget het det da også at «... korporlig refselse ikke har noe med den egentlige tvang i nødssituasjoner å gjøre» (NOU 1991:20 punkt 3.5.5 s. 60).

Straffelovens §§ 47 og 48 om nødvergerett og nødrett gir adgang til å benytte ellers straffbare handlinger dersom man blir utsatt for vold eller for å hindre vold mot andre. Handlingene begrenses ved at de må stå i forhold til voldens alvorlighetsgrad (straffeloven, 1902). Slik sett vil nødvergeretten være tilstrekkelig i situasjoner der den utfordrende atferden viser seg som direkte angrep mot andre. Nødvergeretten gir imidlertid ikke anledning til å gripe inn før det er fare for alvorlig skade, og gir dermed ikke dekning for bruk av preventiv nødverge, det vil si at man griper inn før et angrep finner sted (Østenstad, 2000, ref. i Kroken, 2011). Utfordrende atferd kan likevel være av slik art og omfang at den hindrer læring. Videre kan enkelte opplæringstiltak ha elementer av tvang (Netland, 2009). Dersom en elevs atferd hindrer denne i å delta i opplæring generelt, hvordan håndteres da dette i skolen? Selv om bruk av tvang aldri er ønskelig, kan man også stille seg spørsmålet om hvorvidt en

åpning for å gripe inn tidligere kan bidra til bruk av mindre inngripende tvang.

Rettssikkerhet handler både om normer gitt gjennom lover, forskrifter, retningslinjer og lignende, samt virkemidler som skal bidra til å realisere disse normene. Aktuelle bestemmelser som har innvirkning på elevenes rettssikkerhet er, som vi har sett, opplæringsloven og straffeloven. Her begrenses tvangsbruk til å avverge nødssituasjoner. Hindrer dette at tvang blir brukt?

Høium (2004) poengterer at det for å styrke rettssikkerheten bør gjøres grep på systemnivå, og at grunnleggende rettigheter må forankres både formelt og reelt på kommunalt ledelsesnivå. Samtidig må man sørge for at disse bestemmelsene følges opp nedover i systemene. Med bakgrunn i kunnskap om at det blir brukt tvang overfor elever med utviklingshemning og utfordrende atferd i skolen, kan man hevde at dagens lovverk og rutiner i forhold til dette skaper problemer av en rettssikkerhetsmessig art både for elever og lærere (post fra Utdanningsetaten, datert mars 2011).

Det var debatt i forkant av innføringen av Kapittel 4A. Blant annet var Institutt for Menneskerettigheter ved Universitetet i Oslo og Den Norske Advokatforening kritiske til lovforslaget (Kroken, 2011). Vi vil ikke gå i dybden i denne debatten her. Det vi oppfatter som interessant i forhold til dette prosjektet, er at rettssikkerheten til en gruppe mennesker på et område tilsynelatende blir ansett som ivaretatt, samtidig som man på et annet område av deres liv har utarbeidet retningslinjer for å ivareta rettssikkerheten deres. Mener man at opplæringsloven i tilstrekkelig grad beskytter elevene? Er det slik at bruk av tvang og makt overfor mennesker med utviklingshemning kun er relevant i avlastning og andre tjenester hjemlet i sosialtjenesteloven? Om dette er tilfelle, bør ikke da tjenesteyterne i disse tjenestene få opplæring i hvordan utfordrende atferd håndteres uten bruk av tvang og makt i skolen?

Funn i vår undersøkelse

Alle våre informanter opplever mer eller mindre alvorlig utfordrende atferd på sin arbeidsplass. Utfordrende atferd er et normativt begrep, dette gjenspeiles i at informantene legger forskjellig innhold i hva de omtaler som utfordrende.

Alle trekker likevel frem atferd som oppleves som en fare for sikkerheten, og spesielt sikkerheten til andre elever, som det mest utfordrende. Samtidig ser vi at det er mye atferd de har blitt vant til, som muligens ville blitt oppfattet som utfordrende i et annet miljø.

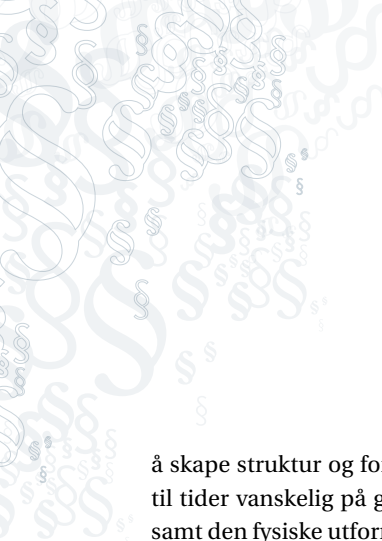
Informantene trekker frem både individ- og miljøfaktorer som årsaker til utfordrende atferd. Spesielt legges det mye vekt på kommunikasjonsvansker. Utfordrende atferd ses som en måte å kommunisere på. Det ses også som uttrykk for frustrasjon som følge av vanskene med å forstå omgivelsene og gjøre seg selv forstått.

Når det gjelder håndtering av situasjoner med utfordrende atferd, er alle opptatt av at bruk av tvang er siste utvei. Tiltak som benyttes, er blant annet å ignorere atferden eller trekke seg unna. Tvang brukes likevel når det oppleves som nødvendig for å avverge skade på seg selv eller andre. Noen forteller også at de enkelte ganger griper tidligere inn for å hindre at situasjonen skal eskalere. Tvang brukes da som et preventivt tiltak og ikke som nødverge. Å bruke tvang er noe de fleste trekker frem som ubehagelig. Både fordi det oppleves som en negativ samhandlingssituasjon, men også fordi de mener det de gjør er ulovlig. Å bruke tvang utenom i nødverge er ulovlig i opplæringssektoren, og informantene befinner seg i en rettslig uavklart situasjon.

Informantene definerte tvang som å gjøre noe mot en annens vilje, men vi så likevel at det var en del usikkerhet rundt hva som regnes som tvang. Kanskje blir det ikke reflektert nok rundt dette blant personalet. Det kan tenkes at det er fordi tvang ikke er definert i lovverket informantene er omfattet av. Informantene gir uttrykk for at det er vanskelig å skille mellom tvang og makt. Maktbegrepet knyttes likevel mer opp til relasjonen mellom lærer og elev, og den makten de har i kraft av sin stilling. Denne makten ses ikke som negativ så lenge den brukes på riktig måte. Det kan virke som at de som skiller mellom tvang og makt, har en mer nyansert forståelse av hva tvang innebærer.

Informantene er opptatt av forebygging som en del av det å håndtere den utfordrende atferden. De legger vekt på å tilrettelegge hverdagen for sine elever basert på den enkeltes individuelle behov. I tillegg til kravsituasjoner er det ofte uforutsigbare hendelser som utløser den utfordrende atferden. Informantene trekker frem at det er deres ansvar





å skape struktur og forutsigbarhet i miljøet. Dette oppleves til tider vanskelig på grunn av sammensetningen av elever, samt den fysiske utformingen av spesialgruppas omgivelser. Elevene med utfordrende atferd blir ofte adskilt fra resten av gruppa. Dette er også en form for forebygging, da flere av disse elevene har vansker med å forholde seg til større grupper. Samtidig ser vi at de også segregeres med bakgrunn i hensynet til de andre elevenes sikkerhet. Segregering blir dermed en måte å håndtere elevene med utfordrende atferd på.

Informantene påpeker at elevene med utfordrende atferd ofte krever mye ressurser, og at dette går ut over tilbudet til de andre elevene. Noen av dem stiller spørsmål ved om elevene med den utfordrende atferden burde få tilbud et sted med mer ressurser og kompetanse. Her stiller vi spørsmål ved om et slikt sted i det hele tatt finnes i opplæringssektor.

I et økologisk perspektiv er god tilrettelegging avhengig av godt samarbeid på mesosystemnivå. Flere av informantene trekker frem kvaliteten på samarbeidet med andre instanser som begrensende på sitt arbeid, blant annet fordi alt tar så lang tid.

Holdninger fra ledelsen og systemer høyere opp er med på å påvirke praksis, i form av tildelte ressurser, men også ved at personalet føler seg hørt og forstått. Registrering og dokumentering av situasjoner med utfordrende atferd og bruk av tvang kan bidra til å påvirke systemet oppover. I tillegg er dokumentasjon og registrering gode tiltak for å sikre rettsikkerheten.

Informantene uttrykker behov for klarere retningslinjer med hensyn til håndtering av utfordrende atferd som en beskyttelse både for sine elever og seg selv, fordi det brukes tvang utover det som er tillatt med dagens lovverk. Samtidig ser vi at de er usikre på hva som faktisk er lov og ikke, og hva som er tvang og ikke. Videre ønsker de bedre rutiner for registrering og dokumentering av situasjoner med utfordrende atferd og bruk av tvang, noe de blant annet mener kan bidra til mer ressurstildeling og forståelse fra ledelsen. De er også opptatt av at det skal være åpenhet rundt og fokus på tema.

Innføring av retningslinjer for bruk av tvang vil være et tiltak på eksnivå som kan påvirke praksis i mikrosystemene. I et økologisk perspektiv er det flere forhold som

påvirker systemene, retningslinjer vil derfor være i vekselvirkning med for eksempel kunnskap, holdninger og praksisteori hos personalet. Selv om våre informanter uttrykker et behov for retningslinjer, er de altså også opptatt av andre forhold som for eksempel samarbeid seg imellom, med andre instanser og tilrettelegging basert på elevens behov.

Behov for regulering av tvang i opplæringssektor?

Kroken (2011) påpeker at Kapittel 4A var et resultat av at man så realiteten av at det ble brukt tvang og makt overfor mennesker med utviklingshemning, og behov for rettslig regulering av denne. Det blir brukt ulovlig tvang og makt overfor elever med utviklingshemning og utfordrende atferd i skolen (Netland, 2009, Utdanningsetaten, 2011). Elevene og personalet det gjelder, er dermed i en rettslig uavklart situasjon. Er dette holdbart? Kan en rettslig regulering av tvang og makt i skolen bidra til større fokus på dette? Her kan man se til Handegårds (2005) resultater som viser mer refleksjon rundt praksis og nedgang i bruk av tvang og makt i tjenester gitt etter sosialtjenesteloven. Med den kunnskapen vi har om at tvang og makt blir brukt også i opplæringssektor, kan vi unnlate å regulere, eller i alle fall sette fokus på situasjonen?

Tidligere minister for forskning og høyere utdanning Tora Åsland har uttalt at regjeringens utgangspunkt er at mennesker med utviklingshemning skal ha samme rettsvern som resten av befolkningen i stedet for at det utvikles særregler (Eknes, 2011). Man må stille seg spørsmålet om hvorvidt denne gruppen elever er skadelidende av at det ikke er særregler når situasjonen er slik den er, eventuelt om man bør ha en endring i det generelle lovverket. Bernt (1992) sier at «I forhold til omsorgen for de psykisk utviklingshemmede møter vi det tilsvarende tankemønster i det synspunkt at det utøves ikke tvang overfor denne gruppe, fordi vi ikke har rettsregler om dette» (s. 129). I motsetning til dette; «... det forhold at det ikke er gitt noen regler om tvangsbruk, bidrar til å minimalisere denne (*tvangsbruken*)» (Bernt, 1992). Til dette sier Kroken (2011) at særlig lovgivning er komplisert, men styrker rettsikkerheten. Bruk av tvang og makt forutsetter lovgivning.⁴ I tillegg medfører regulering av tvangsbruk at man må forholde seg til det og at man ikke kan kamuflere eller late som om tvang ikke eksisterer. Hvis reguleringen følger de samme linjene som

I tillegg til kravsituasjoner er det ofte uforutsigbare hendelser som utløser den utfordrende atferden.

sosialtjenesteloven, vil det også bli stilt krav om å dokumentere og rapportere alle tvangstiltak, noe som kan bidra til å styrke rettssikkerheten.

Handegård (2008) påpeker at det å ha sensitiverende heller enn definerende begreper i lovverket fremkaller refleksjon og etisk overveielse i hver enkelt situasjon, noe Ellingsen (2002) trekker frem som essensielt når det gjelder bruk av tvang og makt.⁵ Et spørsmål man kan stille seg, er da om lovverket, og begrepene i dette lovverket, i opplæringssektoren er tilfredsstillende.

Det er videre et poeng at de forskjellige sidene ved rettssikkerhet, eksempelvis rask saksbehandling og krav om grundig saksbehandling, kan komme i konflikt med hverandre, og det er da opp til tjenesteytere å veie de enkelte interessene opp mot hverandre (Nygaard, 1999). Slike konflikter kan også oppstå i en hektisk skolehverdag. Refleksjon og bevissthet om egen praksisteori kan bidra til å styrke lærernes etiske og faglige standard (Handal & Lauvås, 1999), noe som i tillegg til kjennskap til regelverket kan bidra til å styrke rettssikkerheten både med hensyn til elevene og lærerne.

Som vi har sett, ble sosialtjenestelovens kapittel 4A innført for å sikre rettssikkerheten til mennesker med utviklingshemning gjennom å regulere personalets bruk av tvang og makt. Vi har stilt spørsmål om hvorvidt denne gruppens rettssikkerhet blir ivaretatt i opplæringssektoren. I tillegg til elevenes rettssikkerhet mener vi det er viktig å sette fokus på personalets rettssikkerhet. Spesielt det personale som arbeider med mennesker med utviklingshemning og utfordrende atferd, og som stadig blir satt i situasjoner hvor de må vurdere bruk av tvang og makt.

Det å bli utsatt for tvang, og det å bruke tvang overfor andre, er en så inngripende handling at det kan gå utover både arbeidsmiljø og livskvalitet. Hvordan skolen håndterer elever med utviklingshemning og utfordrende atferd, vil derfor påvirke deres livskvalitet. Bruk av tvang er aldri ønskelig, men vi ser likevel at det av og til er nødvendig. Innføring av retningslinjer for bruk av tvang og makt vil ikke nødvendigvis løse problemet. Det vil likevel bidra til å sikre rettssikkerheten for både elever og personal, og vil også kanskje kunne bidra til refleksjon rundt temaet.

Selv om innføring av retningslinjer for bruk av tvang vil

bidra til å styrke rettssikkerheten til både elevene og personalet, er det viktig å ha fokus på å begrense tvangsbruk. Kompetanseheving i personalgruppa, tilrettelegging av omgivelsene, godt samarbeid på mesosystemnivå og økt ressurstildeling ser vi som viktige faktorer for å forebygge utfordrende atferd og dermed bruk av tvang.

Gjennom arbeidet med oppgaven så vi at håndtering av elever med utviklingshemning og utfordrende atferd i skolen er et område med en del usikkerhet og frustrasjon i praksisfeltet. Det har derfor blitt uttrykt et ønske om å få satt dette på dagsordenen. Likevel er det svært lite som blir gjort fra offentlig hold for å endre situasjonen. Hvorfor det ikke blir fokusert mer på situasjonen i opplæringssektoren, er for oss uvisst. Spesielt når vi ser at det er fokus på dette også i psykiatrien, blant annet gjennom Paulsrud-utvalgets utredning om bruk av tvang i psykisk helsevern (Helse- og omsorgsdepartementet, 2010). Det kan sende uheldige signaler om at dette ikke er viktig nok å bruke tid og ressurser på, og det kan føre til at personalet i skolen føler seg oversett og alene med de utfordringene de står overfor.

Avsluttende kommentar

Det blir brukt ulovlig tvang i opplæringssektor, og elevene og personalet er derfor i en rettslig uavklart situasjon. Å lovregulere dette vil ikke automatisk skape balanse, men de holdningene som fremmes på andre arenaer enn den konkrete arbeidsplass, vil påvirke praksis. Usikkerhet rundt praksis er aldri et godt utgangspunkt, og kan i verste fall føre til ubalanse i det sosiale systemet elevene og personalet er en del av. I tillegg vil en lovregulering kunne bidra til økt tilgang på og sikring av nødvendige ressurser. Det burde derfor være av interesse å vurdere denne situasjonen nærmere.

NOTER

- 1 Finvold, K.R. & Westad E. (2011). «Verden fungerte ikke som den skulle...» En kvalitativ studie av hvordan skolen håndterer elever med utviklingshemning og utfordrende atferd. Masteroppgave. Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo
- 2 Ny lov om kommunale helse- og omsorgstjenester trer i kraft 1.1.2012. Sosialtjenesteloven kapittel 4A Rettssikkerhet ved bruk av tvang og makt overfor enkelte personer med psykisk utviklingshemning, vil være



kapittel 9 i den nye loven. Gjeldende rett vil videreføres i den nye loven (Helse- og omsorgsdepartementet, 2011).

- 3 Symbolmakt vil si å ha makt til å sette normer og verdier i samfunnet, gjennom posisjon, utdanning og/eller formidlingsevne. Gjenytelsesmakt er det som også kan kalles bytteperspektiv. De som har kontroll over goder og kan bytte dette mot noe de selv ønsker seg, har denne type makt. Tvangsmakt er den type makt som baserer seg på bruk av fysisk styrke eller trussel om det (Gomnæs, 2000).
- 4 Dette følger av legalitetsprinsippet som går ut på at «dersom en handling er forbudt i den generelle lovgivning, kreves lovhjemmel for at handlingen skal bli rettsmessig» Syse, A (1992, s. 190).
- 5 Sensitiverende begreper kan åpne for at man må tolke og vurdere begreper i større grad enn hvis det foreligger en klar definisjon (Hammersley & Atkinson, 1996).

REFERANSER

- BERNT, J.F.** (1992). Tvang, I: S. Eskeland & A. Syse (red.). *Psykisk utviklingshemmedes rettsstilling*, s. 111 – 130. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- BRONFENBRENNER, U.** (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- BØ, I.** (1995). Barnet og de andre: nettverk som pedagogisk og sosial ressurs. Oslo: TANO.
- CARR, E.G., CARLSON, J. I., MCCONNACHIE, G, LEVIN, L, KEMP, D.C., SMITH, C.E.** (1994). *Communication based intervention for problem behavior. A user's guide for producing positive change*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- EKNES, J.** (17.2.2011). Retningslinjer ved overgrepsmistanke. Hentet 8. mars 2011 fra: <http://samordningsradet.no/no/stiftelsen-sor-innsats-og-omsorg-for-personer-med-utviklin/retningslinjer-ved-overgrepsmistanke/>
- ELLINGSEN, K. E., JACOBSEN, K. & NICOLAYSEN, K.** (2002). *Sett og forstått. Alternativer til bruk av tvang og makt i møtet med utviklingshemmede*. Trondheim: Gyldendal Akademisk.
- GOMNÆS, U.** (2000). *Omsorg og makt: en kritisk analyse av sosialtjenestelovens kapittel 6A*. Akademisk avhandling, Universitetet i Oslo.
- HANDAL, G. & LAUVÅS, P.** (1999). *På egne vilkår: En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- HANDEGÅRD, T.L.** (2005). *Tvang, makt og ambivalens. En studie av hvilken betydning lovreglene om bruk av tvang og makt overfor psykisk utviklingshemmede kan få i det daglige omsorgsarbeidet*. Akademisk avhandling, Universitetet i Tromsø.
- HANDEGÅRD, T.L. & GJERTSEN, H.** (2008). *Kapittel 4A – en faglig revolusjon? Evaluering av sosialtjenestelovens kapittel 4A. Rettssikkerhet ved bruk av tvang og makt overfor enkelte personer med psykisk utviklingshemning*. Nordlandsforskning–NF Rapport nr. 1
- HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P.** (1996). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

HELSE- OG OMSORGSDEPARTEMENTET (2011). Prop. 91 L (2010 – 2011) Proposisjon til Stortinget (forslag til lovvedtak) Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester m.m. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/regpubl/prop/2010-2011/prop-91-l-20102011/36.html?id=639308>

HELSE- OG OMSORGSDEPARTEMENTET (2010) <http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dep/Styrer-rad-og-utvalg/paulsrud-utvalget.html?id=612314> lest: 9.12.2011

HØIUM, K. (2004). Selvbestemmelse for voksne utviklingshemmede – Hva vil det kreve? I: L. Bollingmo, K. Høium & B-E. Johnsen (red.) *Det er mitt liv. Brukermedvirkning og nye hjelperoller i habilitering og rehabilitering*. s. 154 – 176. Oslo: Universitetsforlaget.

KROKEN, J. (2011). *Bruk av tvang og makt: Sosialtjenesteloven kapittel 4A i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

LAMACHE, I., ENDRESEN, A.M., GJESTI, E. & HURLEN-SKAU, K. (2009). *Utfordrende atferd hos mennesker med autismespekterforstyrrelser: forstå, forebygge, erstatte*. Oslo: Nordvoll skole & autismesenter.

LØKKE, J.A. (2008). Analyse av atferdsfunksjoner – en introduksjon. I: J. Eknes, T.L. Bakken, J.A. Løkke & I. Mæhle. *Utredning og diagnostisering. Utviklingshemning, psykiske lidelser og atferdsvansker*. s. 112 – 124. Oslo: Universitetsforlaget.

NETLAND, S.G. (2009). *Om misbruk av tvang og makt overfor barn med psykisk utviklingshemming i skolen*. Akademisk avhandling, Universitetet i Tromsø.

NOU 1991: 20. Rettssikkerhet for mennesker med psykisk utviklingshemning. Oslo: Sosialdepartementet.

NYGAARD, L. N., (1999). Omsorg, reform og rettssikkerhet for mennesker med psykisk utviklingshemming. Skriftserie nr. 65. Institutt for retts sosiologi: Universitetet i Oslo.

OPPLÆRINGSLOVEN (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen av 17. juli 1998 nr. 61. Hentet 15.4.2011 fra: http://www.lovdato.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-19980717-061.html&emne=oppl%EF6ringslov*&

SKAU, G.M. (2003). *Mellom makt og hjelp: om det flertydige forholdet mellom klient og hjelper*. Oslo: Universitetsforlaget.

SOSIALTJENESTELOVEN (1991). Lov om sosiale tjenester mv. av 13. desember 1991 nr. 81.

STRAFFELOVEN (1902). Almindelig borgerlig straffelov av 22. mai 1902 nr. 10

STUBRUD, L.H. (2005). *Økologisk bostandsmodell i arbeidet med mennesker med autisme, utviklingshemning og utfordrende atferd*. Rapport nr. 2. Oslo: Autismeenheten

SYSE, A. (1992). Selvbestemmelsesrett. Samtykke. Hjelpeverge. I: S. Eskeland & A. Syse (red.). *Psykisk utviklingshemmedes rettsstilling*. s. 173 – 199. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

TETZCHNER, S. VON (2003). *Utfordrende atferd hos mennesker med lærehemning: betydning av kommunikasjon, boforhold og tjenester*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Pålogging på det viktigste nettverket

AV KAI ROBERT JOHANSEN

Etter over 30 års virke som spesialpedagog og i feltarbeid med barn og unge med store atferdsvansker, har jeg sett at det viktigste nettverket vi pedagoger må koble oss på, er det *menneskelige* nettverket.¹ Mange elever har opp igjennom årene fortalt meg at deres lærere ikke har sett dem, og det er en tankevekker for meg.

Jeg har erfart at vi må bruke langt mer tid på å bygge gode, solide og varige relasjoner mellom oss pedagoger og våre elever og deres foresatte. Når vi bygger gode relasjoner, har jeg sett at vi også kan løse en del store utfordringer sammen, som krever at det er et samspill nettopp mellom elev, pedagog og foresatte.

Jeg tenker at vi også må være nøye på å logge oss på det menneskelige nettverket når vi samarbeider med våre samarbeidspartnere innad i våre skoleteam, PPT, BUP, barnevern, familieteam, helsestasjonen osv. Når vi ser hverandre i teamene, får vi til langt flere fellessaker!

Når jeg logger meg på det menneskelige nettverket med mine elever, bruker jeg følgende tre metoder:

1. Et godt, fast håndtrykk
2. Øyekontakt
3. Vi skal si noen ord til hverandre.

Jeg har gjort meg meget gode erfaringer med denne metoden. Og det er spennende å oppleve at ved skolestart er håndtrykket litt forsiktig og nølende, øynene flakker, og utover høsten blir håndtrykket fastere og fastere, og det oppstår god øyekontakt.

Denne metoden bruker jeg både i små grupper med elever med psykososiale vansker og i vanlige klasser.

Jeg møter alltid først ved klasserommet så jeg står der når elevene ankommer. Jeg står da i døråpningen til klasserommet og håndhilser på alle de 30 elevene og veksler et par ord med hver av dem. Det jeg har erfart gjennom mitt virke, er at jeg da har tatt kommandoen som lærer og pedagog i klasserommet, og jeg får en god skoletime der elevene er inspirerte og lydhøre! Prøv gjerne dette ut, og gjør deg dine

egne erfaringer! Dette kan brukes istedenfor å bruke masse energi på å få ro i klassen langt utover i undervisningstimen.

Jeg har også erfart at man ikke kan forvente å få respekt som lærer uten å gi respekt til elevene! Jeg er meget tydelig i samtalene mine med elevene at jeg respekterer dem som ungdommer. Jeg respekterer dem så mye at jeg vil stille en rekke krav til dem. Man stiller nemlig krav til dem man respekterer, man forventer at de kan utføre en rekke arbeidsoppgaver, og dette fungerer meget bra.

Jeg lærer også elevene mine å få respekt for seg selv. De skal gjennom sin atferd tenke at de har en slik oppførsel at de får respekt for seg selv også, ikke bare andre mennesker rundt seg. De oppdager etter hvert at det er lønnsomt å oppføre seg bra og være positiv. Man oppdager da også at omgivelsene rundt seg blir mer positive og hyggelige, og det er en meget god lærdom for elevene.

Jeg mener også at ordet disiplin i dag blir misbrukt. Jeg operer med begrepet *positiv disiplin*. Jeg har erfart at elevene liker at det er en positiv disiplin i klasserommet. De liker at det er ro og orden rundt seg, også de elevene som har en ADHD-diagnose eller som sliter med atferdsvansker.

Jeg har også utarbeidet min egen *rosepedagogikk*. Den går i korthet ut på at jeg ofte tar elevene mine på fersk gjerning i å gjøre noe bra! Jeg forteller dem også at jeg skal «tyste» til deres foresatte om det positive de har gjort på skolen! Både elev og foresatte blir positivt overrasket over denne positive vinklingen. Over tid, når man gjør disse grepene mange ganger nok, ser jeg at det medfører en endring i elevens atferd til det positive! Prøv det og se om det virker!

Jeg tror at ethvert menneske vokser på ros, enten det er våre elever, deres foresatte, våre arbeidskolleger, eller våre samarbeidspartnere!

NOTER

- 1 Forfatteren av dette innstikket ga i fjor ut boka: Klasseledelse og gruppeledelse. En håndbok i hvordan man kan forebygge og løse atferdsvansker i barnehagen, grunnskolen og den videregående skolen. Kolofon forlag.

Tidlig intervensjon i arbeid med skolevegring

Artikkelen presenterer teori om skolevegring og en konsultasjonsmodell for intervensjon utviklet ved Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) Stavanger. Intervensjonens hensikt er å bistå skole og hjem til å håndtere saken på et tidlig tidspunkt og sikre at de får riktig hjelp videre.



Iselin Vinnes Bjordal er psykolog
ved PPT i Stavanger



Hege Vigran er pedagogisk-psykologisk rådgiver
ved PPT i Stavanger

De fleste barn og unge trives på skolen og går dit med glede. Samtidig kan nok flere av oss huske en gang vi helst ikke ville gå på skolen. Noen barn og unge strever mer enn andre med å gå på skolen, og denne artikkelen omhandler disse. *Hvordan kan vi som jobber i førstelinjen være til hjelp for barn og unge som strever med å gå på skolen?*

Det har tidligere vært utført lite forskning omkring skolevegring i Norge (Ingul, 2005). De siste årene har det imidlertid blitt publisert mer rundt dette temaet. Det har kommet masteroppgaver med fokus på elevenes egne meninger om årsaker til skolevegring (Rudjord, 2009), og på hvilke tiltak som igangsettes i skolen (Østevik, 2009). Det er også publisert en artikkel som fokuserer på foresattes perspektiv (Berg, Kvitvik, Træen og Sundby, 2010), samt veiledere for faglig og praktisk hjelp ved skolevegring (Solheim, Due-Tønnessen, Andersen og Grønvold, 2010; Bjønness og

Langeland, 2007). Det har utkommet en bok om årsaker, kartlegging og behandling av skolevegring (Holden og Sællman, 2010). Mange perspektiv er således belyst. Denne artikkelen søker å dra inn kunnskap fra alle disse perspektivene, samtidig som hovedfokus er å presentere et nytt bidrag til feltet i form av en konsultasjonsmodell. Så vidt vi kan se finnes det pr. i dag ikke litteratur om lignende modeller i Norge.

Det eksisterer mange måter å definere skolevegring på, og dette utgjør et problem. Når det ikke er enighet om hvordan vanskene skal defineres, blir det også problematisk å sammenligne studier eller å dra konklusjoner fra forskning generelt. Ulike termer har blitt benyttet for å beskrive barn og unge som uteblir fra skolen. Skolefravær deles ofte inn i underkategoriene skulk og skolevegring. Skolevegring kjennetegnes ved at eleven isolerer seg hjemme istedenfor å gå på skolen. Disse elevene skjuler ikke fraværet og er ofte skoleflinke. Skulk holdes som oftest skjult for foreldrene og forbindes gjerne med skoletrøtthet og atferdsvansker. Inndelingen kan være nyttig, men synes likevel å være uheldig, da erfaring viser at gruppene ofte overlapper hverandre. Inndelingen kan også ha implikasjoner for valg av tiltak, og holdninger til eleven. Skolevegrere får ofte mer sympati, forståelse og hensiktsmessig behandling enn skulkere (Østevik, 2009).

Vi har valgt å bruke følgende definisjon av skolevegring: «vegring initiert av barnet mot å gå på skolen, bli der hele dagen, eller en kombinasjon av begge» (Kearney og Silverman, 1996, s. 345, norsk oversettelse ved Solheim,

Due-Tønnessen og Andersen, 2010). Dette er en vid definisjon som tar høyde for at fraværet kan skyldes både vegring, skulk og en blanding av begge deler. Videre er det viktig å ta hensyn til at vanskene ikke kun omfatter eleven, men at faktorer ved elev, skole og hjem virker sammen over tid og skaper en fraværssituasjon. Slik kan skolevegring ses som et uttrykk for at eleven blir utfordret ut over sine evner på en eller flere arenaer, som skole, blant venner eller innen familien (Knollmann, Knoll, Reissner, Metzelaars og Hebebrand, 2010). Man bør derfor alltid vurdere hvilken funksjon skolevegring kan ha både for hvert enkelt barn og i familiesystemet. På bakgrunn av vurderingen kan man så sette inn tiltak som reduserer effekten ved å utebli fra skolen, samt øker belønningen ved skoledeltakelse.

Det finnes mange grunner til at barn og unge ikke klarer å gå på skolen. Det kan skyldes sosiale eller faglige problemer på skolen som mobbing, bråk i klassen, stadig skifte av lærere eller manglende tilrettelegging. Det kan også skyldes individuelle faktorer som angst, depresjon og søvnvansker, samt vansker i samspillet mellom barn og foreldre, eller i hjemmet generelt. Stress og traumatiske opplevelser kan også spille en rolle. En rapport peker på at ungdomsskoleelever opplever skolearbeidet som stadig mer stressende (Samdal, 2009). Sterkest økning fra 1990-tallet er det for elever på 10. trinn. Faglig svake elever opplever skolen som mer stressende enn andre.

Det er vanskelig å si noe sikkert om omfang av skolevegring, delvis grunnet bruk av ulike definisjoner, og delvis fordi problemet antas å være underrapportert. Videre poengterer Østevik (2009) at skolevegring ofte ikke ses som et fenomen i seg selv, men mer som et symptom på andre psykiske vansker. Myhrvold-Hansen (2007) anslår at forekomsten ligger på ca. 1 % av barnebefolkningen. Han mener at det også er grunn til å anta at problemet er økende. Kearney (2001) estimerer at skolevegringsatferd forekommer hos mellom 5 % og 28 % av elevpopulasjonen. Tallene er sprikende og viser at omfanget av skolevegring kan antas å ligge mellom 1 % og 28 %.

Modell for tidlig intervensjon ved skolevegring

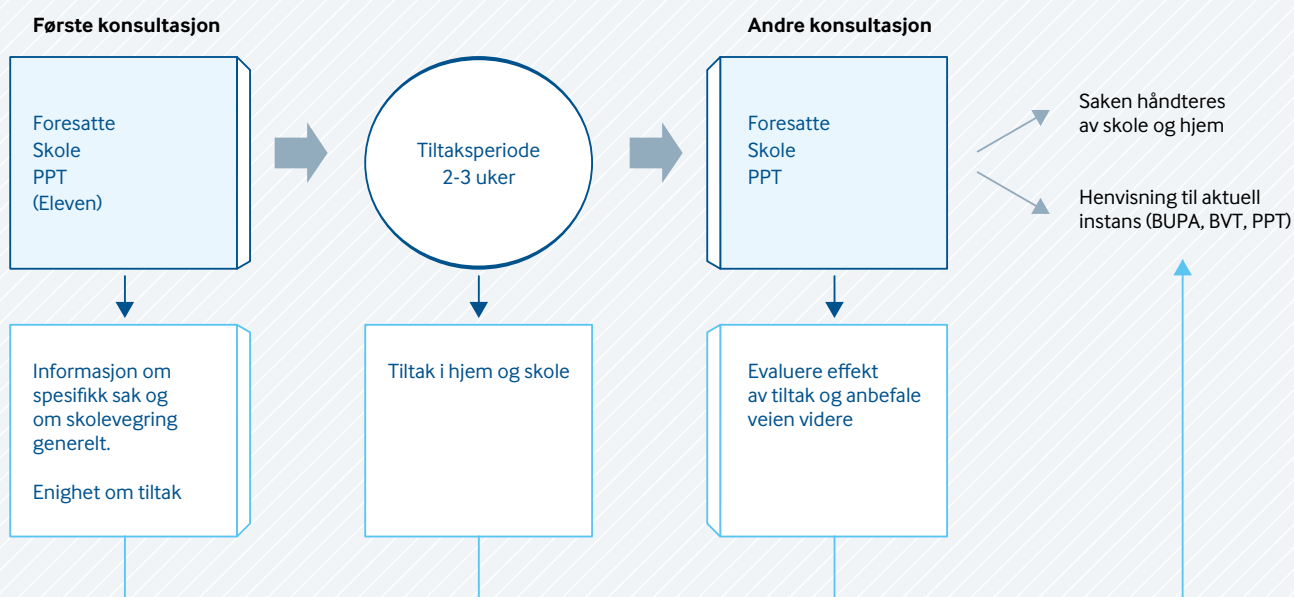
I PPT Stavanger startet arbeidet med skolevegring for-siktig opp i 2005. Parallelt dukket det da opp flere kompli-

serte enkeltsaker hvor skolevegringen hadde blitt så alvorlig at det var vanskelig å finne gode løsninger. En psykolog og en sosionom ved kontoret så behovet for tidlig intervensjon uten å gå veien om henvisning til PPT, og ideen om et konsultasjonsteam var skapt. Det ble gitt informasjon til rektorer, holdt kurs og gitt konsultasjoner til enkelte skoler. Etter hvert som tilbudet ble kjent, økte etterspørselen etter konsultasjoner. Fra 2008 ble det avsatt faste tider ukentlig, og de to siste årene har PPT hatt ca. 30–35 individuelle saker pr. år til konsultasjon. I forbindelse med Opptappingsplanen i Psykiatri ble PPT Stavanger tilført midler tilsvarende en stilling i forhold til arbeid med skolevegring. Stillingen ble videreført som fast fordi en så at det var behov for både systemisk og individuelt arbeid med denne problematikken.

Konsultasjon ved skolevegring er et tilbud for elever i grunnskolen i Stavanger. Skole eller foresatte tar kontakt ved saker der det er mistanke om skolevegring, og får tildelt tidspunkt for konsultasjon så raskt som mulig, dvs. i løpet av 1–4 uker. Dersom teamet får henvendelser som gir indikasjoner på vansker forenlige med f.eks. Aspergers syndrom eller ME (myalgisk encefalomyelitt), ber vi brukerne henvise saken til PPT på vanlig måte. Erfaring tilsier at slike saker trenger mer omfattende utredning og oppfølging enn det konsultasjonsteamet kan gi.

Konsultasjonene gis i hovedsak til elever som ikke er henvist til PPT og som har et tiltakende ugyldig fravær, som helst ikke overskrider syv skoledager. Hensikten med å sette en grense for fraværet er å forhindre at skole/hjem venter for lenge med å ta kontakt. Det tilbys to konsultasjoner hos PPT med to til tre ukers mellomrom. Ved begge konsultasjoner møter foresatte, kontaktlærer og en fra skolens administrasjon. Dersom helsesøster eller andre har vært involvert i saken, inviteres også disse til å delta. I løpet av det siste året har konsultasjonsteamet åpnet for at ungdomsskoleelever kan delta på deler av første konsultasjon, hvis foreldre og eleven ønsker dette. PPT stiller med to rådgivere, hvorav fortrinnsvis en er psykolog. I første konsultasjon innhenter PPT informasjon om eleven og skolevegringen. PPT gir også generell informasjon om skolevegring og hvordan vegringen kan forstås ut fra informasjonen som framkommer i det enkelte tilfellet.

Figur 1. Modell for tidlig intervensjon ved skolevegring



*Konsultasjon ved skolevegring er et tilbud
for elever i grunnskolen i Stavanger.*

Illustrasjonscase

Den følgende beskrivelsen gjelder ikke en reell sak, men er sammensatt av komponenter fra ulike saker som er representative for den typen saker som kommer til konsultasjonsteamet.

Til konsultasjon møter mor og far, kontaktlærer og rektor, samt PPT. Saken gjelder en gutt på 14 år som i stadig større grad strever med å gå på skolen. Han klager over vondt i magen og kvalme. Både hjem og skole synes det er vanskelig å tallfeste fraværet. Foreldrene mener det begynte på slutten av barneskolen, med en gradvis økning i løpet av ungdomsskoleperioden.

PPT gir både foresatte og skole anledning til å utdype problematikken. Ifølge foreldrene sover gutten mye når han ikke er på skolen, og han spiller data. De beskriver ham som litt nedstemt, og de har registrert en begynnende tilbaketrekning sosialt. Foreldrene strever med å stille de samme kravene til gutten som til de to andre søsknene. Far går tidlig på jobb, og mor står igjen med ansvaret. Foreldrene synes ikke skolen følger godt nok opp. De opplyser at gutten har sagt at han ikke har så godt forhold til kontaktlærer. Skolen sier at foreldrene gjør så godt de kan, men at det ikke er godt nok, og at gutten har for mye makt hjemme. Skolen observerer at gutten har det greit på skolen, også sosialt, når han bare kommer. De ser et mønster i fraværet, som oftest opptrer ved prøver, kroppsoving og mat- og helsefaget.

PPT gir ut fra innhentet informasjon en tilbakemelding om sin oppfatning av saken og forsøker å skape en felles forståelse som utgangspunkt for videre arbeid. PPT ser at skolevegringen i dette tilfellet har flere funksjoner, bla. unngåelse av sosiale situasjoner og faglige evalueringssituasjoner og tilgang til lystbetonte aktiviteter hjemme, samt at foreldrefunksjonen er satt ut av spill. PPT anbefaler tiltak ut fra den informasjonen som har kommet frem. En oppfølgingskonsultasjon avtales etter to til tre uker der tiltakene evalueres.

Beskrivelse av tiltakene som foreslås for hjem og skole

PPT anbefaler tiltak ut fra de funksjoner skolevegringen ser ut til å ha. Tiltakene er i tråd med forskning på området, som anbefaler å få eleven tilbake til skolen så raskt som mulig (Solheim et al., 2010; Bjønness og Langeland, 2007).

Veiledning til foreldre Skolevegring er en belastning for alle parter, ikke minst for foreldre. Konsultasjonene avdek-

ker ofte at foreldrene i ulik grad føler at de har mistet sin autoritet i forhold til barnet, og at maktbalansen i familien er forskjøvet i for stor grad over til barnet. Problemet blir i hovedsak foreldrenes utfordring, i den forstand at skolen kan ha mange gode tiltak som ikke kan prøves ut fordi foreldrene ikke makter å få barnet til å møte opp. Foreldre kan oppleve dette som en stor belastning, og det er derfor viktig å bruke konsultasjonstid på å veilede dem til å bli tydelige voksenpersoner igjen. En studie tyder på at barn og unge med skolevegring ofte har familier som er preget av inadekvat og utydelig kommunikasjon, samt til dels diffuse roller (Ingul, 2005). En kan imidlertid stille spørsmål ved årsaksrekken, fordi erfaring tilsier at foreldrefunksjoner blir sveket og satt ut av spill når et barn strever med skolevegring.

Et viktig fokus er å gi foreldrene støtte til å takle barnets angst og smerte, og til å håndtere vanskelige situasjoner som kan oppstå når barnet ikke vil gå på skolen. Når det er relevant, får foreldrene informasjon om angst, gradvis eksponering og viktigheten av å ikke la barnet unngå situasjoner det frykter. Herunder får foreldrene praktiske råd for morgensituasjonen: kan man ordne seg fleksitid slik at man ikke har dårlig tid om morgenen; helst være til stede både mor og far; ikke gå inn i diskusjoner, men rolig forklare at barnet ikke kan velge å være hjemme. Man bør ha fokus på de tiltak som det har blitt enighet om og som skal gjøre det lettere å være på skolen. Foreldrene får også innspill om å fjerne de goder barnet oppnår ved å være hjemme på dagtid. Dersom barnet ser på tv eller bruker data, bør dette ikke være mulig lenger. Det bør forventes at barnet jobber med skolearbeid dersom det ikke går på skolen.

Veiledning til skolen Foreldrene skal kontakte skolen dersom de ikke får barnet av gårde. PPT oppfordrer skolen til å lage en avtale om at de går hjem til eleven i slike tilfeller. Skolens jobb er ikke å hente eleven med makt, men å snakke med eleven, vise at de bryr seg, at de har tro på at eleven kan klare det og at de ønsker at eleven skal komme på skolen. Det er vanligvis et positivt signal til eleven om noen fra skolen kommer hjem. En annen observert effekt er at enkelte elever synes det er flaut om lærer kommer hjem, og for å unngå at dette skjer, møter de heller opp på skolen.

Når eleven kommer på skolen, må skolen ha klart et

Eleven må gis mulighet til å uttale seg og bør kunne være med og utforme avtalen.

individuelt tilrettelagt opplegg som tar hensyn til elevens vansker. Noen trenger et eget rom å være i til å begynne med, eller et rom de kan gå til om de trenger en pause eller får symptomer som hodepine eller magesmerter. De fleste har behov for tilpasninger av fagstoff, enten i mengde, nivå eller med hensyn til prøver og andre former for evaluering. PPT anbefaler jevnlig samtaler mellom eleven og kontaktlærer, noe som fremmer kontakt og forståelse. Det er viktig at eleven opplever at kontaktlærer bryr seg, ser eleven, har tro på eleven og ønsker å hjelpe. Samtalene kan også fokusere på evaluering av tiltakene og planlegging av veien videre. Tilpasningene skal være i form av en gradvis opptrapping, både når det gjelder tilstedeværelse og faglige krav, med full skolegang som mål.

Avtale mellom elev, skole og hjem PPT anbefaler et møte kort tid etter første konsultasjon mellom foresatte, eleven og skolen. Her utarbeides en avtale om tiltak som skal prøves ut over de neste ukene, som gjerne kan bli skriftliggjort. Hovedvekt legges på at man forventer at eleven skal komme på skolen, men det poengteres også at både foresatte og skole vil gjøre tilpasninger for å gjøre dette lettere. Eleven må gis mulighet til å uttale seg og bør kunne være med og utforme avtalen. Det er viktig å formidle at målet med den gradvise opptrappingen er full skolegang.

Konsultasjonsteamet har erfart at det er viktig at elever som strever med skolevegring, ikke får sykemelding fra fastlegen. Et barn kan derfor ikke sykemeldes fra sin opplæringsrett og -plikt. Det er kun PPT som kan foreta en sakkyndig vurdering om et barn bør fritas fra opplæring for en periode på grunn av sin helsetilstand. Man mener også at hjemmeundervisning ikke bør benyttes annet enn i svært alvorlige tilfeller og da som et ledd i tilbakeføring til skolen. Både sykemelding og hjemmeundervisning antas å bidra til opprettholdelse av vanskene ved at dette forsterker elevens unngåelsesstrategi.

Oppfølgingskonsultasjon I den andre konsultasjonen evalueres de foreslåtte tiltakene. Hva har vært gjennomført, og hva fungerte eller fungerte ikke? En vurderer også videre saksgang. Hvis saken håndteres adekvat i samarbeid mellom skole og hjem, avsluttes den fra PPTs side. I de tilfeller der en

ser at det er behov for utredning og faglig tilrettelegging over tid, anbefaler vi at saken henvises til PPT.

Andre instanser som Barneverntjenesten, Helsestasjonens familiesenter, psykologtjenesten i kommunen, samt Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling (BUPA) kan bli koblet inn i samråd med hjem og skole, alt etter hvilke tjenester barnet og familien ser ut til å ha behov for. Det henvises i noen tilfeller til BUPA eller Barneverntjenesten etter første konsultasjon hvis alvorsgraden i saken vurderes som stor.

Evaluering av konsultasjonsmodellen

Artikkelen har presentert noen av de vanligste tiltakene som anbefales i skolevegringskonsultasjon. PPT opplever i stor grad at skoler og foresatte er positive til å prøve ut relativt ressurskrevende tiltak, når de får konkret veiledning i forhold til sine oppgaver og det presiseres at dette skal gjelde for en tidsavgrenset periode med påfølgende evaluering av utførelse og effekt. Det blir viktig i oppfølgingskonsultasjonen å oppmuntre til videre gradvis tilnærming til målet om full skolegang. Dette må være den eksplisitte planen som kan justeres underveis etter elevens fremgang.

Generelt er tilbakemeldingene fra både foresatte og skoler gode etter kontakt med konsultasjonsteamet. Likevel har en del sagt seg kritiske til konsultasjonstilbudet og blant annet hevdet at teamet gjør for få konkrete intervensjoner. Da forestiller vi oss at de ikke har nok kjennskap til hva tilbudet fra konsultasjonsteamet innebærer og at kritikken kan bunne i en frustrasjon over at for lite gjøres etter at saken har vært i konsultasjonsteamet.

Tallfestet evaluering Det har vist seg vanskelig å tallfeste utfall i saker som har vært til konsultasjon, særlig grunnet sakenes komplekse natur. Det er også vanskelig å forutse videre utvikling i saken ut fra status ved oppfølgingskonsultasjonen. Hensikten med konsultasjon er ikke nødvendigvis at saken skal være løst i løpet av to uker, men at skole og hjem skal få innspill til å håndtere saken, samt bli sikret riktig hjelp videre. I løpet av de siste tre årene har PPT hatt ca. 30–35 saker til konsultasjonsteamet. En grovtelling viser at i ca. 1/3 av sakene blir det opplevd så stor fremgang fra 1. til 2. konsultasjon at sakene anses som håndterbare for skole

og hjem. I de resterende sakene blir det ofte sett bedring i skolevegringsproblematikken, men det er likevel behov for henvisning til hjelpeapparatet, særlig PPT. Dette kan tyde på at fagvansker, behov for tilrettelegging på skolen over tid eller vansker som krever systematisk utredning, ofte er en del av bildet ved skolevegring. Årlig blir noen få av sakene ansett å være så alvorlige at de blir henvist direkte til BUPA. I enkelte av sakene ser konsultasjonsteamet at behovet for foreldreveiledning er stort. Det gjøres da en henvendelse til Helsestasjonens Familiesenter, som er et lavterskeltilbud i kommunen, eller en ber om at skolen og foreldre i samarbeid kontakter Barneverntjenesten hvis familien anses å trenge oppfølging over tid.

Tidlig intervensjon har effekt Modellen som er utviklet ved PPT Stavanger, er i tråd med både forskning og føringer på området. Politiske føringer vektlegger tidlig intervensjon. Opptrappingsplanen for psykisk helse 1999–2008 hadde blant annet et mål om å forebygge psykiske vansker hos barn og unge (St.prp. nr. 63). Erfaring viser at de sakene som kommer til konsultasjon tidlig i forløpet, har høyere sannsynlighet for å bli løst uten større intervensjoner. Det er naturlig å tenke at tidlig hjelp til barn og unge som strever med skolevegring, kan forebygge mer spesifikke psykiske vansker. Det er også en tendens til at saker fra barnetrinnet løser seg lettere, da situasjonen i mindre grad har blitt fastlåst og skolefraværet ofte er av mer begrenset omfang. Løvereide (2011) har skrevet en artikkel som oppsummerer resultater fra nyere internasjonal forskning, og konkluderer med at god behandling til rett tid er svært viktig for både familiene og elevene selv.

PPT tilstreber at ventetid ved konsultasjon ikke skal overskride en måned. Kravet om at fraværet ikke skal være mer enn syv dager, er satt for å understreke at skolene ikke skal vente lenge før de kontakter konsultasjonsteamet. Erfaring viser likevel at elevene ofte har mer fravær enn ønskelig når de møter til konsultasjon, og at problematikken kan ha vedvart en tid. En årsak kan være at det er vanskelig for skolene å registrere at fraværet er økende dersom det begynner med timer eller enkeltdager. En erfarer også at eleven kan ha hatt problemer med å komme til skolen lenge før skolen merker økende fravær.

Direkte tilbakemeldinger fra brukerne Konsultasjonsteamet har utarbeidet et evalueringsskjema som leveres ut til brukerne etter oppfølgingskonsultasjonen. De anonyme tilbakemeldingene viser at de fleste skoler og foreldre er fornøyde med oppfølgingen fra konsultasjonsteamet. De fremhever at innspillene har vært praktisk anvendbare og at de har fått større forståelse for skolevegringsproblematikk generelt.

Sårbare barn PPTs arbeid med skolevegringskonsultasjoner har vist at det er vanskelig å sammenfatte hva som er typisk for en elev med skolevegring og hvilke tiltak som har effekt. Hver sak er unik og sammensatt, og det er viktig å innhente informasjon om hvordan vegringen påvirker eleven, familien, samt faglig og sosial fungering. Et felles trekk ved sakene som kommer til konsultasjon, er at elevene svært ofte beskrives som sårbare. De karakteriseres som sarte, ofte med angstlignende problematikk. De har lav selvfølelse og viser gjerne et negativt tolkningsmønster i sitt møte med omverdenen, noe som gjør dem utsatt i vennerelasjoner fordi de kan tolke hendelser og utsagn på en annen måte enn det som var ment. I noen saker ser man at opplevd mobbing eller utestengning kan være blant årsakene til skolevegring. Når dette avdekkes, bør det følges opp med prosedyrer som skolene har for å håndtere mobbing. Erfaring fra konsultasjonsteamet er at opplevd mobbing eller utestengning kan være en del av bildet, men sjelden er den eneste faktoren i slike saker.

Felles forståelse viktig Konsultasjonsteamet tilbyr et nøytralt møtested for foresatte og skole. Erfaring viser at skolevegringsproblematikk kan føre til ulike grader av mistillit mellom skole og hjem. Sakene medfører ofte avmaktsfølelse for alle parter. Både skole og hjem opplever at de gjør alt de kan for å hjelpe, og kommer lett i partskonflikt der begge parter devaluerer hverandre. Problematikken kan bli så alvorlig og situasjoner så fastlåste at det blir vanskelig å se mulige løsninger. Når man kommer til konsultasjon, gis begge parter mulighet til å bli hørt i forhold til sin opplevelse av vanskene og sine forsøk på løsning. PPT tilbyr sin forståelse av saken ut fra fremkommet informasjon, og oppmuntrer partene til å være løsningsorienterte. Begge parter får oppgaver å jobbe

Skolevegringsproblematikk kan føre til ulike grader av mistillit mellom skole og hjem.

med, slik at de kan bli likeverdige. Holdningen skole og hjem har overfor den som strever, vil påvirke hvordan saken utvikler seg videre. Det vil utgjøre stor forskjell om skolens holdning er at eleven er lat og unndrar seg vanskelige oppgaver, kontra at de viser en holdning med forståelse for at oppmøte på skolen er vanskelig, men ønskelig fra elevens side. Det samme gjelder i hjemmet, og det er viktig at begge sider deler dette perspektivet.

Samarbeid med andre instanser

Stavanger kommune har jevnlig samarbeidsmøter med Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling. I 2007 ble det besluttet at en ønsket et mer formelt samarbeid knyttet til barn og unge med skolevegring fordi problematikken var økende, og det var behov for et felles løft i forhold til denne gruppen barn og unge. Det ble laget en brosjyre som distribueres jevnlig til skoler. Brosjyren beskriver skolevegring, prosedyrer for registrering og oppfølging av elevfravær, samt hjelpetiltak. Videre har samarbeidet om skolevegring munnet ut i en konkret oversikt over hvor man kan henvende seg for å få hjelp i slike saker i Stavanger. Denne ble utarbeidet i etterkant av en samarbeidskonferanse og presentert for alle aktuelle parter.

Det er utarbeidet en samarbeidsavtale mellom Stavanger kommune og BUPA. Hensikten med avtalen er å unngå unødig venting i saker med skolevegring, slik at sakene kan komme raskt til rett instans så eleven får hjelp. PPT kan henvise til BUPA via fastlegen i vanlige henviste saker, eller i saker som kommer til konsultasjon. Fastlegene har en viktig rolle i å viderehenvise de saker der PPT anser det som nødvendig. I avtalen inngår at BUPA starter opp saken innen ti virkedager. Avtalen trådte i kraft våren 2009 og ble evaluert etter et år. Erfaringene var da at antall saker henvist til BUPA var mindre enn forventet, og at flere av dem lot seg løse på relativt kort tid på grunn av raskere intervensjon.

Utfordringer for fremtiden

Skolevegring er et sammensatt fenomen. Det er som regel ikke én enkelt årsak til at skolevegring oppstår, men et mangfoldig bilde, der elevens sårbarhet ofte er en viktig faktor. Ved PPT Stavanger er det utviklet en modell for tidlig intervensjon ved skolevegring. Tilbudet gjelder primært elever

som ikke er henvist til PPT. En har beskrevet innholdet i konsultasjonstilbudet, og evaluert tiltaket. En del av sakene som kommer til konsultasjon, lar seg løse relativt raskt, mens andre saker krever oppfølging over tid. Da er det konsultasjonsteamets jobb å henvise saken videre til riktig instans.

Samarbeidet med andre instanser i kommunen og BUPA har gitt en god oversikt over hvor man kan henvende seg for å få hjelp. Likevel oppleves det som om noe mangler. Det er mange instanser en kan kontakte, men lite klarhet med hensyn til hvem som har kompetanse, lovhjæmmel og anledning til å gå hjem og hjelpe foreldrene om morgenen. Det poengteres at det i hovedsak ikke er behov for noen som kommer hjem og får eleven av gårde på skolen. Vår erfaring er at det som ofte behøves, er noen som veileder foreldrene direkte i situasjonen, slik at foreldrene opparbeider seg kompetanse og etter hvert klarer å få eleven av gårde på egen hånd. Slik vi ser det, er det derfor behov for en gruppe som arbeider med foreldreveiledning direkte i hjemmet, spisset til skolevegringsproblematikk.

Artikkelen har tatt for seg skolevegring og tiltak i grunn-skolen. Det har de siste årene vært økende fokus på elever som slutter i videregående skole. Dette er et alvorlig problem, og det har over flere år vært et stabilt frafall på ca. 18 % av elevene. (Samfunnsspeilet/Statistisk sentralbyrå, 2011). Det er viktig å presisere at såkalt «drop out» i videregående skole ikke kan sidestilles med skolevegring og at det impliserer andre mekanismer i tillegg. Det hadde likevel vært interessant å undersøke om de elevene som strever med oppmøtet i videregående utdanning, har hatt perioder med skolevegring tidligere i skoleløpet. Like fullt hadde det vært ønskelig å undersøke om et tiltak på linje med modellen i PPT Stavanger kunne fungert i saker på videregående skoler.

Det ser ut til at saker der skolevegringen ikke har fått sementere seg, er lettere å løse enn andre saker. Dette synes selvsagt, men har viktige implikasjoner. Skoler bør ha klart for seg hvor mye fravær som skal føre til bekymring i forhold til skolevegring, og hvordan dette skal følges opp videre. Dersom sakene oppdages tidlig, kan hjelpen også settes inn tidlig i forløpet, og på lavest mulig nivå. Modellen utviklet ved PPT Stavanger er et eksempel på tidlig intervensjon. PPT Stavanger jobber i tillegg på enda tidligere nivå i form av forebygging. En viktig del av jobben i konsultasjonsteamet

er å holde kurs for skoler, veilede personale og besvare ulike forespørsler omkring skolevegring. Området prioriteres fordi vi ser forebygging som en svært god måte å møte skolevegringsproblematikken på. Vi vurderer det slik at konsultasjonstilbudet også vil være etterspurt videre. Vi håper at forebyggende arbeid i form av spredning av informasjon og kunnskap vil føre til at sakene som kommer til konsultasjon bli mindre alvorlige, og dermed lettere å løse.



REFERANSER

BERG, K.M., KVITVIK, I., TRÆEN, B. & SUNDBY, J. (2010). Skolevegring: En kvalitativ studie av foreldres erfaringer med skole og hjelpeapparat. *Skolepsykologi*, 5, s. 33–40.

BJØNNES, S. & LANGELAND, C. (2007). *Skolevegring. Veileder i skolevegringsproblematikk for ambulant enhet, Barne- og ungdomspsykiatrisk avd. Råd i kartlegging og behandling*. Stavanger universitetssjukehus, Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling, Ambulant enhet.

HOLDEN, B. OG SÅLLMAN, J. (2010). *Skolenekting. Årsaker, kartlegging og behandling*. Kommuneforlaget.

INGUL, J.M. (2005). Skolevegring hos barn og ungdom. I: *Barn i Norge 2005. Se meg! Årsrapport om barn og unges psykiske helse*, Voksne for barn.

KEARNEY, C.A. (2001). *School refusal behavior in youth. A functional approach to assessment and treatment*. Washington, DC: American Psychological Association.

KEARNEY, C.A. & SILVERMAN, W.K. (1996). The evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behavior. *Clinical psychology: Science and Practice*, 3, s. 339–354.

KNOLLMANN, M., KNOLL, S., REISSNER, V., METZELAARS, J. & HEBEBRAND, J. (2010). School avoidance from the point of view of child and adolescent psychiatry. Symptomatology, development, course and treatment. *Deutsches Ärzteblatt International*, 107(4), s. 43–49.

LØVEREIDE, S. (2011). Forskning om skolevegring. *Spesialpedagogikk*, 4, s. 16–23.

MYHRVOLD-HANSSEN, J. (2007). Skolevegring – om å rulle ut en rød løper. *Spesialpedagogikk*, 9, s. 4–14.

RUDJORD, K. (2009). *Skolemiljø og skolevegring. Skolerelaterte faktorerets betydning for skolevegring*. Masteroppgave i spesialpedagogikk, Det humanistiske fakultet, Universitetet i Stavanger.

SAMDAL, O. (2009). Sammenhengen mellom psykisk helse, skolemiljø, skoletrivsel og skoleprestasjoner. *HEMIL-rapport 4/2009*, Universitetet i Bergen.

SAMFUNNSSPEILET/STATISTISK SENTRALBYRÅ. (2011). Utdanningsstatistikk, gjennomstrømning i videregående opplæring.

SOLHEIM, L., DUE-TØNNESSEN, M., ANDERSEN, T.G. & GRØNVOLD, H. (2010). *Skolevegring, en praktisk og faglig veileder*. Oslo kommune Utdanningssetaten.

SOLHEIM, L., DUE-TØNNESSEN, M. & ANDERSEN, T.G. (2010). Skolevegring, hvordan hjelpe? *Skolepsykologi*, 5, 25–32.

ST.PR.P. NR. 63. (2002). *Om opptrappingsplan for psykisk helse 1999–2008*. Oslo: Sosial- og helsedepartementet.

ØSTEVIK, E.K. (2009). *Skolevegring og skolebaserte tiltak*. Masteroppgave i spesialpedagogikk, Det humanistiske fakultet, Universitetet i Stavanger.

Skolefravær uten gyldig grunn.

Hva er den beste betegnelsen?

Noen barn og unge er borte fra skolen, eller *er* på skolen uten å delta i undervisning. Dette skjer uten gyldig grunn som for eksempel sykdom eller store sosiale problemer. Fraværet skjer også etter elevens eget valg og ønske; foreldre eller andre hindrer ikke eleven i å gå på skolen. Denne artikkelen drøfter ulike betegnelser på denne atferden.

Jan-Ivar Sállman, Ulf Larsen og Børge Holden arbeider ved Sykehuset Innlandet HF, Habiliteringstjenesten i Hedmark. Jørn Kroken arbeider hos Fylkesmannen i Hedmark, Sosial- og familieavdelingen.

De første kjente forsøkene på å definere dette problemet ble gjort av Broadwin i 1932 og Partridge i 1939 (se Kearney & Silverman, 1993). Siden den gang har det blitt lansert mange betegnelser, også her i landet. Dette har stort sett vært oversettelser av engelskspråklige betegnelser. De vanligste synes å ha vært skolefobi, skoleskulk og skolevegring og skolenekting. De to første er relativt gamle. Vårt inntrykk er at de er på retur, uten at det er lett å belegge. Skolevegring er etter alt å dømme den vanligste betegnelsen, og ser ut til å holde seg godt. Skolenekting er trolig den nyeste betegnelsen. Et googlesøk gir langt flere treff på vegring enn på nekting.

Når vi skal finne den beste betegnelsen for ureglementert fravær som eleven selv ønsker og velger (heretter bare «fravær»), er det etter vår mening viktig å skille mellom betegnelser som sier noe om hvorfor fraværet finner sted, i alle fall indirekte, og betegnelser som er mer nøytrale i så måte. I den forbindelse må det nevnes at en moderne inndeling av årsaker til ureglementert fravær opererer med to generelle, overordnede årsaker til fraværet: (1) Det er ubehagelig å gå på skolen, og (2) det er mer attraktivt å gjøre noe annet enn å gå på skolen. Den første årsaken deles inn i at (1) korridorer, toaletter, medelever og generelt skolemiljø er skremmende eller ubehagelig, og at (2) det er ubehagelig å prestere og bli evaluert i nærvær av andre. Den andre deles inn i at (1) det er tryggere å være sammen med mor eller far

hjemme eller på jobb, og at (2) det mer attraktivt å drive med blant annet PC, spill, TV, være med venner eller å ligge lenge om morgenen. Å ville være med mor eller far er vanligst hos de yngste, mens å velge noe mer attraktivt er vanligst hos de eldre. Den andre hovedårsaken kan ha et større eller mindre innslag av diagnosen separasjonsangst (F93 i ICD-10), som langt på vei er frykt for adskillelse fra foreldre. Dermed er det i det minste en liten overlapp mellom denne hovedårsaken og den første overordnede årsaken, det vil si at det er ubehagelig å gå på skolen.

Vi mener at den mest nøytrale betegnelsen også er den beste. I tur og orden vil vi derfor drøfte sterke og svake sider ved de fire nevnte betegnelsene, og argumentere for hva vi mener er den beste.

Skolefobi

Betegnelsen er brukt av blant annet Skaug (2006), Sølverud (1979) og Sørensen (2003). Fobi betyr opprinnelig flukt, men i dag er det vanligere å oversette det med frykt, skrekk og aversjon (Barnhart, 1996). Det dreier seg altså om at personen vil unngå eller unnsnippe noe.

Ordet fobi forekommer i forbindelse med flere psykiatriske diagnoser i ICD-10 (Sosial- og Helsedirektoratet, 2005), nærmere bestemt F40-diagnosene, det vil si fobiske angstlidelser. Fellesnevneren for disse er at personen får

angst i en avgrenset situasjon, og vil unngå eller unnslippe denne etter hva som er mulig. Hvis personen klarer å være i situasjonen, skjer det med frykt. Fobidiagnosene er agorafobi (F40.0), sosiale fobier (F40.1) og spesifikke (isolerte fobier) (F40.2). Fravær kan inngå i alle disse: Agorafobi går i praksis ut på frykt for å forlate hjemmet, det vil si å føle seg utrygg når man går ut. Sosiale fobier vil i korthet si å unngå situasjoner der man kan bli gransket og bedømt av andre. Spesifikke fobier kan være frykt for hunder, katter, korridorer, offentlige toaletter og lignende. Alt dette kan ligge til grunn for at eleven ikke vil gå på skolen eller delta i undervisning. Fravær kan altså være noe av grunnlaget for å stille en fobidiagnose hos en elev.

En begrensning ved betegnelsen skolefobi er etter vår mening at den nokså klart impliserer årsaker til fraværet: Betegnelsen mer enn antyder det at det er ubehagelig å gå på skolen, altså de to første hovedårsakene, og gjelder dermed ikke for fravær som går ut på at eleven vil gjøre noe mer attraktivt. Dermed kan betegnelsen ikke omfatte alle former for fravær.

En direkte uheldig side ved betegnelsen skolefobi kan være at den anvender et begrep; fobi, som inngår i offisielle diagnoser. Dette kan faktisk gi inntrykk av at det er en diagnose. I en rapport fra en sakkyndig psykolog i en barnevernssak, sto det en gang at «Gutten har diagnosen skolefobi», som altså er en misforståelse. Vi har sett lignende formuleringer andre steder.

Skoleskulk

Skoleskulk har vært en vanlig betegnelse for fravær, og brukes blant av Skaug (2006), i en drøfting av ulike betegnelser. Den har også vært vanlig i dagligtalen. Utover dette er det vanskelig å finne noen som tar til orde for at det er den beste generelle betegnelsen. Dagens betydning av å «skulke» er noe i retning fravær uten gyldig grunn, gjerne for å gjøre noe mer lystbetont i stedet.

Skoleskulk er ingen psykiatrisk diagnose, men også denne betegnelsen inngår i flere diagnoser, og kan dermed være noe av grunnlaget for at de stilles. Dette er F91-diagnosene, det vil si ulike atferdsforstyrrelser: Atferdsforstyrrelser begrenset til familien (F91.0), usosialisert atferdsforstyrrelse (F91.1), sosialisert atferdsforstyrrelse (F91.2) og oppo-

sisjonell atferdsforstyrrelse (F91.3). Skoleskulk er ett av de generelle kriteriene, og nevnes spesielt i forbindelse med sosialisert atferdsforstyrrelse.

Etter vår meningen gir den daglige bruken av ordet skulk støtte for at det særlig dreier seg om fravær som er forbundet med å gjøre noe mer attraktivt enn å gå på skolen. Dette er den andre hovedårsaken, der data, spille, samvær med venner og lignende er inne i bildet. Fraværet er et *regelbrudd*, og det er ikke angst eller lignende ubehag som ligger til grunn for fraværet. Også Skaug (2006) argumenterer for en slik oppfatning, og det er nok dette som faglitteraturen stort sett legger i denne betegnelsen. Dette er etter vår mening en viktig begrensning ved betegnelsen. Heller ikke hovedårsaken som går ut på å ville være med mor og/eller far, som kan ha innslag av «ekte» (i motsetning til mer simulert) separasjonsangst, dekkes neppe helt av betegnelsen skulk. Siden betegnelsen bare dekker én av fire hovedårsaker ordentlig, er den enda snevrere enn skolefobi. Derimot er det dekning for å si at de to betegnelsene utfyller hverandre. I det minste dekker de i fellesskap tre hovedårsaker, mens den som dreier seg om å ville være med mor og/eller far altså delvis kan «gå fri». I den grad skoleskulk er ment å omfatte alt fravær, kan den virke misvisende som betegnelse blant annet for fravær som skyldes angst.

Skolevegring

Dette er trolig den mest brukte betegnelsen, og brukes av blant annet Bjønnes og Langeland (2007), Evdsten (2007), Ingul (2005), Løvereide (2011), Skaug (2006) og Sällman (2006, 2008). Steffensen (2007) brukte betegnelsen i en drøfting av juridiske sider ved fravær. Ifølge Falk og Torp (1907) betyr å «vegge» opprinnelig å nekte, og kommer fra gamle tyske ord for motstrebende, strid og halsstarrig. I ulike ordbøker defineres gjerne å vegge med å avslå eller avvise. Alt dette er nokså generelle betydninger. Men vi har også uttrykket «å vegge seg for», som kan bety noe i retning å engste seg for noe og helst ville unngå det. Dette kan være betydningen når vi sier at «Jeg vegger meg for å kjøre i bytrafikk» eller «Hun vegger seg for å gi fra seg nøklene,» i likhet med «å kvie seg». Vi kan ikke se at ordet vegring forekommer i forbindelse med kriteriene for noen psykiatriske diagnoser i ICD-10.

I flere tekster der ordet vegring er brukt, er det åpenbart ment som en fellesbetegnelse for alt fravær. Skolevegring er også ment som en oversettelse av «school refusal», som har vært brukt av Kearney og medarbeidere siden 1990-tallet (bl.a. Kearney & Silverman, 1993). I sum mener vi imidlertid at vegring trekker svakt i retning av å ville unngå eller unnsnippe noe, det vil si en betydning som ligger opptil den første overordnede årsaken til fravær. Også Skaug (2006) argumenterer for å bruke skolevegring om fravær som er forbundet med ubehag. Dette medfører en fare for at betegnelsen ikke oppfattes som en betegnelse for fravær som har sammenheng med å gjøre noe mer attraktivt. Vi synes derfor at skolevegring halter litt som en god, generell betegnelse, selv om den er den beste så langt.

Skolenekting

Skolenekting brukes blant annet av Holden og Sallman (2010), Kroken og Holden (2008), Sallman og Holden (2009) og Aarebrot, Malming, Pettersen og Utvik (2006). Den opprinnelige betydningen av å nekte er rett og slett å «si nei» (Falk & Torp, 1906), som den første stavelsen i ordet indikerer. Dette er nok forenlig med dagens betydning, som altså er svært generell.

Så langt vi vet, forekommer ikke ordet skolenekting i kriteriene for noen psykiatriske diagnoser, i alle fall ikke i norske oversettelser av ICD-10. Skolenekting er etter vår mening den beste oversettelsen av «school refusal», som nok er det mest brukte ordet i engelskspråklig litteratur om emnet. I tillegg er «å nekte» og «nekting» svært vanlige ord som alle vet betydningen av. Alt i alt mener vi derfor at skolenekting er den mest nøytrale og dekkende generelle betegnelsen. Nettopp målet om å lage en betegnelse som dekker alle de fire hovedårsakene til fravær, var for øvrig en viktig grunn til at betegnelsen «school refusal» ble utformet (Kearney, 2003).

Vi er likevel ikke fremmede for at også nekting kan ha svakheter. Én av dem er at det *kan* oppfattes som at det er andre som nekter eleven noe, i dette tilfellet at skolen eller andre nekter eleven å komme på skolen. Tenk på et ord som «permnekt». Men vi tror at den betydningen er nokså søkt, også fordi den fanges opp av ord som «utvisning» og lignende. En annen mulig svakhet er at «nekting» *kan* høres litt lettvinnt ut, som om personen ikke har sterke grunner til

fraværet. Man *nekter* kanskje ikke hvis man avstår på grunn av sterk angst? Her mener vi imidlertid at selve betegnelsen skolenekting, eller school refusal, hjelper oss: Hvis eleven virkelig har tungtveiende grunner for ikke å gå på skolen, for eksempel sterk angst som ikke kan dempes på kort sikt, er det neppe skolenekting, men gyldig fravær. Fraværet kan da oppfattes som et såkalt sekundært problem, det vil si at i dette tilfellet angsten må behandles før frammøte på skolen forventes (se Holden & Sallman, 2010).

Vi understreker også at vi mener at skolevegring er en «god nummer to», og at vi ikke har store problemer med å akseptere det som en generell betegnelse.

Praktiske følger

Forståelsen for årsaker til fravær er viktig med tanke på hvilke tiltak vi utformer. Når vi skal snakke om skolenekting, særlig hos konkrete klienter, mener vi derfor at det er best å bruke betegnelser som er beskrivende og nøytrale, og som sier minst mulig om hvorfor atferden finner sted. Dette kan være nyttig for ikke å danne seg for tidlige oppfatninger om årsaker, og for ikke å «bomme» på tiltak i neste omgang. Å gå inn konkrete saker med et åpent sinn, og deretter analysere årsaker mest mulig detaljert, er etter vår mening det beste utgangspunktet for å utforme gode tiltak.

REFERANSER

- BARNHART, R.K.** (ed.) (1995). *The Barnhart concise dictionary of etymology*. New York: Harper Collins.
- BJØNNES, S. & LANGELAND, C.** (2007). *Skolevegring. Veileder i skolevegringsproblematikk for ambulant enhet, Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling – Råd i kartlegging og behandling*. Stavanger universitetssykehus, Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling.
- EVSTEN, M.** (2007). «Jeg synes de kunne tatt en prat med meg». En kvalitativ studie av skolevegring med fokus på mødre og døtres opplevelser i møtet med skolen og hjelpeapparatet. Masteroppgave ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- FALK & TORP** (1906). *Etymologisk ordbog over det norske og det danske sprog*. Ny faksimileutgave: Bjørn Ringstrøms antikvariat, 1994.
- HOLDEN, B.** (2006). Psykiske lidelser er atferd. *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse*, 33, 57–70.
- HOLDEN, B. & SÅLLMAN, J. -I.** (2010). *Skolenekting. Årsaker, kartlegging og behandling*. Oslo: Kommuneforlaget.

Studier i spesialpedagogikk 2012/13

Alternativ og supplerende kommunikasjon, modul 1	30 stp
Alternativ og supplerende kommunikasjon, modul 2	30 stp
Digitale verktøy i spesialundervisningen	15 stp

Alle studier er delvis nettbaserte.
Løpende opptak.

For ytterligere informasjon:
www.hive.no/studietilbud/videreutdanning/
Mette.Grytnes@hive.no
Tlf: 33 03 78 35

INGUL, J.M. (2005). Skolevegring hos barn og ungdom. I: E. Befring, R. Talseth & I. Veia (red.). Barn i Norge 2005. Se meg. Årsrapport om barn og unges psykiske helse. Oslo: Voksne for barn.

KEARNEY, C.A. (2003). Bridging the gap between professionals who address youths with school absenteeism: Overview and suggestions for consensus. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34, 57–65.

KEARNEY, C.A. & SILVERMAN, W.K. (1993). Measuring the function of school refusal behaviour. The school refusal assessment scale. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22, 85–96.

KROKEN, J. & HOLDEN, B. (2008). Behandling av protester mot å gå på skole hos en ungdom med lett utviklingshemning. *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse*, 35, 143–149.

LØVEREIDE, S. (2011). Forskning om skolevegring. *Spesialpedagogikk*, 76, 4, 16–23.

SKAUGE, A.M. (2006). Når ungdom uteblir fra skolen – Kartlegging av ungdomsskolars rutiner og tiltak i forhold til elever med skolevegring og faktorer ved individ og miljø som kan påvirke skolevegring hos ungdom. Masteroppgave i spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

SOSIAL- OG HELSEDIREKTORATET (2005). *Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektete helseproblemer. 10. revisjon. ICD-10*. Oslo: Sosial- og Helsedirektoratet.

STEFFENSEN, S. (2007). *Rett og plikt til grunnskoleopplæring, særlig med henblikk på skolemyndigheters, foresattes og elevers aktivitetsplikt ved skolevegring*. Mastergradsoppgave i utdanningsrett, Institutt for offentlig rett, Det juridiske fakultet, Universitetet i Oslo.

SØLVERUD, I.K. (1979). *Skolefobi – En beskrivelse og presentasjon av ulike teorier*. Hovedfagsoppgave, Pedagogisk forskningsinstitutt i 1976. Utgitt av Seksjon for skolepsykologi. NPF – skolepsykologi.

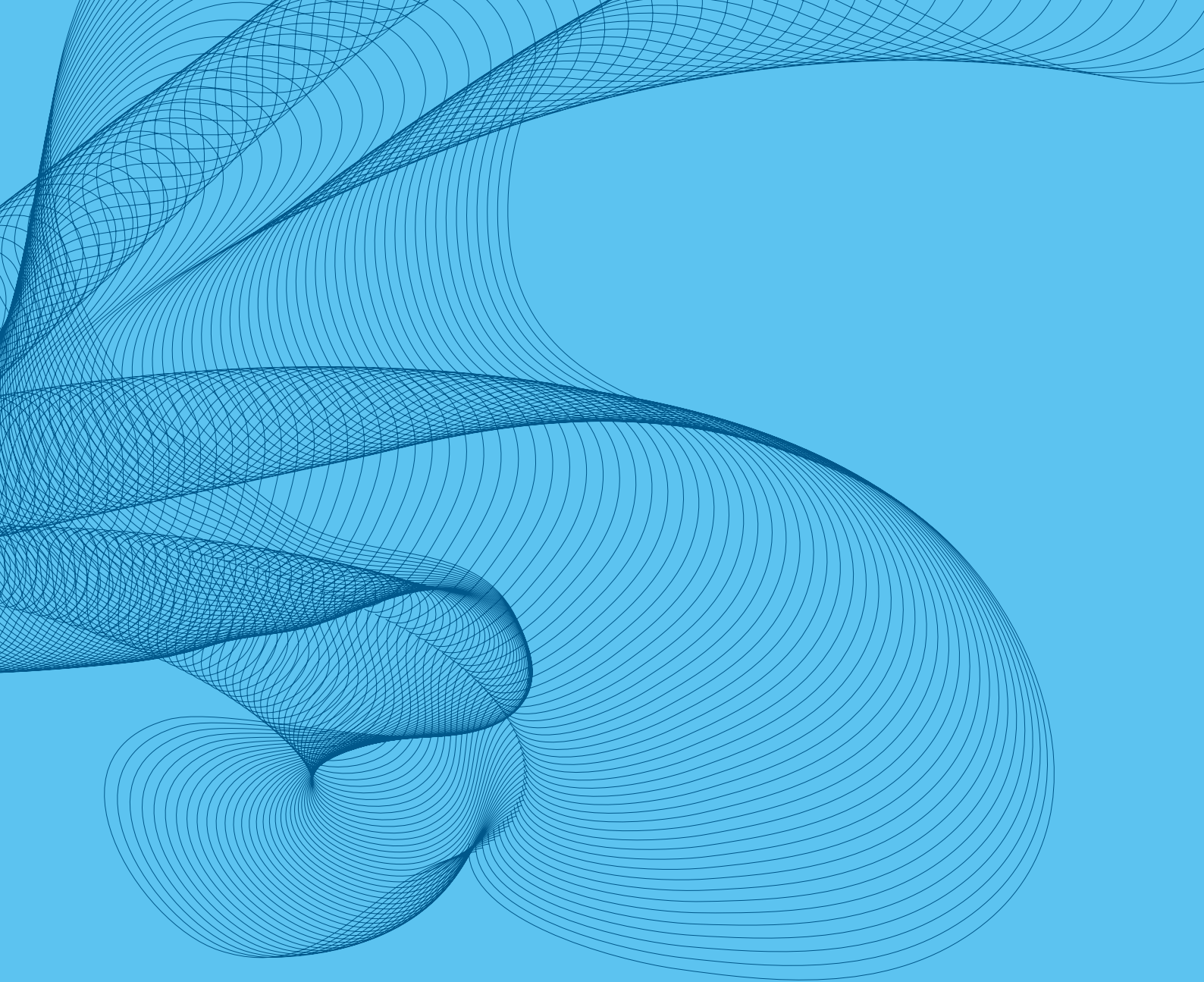
SØRENSEN, P.M. (2003). Trivsel og skolefravær i ungdomsalderen. I E. Befring & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk* (s. 436-456). Oslo: Cappelen.

SÅLLMAN, J.-I. (2006). Behandling av angst og skolevegring hos ung gutt ved hjelp av enkle atferdsanalytiske prinsipper. *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse*, 33, 49–56.

SÅLLMAN, J.-I. (2008). Hvordan kan vi hjelpe barn og unge som har skolevegring? *Spesialpedagogikk*, 73, 2, 12–15.

SÅLLMAN, J.-I. & HOLDEN, B. (2009). Behandling av skolenekting hos en 15 år gammel gutt ved hjelp av ekstinksjon og atferdsavtaler. *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse*, 36, 79–87.

AAREBROT, A.K., MALMING, M.R., PETTERSEN, M. & UTVIK, T.B. (2006). Skolenekting. *Spesialpedagogikk*, 71, 1, 36–43.



Forskningsdel

Forskningsdelen inneholder artikler som er et supplement til de vanlige fagartiklene i Spesialpedagogikk. Disse artiklene er vurdert av fagfeller (blind review) og underlagt strengere formkrav enn øvrige artikler.

«Ja takk, begge deler»

PPTs individ- og systemrettede arbeid i barnehagen

Anne Dorthe Tveit, ph.d. i spesialpedagogikk. Førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Agder.

Velibor Bobo Kovač, ph.d i psykologi. Førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Agder.

David Lansing Cameron, ph.d. i spesialpedagogikk. Førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Agder.

Sammendrag

Artikkelen belyser hvordan forholdene ligger til rette for at PPT kan arbeide systemisk i barnehagen. Spørreskjema ble sendt til ansatte og ledere ved PPT-kontor i Norge med ansvar for barnehagealder. Resultatene viser at (a) flertallet av ansatte har både barnehage og skole som ansvarsområde og at halvparten ikke har regelmessig kontakt med barnehager, (b) støtte med utgangspunkt i enkeltbarn utgjør en stor andel av tjenestens totale arbeidstid og (c) tjenesten ønsker å opprettholde andelen individrettede arbeid og samtidig øke systemrettet innsats. Vår konklusjon er at forholdene ikke synes å ligge godt til rette for systemarbeid. Teoretiske og praktiske implikasjoner er diskutert.

Summary

«Yes please, both.» The Educational Psychological Services individual and system oriented work in kindergarten

The purpose of this article is to examine whether conditions in the Educational Psychological Service (EPS) in Norway facilitate system-level work in kindergarten. A survey was sent to employees and administrative leaders of all EPS offices with responsibility for kindergarten. The results indicate that (a) the majority of employees work with both kindergarten and school and half do not have routine contact with kindergarten, (b) support provided to individual children comprises a large portion of the EPS' total workload, (c) participants wish to retain this individualized focus while at the same time increasing efforts directed towards system development. Our conclusion is that these conditions are not favorable for system-oriented work in kindergarten. Theoretical and practical implications are discussed.

Nøkkelord

BARNEHAGE

PPT

SYSTEMARBEID

Introduksjon

Alle førskolebarn i Norge med særlige opplæringsbehov har en lovfestet rett til spesialpedagogisk hjelp (opplæringslova, 1998). Spesialpedagogisk hjelp betyr at barnet har rett til ekstra støtte ut over det ordinære tilbudet i barnehagen eller det de foresatte kan tilby i hjemmet. Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) er den institusjonen i Norge som har ansvar å utrede behovene til disse barna. PPTs arbeidsprofil har vært diskutert i en årrekke, og en kan her legge merke til at det eksisterer to ulike tilnærminger til tjenestens arbeid som ofte beskrives som motpoler (Idsoe, 2006). På den ene siden finner vi «individbaserte» oppgaver rettet mot enkeltbarn der en for eksempel kartlegger språklig eller motorisk utvikling. Disse har bakgrunn i tradisjonelle tilnærminger som er utviklet i PPT siden tjenestens begynnelse på 1950-tallet (Tetzchner, 2004). Den individuelle forståelsesmåten, hvor en tar utgangspunkt i at barnets vansker er knyttet til og har bakgrunn i særtrekk ved individet, har historisk sett vært framtrедende innenfor spesialpedagogikk (Tangen, 2008). På den annen siden har vi «systembasert» arbeid rettet mot skole og barnehage som organisasjoner. Denne tilnærmingen har sitt utgangspunkt i teoretiske og normative føringer som har preget utviklingen innenfor spesialpedagogikken i Norge og internasjonalt (Befring, 2008; Unesco, 1994).

Nasjonalt har det fra tidlig på 1990-tallet vært en bevegelse i offentlige og politiske føringer for PPTs arbeidsområde, fra et individrettet fokus over til et mer systemrettet perspektiv (Kvelling og Wendelborg, 2003), og systemtankegangen representerer en nyere idé innenfor spesialpedagogikk sammenlignet med den individuelle forståelsesmåten. Hovedideen er at barnets utvikling formes blant annet av de omgivelsene som barnet er en del av, samtidig som barnet selv påvirker omgivelsene. Et slikt syn på barns utvikling gir føringer for hva som skal til for å legge til rette et godt barnehage-tilbud for barn med særskilte behov. Det vil for eksempel si at tiltak må rettes både mot barnet og barnets omgivelser. Med andre ord, ut fra en systemisk tankegang vil et godt barnehage-tilbud til barn med særskilte behov være avhengig av individrettet så vel som systemrettet arbeid. Arbeidet i PPT består i dag av begge disse tilnærmingene. I mandatet for PPT (opplæringslova, 1998) står det at tjenesten skal sørge

for at det utarbeides sakkyndig vurdering. Den sakkyndige vurderingen er et lovfestet dokument som tar utgangspunkt i det enkelte barns behov og har tradisjonelt vært regnet som individrettet arbeid. Men tjenesten skal også drive med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling (opplæringslova, 1998). Det siste er det vi her forstår som tjenestens systemrettede arbeid. Det er imidlertid verdt å merke seg det understrekes i mandatet at målet med systemarbeidet er å legge forholdene bedre til rette for barn og unge med særlige behov.

Mandatet foreskriver altså en «dobbel» rolle for PPT, og det foreligger klare forventninger i lovverket om at systemrettet så vel som individrettet arbeid er viktige aspekter ved tjenestens virksomhet. Å forene individ- og systemtankegangen er imidlertid ikke lett å gjennomføre i praksis. Det er en historisk spenning mellom disse to tilnærmingene. Det har vokst fram en forståelse av at individperspektivet er utilstrekkelig, og den individuelle forståelsesmåten har blitt utvidet med og delvis erstattet en relasjonell forståelse (Tangen, 2005). Den historiske spenningen er delvis forsterket gjennom forskningslitteratur som beskriver individ- og systemrettet arbeid som to forskjellige tilnærminger til PP-tjenestens arbeid (Idsoe, 2006).

Med andre ord, forholdet mellom disse tilnærmingene framstilles ofte som «enten/eller»-situasjoner hvor det er en fare for at oppgaver som tradisjonelt faller innenfor individrettet tilnærming, kan gå på bekostning av tiltak som fremmer systemrettet arbeid og vice versa. Dette gjør at den enkelte PPT-ansatte opplever arbeidssituasjonen utfordrende (Bratteng, 2008; Eriksen, 2009).

Det foreligger lite forskning på PPTs arbeid i barnehagen, selv om det i løpet av det siste tiåret har vært flere forskningsprosjekter og evalueringer som enten direkte eller indirekte har forsøkt å kaste lys over PPT og tjenestens arbeid (Anthon, 2002; Fylling & Handegård, 2009; Idsoe, 2003; Idsoe, 2006). I denne litteraturen er imidlertid PP-tjenestens forhold til skole og barnehage ofte blitt behandlet under ett eller så har forskningen utelukkende vært rettet mot skolen. Det er derfor en manglende dokumentasjon på hvordan PPT samarbeider med barnehagen, og det gjelder både individuelle saker og systemrettet arbeid (Hopperstad, Hellem, & Kjørholt, 2005; Sjøvik, 2007; Wendelborg, 2006). Vi vil imid-

lertid hevde at den individrettede delen av PPTs arbeid per i dag er mye mer synliggjort (for eksempel via sakkyndig utredning) og har tradisjonelt hatt en sterkere posisjon i praksis sammenlignet med tiltak som kan beskrives som systemrettet arbeid.

Hovedhensikten med artikkelen er å belyse hvordan forholdene ligger til rette for at PPT kan arbeide systemisk i barnehagen. Vi foretar imidlertid ikke en uttømmende drøfting av dette, men ser på organiseringen av PPT, omfanget av det individrettede og systemrettede arbeidet og PPT-ansattes forståelse og oppfatninger av systemarbeid. Mer spesifikt er målet med artikkelen å belyse følgende delproblemstillinger: (1) omfang og organisering av det individrettede og systemrettede arbeidet som utføres av PPT i barnehagen, og (2) hvordan PPT-ansatte oppfatter «systemarbeid». Artikkelen er en del av et større prosjekt gjennomført på oppdrag av Kunnskapsdepartementet der hensikten var å undersøke nærmere i hvor stor grad PPT arbeider systemrettet mot barnehagen (Cameron, Kovač & Tveit, 2011). I den foreliggende studien har vi imidlertid foretatt en ny analyse av data, og det er resultater fra denne analysen som presenteres i artikkelen.

Teoretisk bakgrunn for utviklingen av systemtankegangen

Hovedsakelig fins det tre relaterte perspektiver som historisk sett kan knyttes til ideen om at kontekstuelle forhold, i tillegg til individuelle prosesser, påvirker barns utvikling. Det er systemteori, sosialkonstruksjonistisk perspektiv og inkludering. Det første, systemteori, representerer et felles grunnlag for mange samfunns- og naturvitenskapelige disipliner som for eksempel sosialantropologi (Bateson, 1979), psykologi (Lewin, 1936), sosiologi (Luhmann, 1996) og biologi (Bertalanffy, 1968). Felles for de fleste systemteoretiske perspektivene er ideen om at vitenskapelige forklaringer har en tendens til å overfokusere betydningen av molekylære eller individbaserte prosesser, noe som går på bekostning av større, helhetlige sammenhenger hvor «deler» og «helhet» står i et dynamisk og interaktivt forhold. I spesialpedagogisk arbeid er utfordringen å kunne identifisere i hvilken grad og hvordan disse forholdene påvirker læring og utvikling. Sett fra et utviklingsøkologisk perspektiv (Bronfenbrenner, 1979) er barnets utvikling blant

annet formet av samspillet mellom barnet og dets omgivelser, samt den større sosiokulturelle konteksten. Det vil si at læring og utvikling påvirkes både av barnet selv (medfødte og ervervede egenskaper og disposisjoner samt roller og aktiviteter) og de sosiale kontekster barnet befinner seg i – i tillegg til eksterne faktorer som påvirker barnets utvikling indirekte. Videre kan en argumentere for at ulike systemer (for eksempel institusjoner som PPT og barnehagen) eksisterer i en dynamisk interaksjon der det enkelte systemet påvirker og påvirkes av det andre. På den måten kan endringer av ressurser og arbeidsbetingelser i PPT ha implikasjoner for barnehagen som institusjon og på enkeltbarn og foreldre som aktive deltakere i det samme systemet. Men en pedagogisk-psykologisk rådgiver kan også bidra direkte til endringer i barnehageorganisasjonen gjennom veiledning om rutiner, tilføre kompetanse på tvers av ansatte, utvikle organisasjonen osv., og dette vil kunne ha stor betydning for det enkelte barn og dets familie. Ut fra et systemisk perspektiv blir det derfor meningsfullt å forske på institusjonelle og organisatoriske faktorer i PPT og barnehage der siktemålet er å bedre kvaliteten på det pedagogiske og spesialpedagogiske tilbudet.

Det andre teoretiske perspektivet som fremhever betydningen av et interaktivt samspill mellom individet og omgivelsene, er knyttet til et sosialkonstruksjonistisk perspektiv der symbolsk interaksjonisme står sentralt (Berger & Luckmann, 1966). Hovedideen innenfor interaksjonismen er at vi utvikles og formes i interaksjon med kontekstuelle betingelser og at tilbakemeldinger fra andre (signifikante og generaliserte) spiller en avgjørende rolle for måten vi forstår og definerer oss selv (Mead, 1934). Den symbolske interaksjonismen er også det teoretiske grunnlaget for hvordan vi forstår faren for stigmatisering (Goffman, 2000) og bakgrunnen for sosiologiens kritikk av spesialpedagogikken. Innenfor en individbasert tilnærming vektlegges det at enkeltbarn må henvises til PPT og utredes for at de skal få spesialpedagogisk hjelp. En vil kunne se på dette som en kategorisering av barn, noe som historisk sett har spilt en dominerende rolle i spesialpedagogisk utredning (Norwich, 2002). Kategorisering kan igjen føre til stigmatisering og devaluering. Faren for stigmatisering av barn med særskilte behov er også noe av grunnen til at systemisk tenkning er

blitt sentralt de siste årene. Innenfor spesialpedagogikken gjenfinner vi denne tankegangen i det relasjonelle perspektivet. Historisk og konseptuelt står dette perspektivet nær systemtenkningen. Ifølge Tangen (2008) har det i de siste 20–30 årene vokst fram en erkjennelse av at en individuell og personbasert tilnærming bør utvides med en relasjonell, samfunnsmessig og kulturell forståelsesmåte. Denne tankegangen gjenspeiles også i politiske føringer og styringsdokumenter. For eksempel, på 1960-tallet ble funksjonshemming definert som sykdom eller skade ved personen (St.meld. nr 88 (1966–67)), og det var ensidig fokus på funksjonshemmingen som en egenskap ved individet. I dag skiller man imidlertid mellom nedsatt funksjonsevne og funksjonshemming, og det framheves at funksjonshemming oppstår når det foreligger et gap mellom individets forutsetninger og omgivelsenes utforming eller krav til funksjon (St.meld. nr. 40 (2002–2003)). Dette illustrerer regjeringens ønske om å framheve den relasjonelle forståelsen og den systemiske tenkningen. Med andre ord, en har gått fra en medisinsk forståelse av individet til en relasjonell forståelse som tar utgangspunkt i forholdet mellom individets funksjonsevne og de krav som stilles av omgivelsene.

I tillegg til disse to teoretiske perspektivene har den individbaserte tankegangen også blitt utfordret av en voksende internasjonal bevegelse som legger vekt på betydningen av inkludering i fellesskapet. Ideen om inkludering framhever betydningen av menneskets grunnleggende behov for tilhørighet, rettferdighet og utvikling (Alaimo & Klug, 2002) og er historisk og teoretisk komplementær med systemisk tilnærming. Inkluderingsideologien har kommet fram i en rekke dokumenter (Unesco, 1989, 1994) og har i løpet av en kort periode blitt et dominerende utdanningsperspektiv i mange internasjonale kontekster. Det er derfor ikke overraskende at inkludering også har blitt et styrende premiss for arbeid i barnehagen i Norge (Rammeplan, 2006; St.meld. nr. 41 (2008–2009)). I den forstand har PPT en nøkkelrolle når det gjelder å realisere tidlig innsats og inkludering av barn med spesielle behov i barnehagen.

Oppsummerende kan en si at det foreligger et gap i kunnskap om omfanget og organiseringen av PPTs arbeid med barnehagen samt oppfatninger PPT-ansatte har til systemarbeid. Denne undersøkelsen er ment å belyse PPTs

arbeid med barnehagen og frambringe kunnskap om disse områdene.

Metode

Bakgrunn for studien De empiriske dataene som presenteres, er delresultater fra prosjektet «Kunnskapsstatus om PP-tjenestens arbeid med barnehagen» (Cameron, et al., 2011) gjennomført på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, der hensikten var å undersøke nærmere i hvor stor grad PPT arbeider systemrettet mot barnehagen. Datagrunnlaget består av kvantitative data samlet inn gjennom en spørreundersøkelse til ledere av PPT og ansatte som jobber med barn i førskolealder i Norge.

Datainnsamlingsprosedyre og svarprosent Undersøkelsen ble gjennomført elektronisk via e-post ved hjelp av det nettbaserte spørre- og rapporteringsverktøyet *Questback*. Vi sendte ut spørreskjema til lederne av 249 PPT-kontor identifisert i to offentlig tilgjengelige databaser (Forum for psykologer i kommuner/fylkeskommuner og PEDLEX Norsk Skoleinformasjon). Disse to kildene rapporterte henholdsvis 257 og 259 PPT-kontor utenom kontor med ansvar for videregående skole og for voksne. Videre ba vi lederne om å videresende e-posten med spørreskjemaet til alle fagansatte ved kontoret som jobbet med barn i førskolealder. I første utsendelse var det en mindre del (25) av lederne som av ulike årsaker (f.eks. fravær, feil i adressene) ikke mottok spørreskjemaene. Disse ble fulgt opp gjennom at vi kontaktet kontorene direkte. I 2 tilfeller ga lederne tilbakemelding om at deres kontor ikke ville delta i undersøkelsen. Vi hadde to purrerunder, og deretter kontaktet vi ca. 30 PPT-kontor via telefon der verken leder eller ansatte hadde svart. Antall svar etter siste purring var 115 for lederne (46,1%) og 268 for ansatte (45,8%). Svarprosenten for ansatte er estimert ut fra det lederne rapporterte som antall ansatte per kontor med ansvar fra barnehage. Deltakerne i undersøkelsen (ledere og/eller ansatte) representerte 164 kontor (65,9% av 249 inviterte PPT-kontor). Til tross for at svarprosenten er lavere enn ønsket, er det grunn til å hevde at deltakerne er representative for Norge når det gjelder PPT-ansatte som jobber med barn i alderen 0–6 år, når det gjelder geografisk spredning, kjønn og alder (for detaljer, se Cameron, et al., 2011).

Alle svarskjemaene fra lederne og ansatte, bortsett fra ett, hadde svært lav prosent av manglende svar.

Deltakere Gjennomsnittsalderen for lederne var 50,6 år (28–69), og 75% var kvinner. Når det gjelder arbeidserfaring i PPT, hadde deltakerne gjennomsnittlig 12 års erfaring med en spredning mellom 1 og 40 år i tjenesten. I tillegg til lederstillingen rapporterte deltakerne i lederutvalget å ha følgende stilling: 32% pp-rådgivere, 17% spesialpedagoger, 5% logopeder og 1% sosionomer, syns/audiopedagoger eller klinisk pedagog.

Gjennomsnittlig alder for ansatte var 46,7 år (25–66), der 91% var kvinner. Ansatte rapporterte gjennomsnittlig 9 års erfaring med en spredning mellom 1 og 33 år. Stillingsfordelingen blant de ansatte var følgende: 49% pp-rådgivere, 33% spesialpedagoger, 15% logopeder, 2% med sosialfaglig bakgrunn og 1% syns/audiopedagoger. Den gjennomsnittlige stillingsandelen for ansatte var 90,8% (stdav = 17,0) og 70% hadde en 100%-stilling.

Instrumenter og dataanalyse Med utgangspunkt i hovedprosjektets problemstilling, der hensikten var å undersøke nærmere i hvor stor grad PPT arbeider systemrettet mot barnehagen, utviklet vi et spørreskjema der spørsmål og påstander i skjemaene ble valgt ut fra grundige dokumentanalyser, teoretisk forankring og undersøkelser om lignende forhold med samme respondentgrupper. Eksempler på spørsmål var: Hvordan er PPT-kontoret organisert? Hvor mange fagsatte på ditt kontor jobber med barn i alderen 0–6 år? Systemrettet arbeid handler først og fremst om... I det siste spørsmålet skulle deltakerne ta stilling til sju påstander. Spørreskjemaet besto imidlertid også av en rekke andre variabler (for eksempel demografisk informasjon, spørsmål om rutiner, osv.) som er viktige for å belyse problemstillingene i undersøkelsen og for å kunne vurdere dataenes kvalitet og representativitet.

Analysen av dataene ble, både i hovedprosjektet og for de analysene som ligger til grunn for denne artikkelen, foretatt med det statistiske programmet SPSS, versjon 18. Rapporteringen dreier seg om enkel deskriptiv statistikk hvor resultatene er gjengitt i aritmetisk gjennomsnitt, standardavvik og prosent. Faktiske tall (sum) er også presentert

Tabell 1. Oversikt over organisering og omfang av PPTs arbeid rettet mot barn i alderen 0–6 år.

	M	(SD)	Sum	n
PPT-kontor (svar fra ledere)				
Ansatte som jobber med barn i alderen 0–6 år	3,5	(2,1)	400	114
Prosent fagårsverk rettet mot barn i alderen 0–6 år	24,8	(8,6)	–	104
Barn i alderen 0–6 år i nedslagsfeltet	1.673	(1.901)	185.705	111 ^a
Saker i alderen 0–6 år	31,5	(39,1)	3.020	96
PPT-fagansatte (svar fra fagansatte)				
Prosent stilling knyttet til barn i alderen 0–6 år	58,3	(32,8)	–	251
Saker i alle aldersgrupper	51,5	(27,4)	13.451	261
Saker i alderen 0–6 år	22,4	(18,1)	5.856	261
Barnehager som fagansatte forholder seg til fast	7,7	(6,9)	1.060	148 ^b
Barnehager med fast kontaktperson	6,3	(5,2)	772	113 ^b
Notat. M = gjennomsnitt (middelverdi); SD = standardavvik; Sum = sumtotal rapportert av hvert utvalg (n). ^a Tall fra 41 kontor er supplert med data fra SSB (2010). ^b Kun ansatte med ≥1 fast barnehage/kontaktperson.				

for spørsmål om omfang og organisering av PPTs arbeid. Disse resultatene baseres blant annet på åpne spørsmål hvor deltakere selv har fylt ut en bestemt tallverdi (for eksempel antall saker ansatte har ansvar for). En kontinuerlig skala blir brukt for å fange deltakeres grad av enighet (på en skala fra 1–7, fra svært sjelden til svært ofte) med ulike utsagn om systemarbeidets betydning og holdninger knyttet til dette arbeidet. I analysen tar vi utgangspunkt i gjennomsnittsverdier, standardavvik på samme skala, samt prosent svar over det teoretiske midtpunktet (4). Det vil si at et nøytralt svar får verdien 4. Den samme metoden ble brukt til å vurdere hvor ofte PPT-ansatte hadde faste møter i barnehagen (på en skala fra 1–7, fra svært sjelden til svært ofte). I tillegg hadde deltakerne mulighet til å skrive kommentarer til undersøkelsen. Disse ble brukt til å utdype de kvantitative svarene.

Resultater

Omfang og organisering av PPT sitt arbeid med barnehagen

I Tabell 1 gis en oversikt over organisering og omfang av PPTs arbeid rettet mot barn i alderen 0–6 år.

Kartleggingen av omfanget av PPTs arbeid er basert på (a) ansvarsområde for hvert PPT kontor for barn i alderen 0–6 år, (b) rapportert antall saker og (c) antall barn per kontor og per ansatt. Våre data viser et ansvarsområde på gjennomsnittlig 1.673 barn per kontor (Tabell 1). Det var imidlertid 41 kontor som ikke svarte på spørsmålet, og vi supplerte derfor tallene for disse kontorene med tall fra SSB, databasen om barn og unge i befolkningen (SSB, 2010a). I SSB-databasen er statistikken angitt for barn i alderen 0–5 år og ikke 0–6 år, det siste var utgangspunktet for vår undersøkelse. Disse tallene må derfor leses som et forsiktig underestimat.

Resultatene indikerer at de fleste kontorene (85%, n = 114)

hadde 5 eller færre ansatte som jobber med barn i førskolealder. Det største kontoret i utvalget hadde 11 ansatte som jobber med aldersgruppen, mens 37,7% kun hadde 1 eller 2 fagansatte innenfor feltet. Dersom man generaliserer ut fra gjennomsnittet for antall ansatte per kontor til alle de 249 kontorene vi identifiserte med ansvar for barnehagen i Norge, kan man anslå at det på landsbasis er ca. 800 fagansatte ved PPT som helt eller delvis jobber med barn i denne aldersgruppen. Med utgangspunkt i sum årsverk i GSI-databasen (2010), utgjør dette ca. 40% av alle PPT-ansatte.

Videre viser Tabell 1 at ansatte i PPT gjennomsnittlig har ansvar for 31,5 individuelle saker (det vil si barn), men det er viktig å understreke at antall saker pr. kontor varierte dramatisk. Over halvparten av kontorene hadde mer enn 17 saker, 25% hadde mer enn 40 saker, og 7% av kontorene hadde mer enn 100 saker. Totalt sett fikk 3.020 barn i alderen 0–6 år spesialpedagogisk hjelp etter enkeltvedtak ved kontorene som deltok i undersøkelsen. Dette utgjør 1,6% av alle barn i lederutvalgets (n = 111) ansvarsområde (185.705) og er i overensstemmelse med nasjonal statistikk fra andre kilder (GSI, 2010). Et grovt estimat av antall barn pr. ansatt og gjennomsnittet for ansvarsområde (1.673) indikerer at en typisk PPT-fagansatt kan ha ca. 480 barn i denne aldersgruppen innenfor sitt ansvarsområde. Dette tallet er noe lavere (ca. 330) dersom man tar hensyn til den store variasjonen i dataene, og bruker median for antall ansatte pr. kontor (3) og ansvarsområde (995) som utgangspunkt for analysen.

Ansatte i utvalget rapporterte at de i gjennomsnitt har ansvar for 51,5 individuelle saker i alle aldersgrupper og 22,4 saker i alderen 0–6 år. Mens 20% av de ansatte i utvalget hadde 40 eller flere saker med barn i førskolealder, hadde 36% ansvar for 10 eller færre. Litt over 20% av de ansatte hadde kun saker knyttet til barn i førskolealder. Dette stemmer med ansattes rapportering der 22,7% rapporterte at 100% av stillingen er knyttet til små barn mens 21,1% rapporterte at mindre enn 25% av stillingen er knyttet disse barna. Imidlertid fant vi et betydelig lavere antall saker per ansatte (9) med basis i svarene fra lederne (saker per kontor/antall ansatte) enn det som fagansatte meldte. Dette kan skyldes at vårt utvalg av ansatte i PPT besto av de som er mest aktive i feltet.

På spørsmålet om ansatte i PPT har en fast barnehage å

forholde seg til, fant vi igjen stor variasjon. For eksempel var 44% av deltakerne (n = 260) ikke fast tilknyttet barnehager, 41% var tilknyttet mellom 1 og 10 barnehager, og resten (15%) hadde mer enn 10 barnehager å forholde seg til. Vi ba også ansatte om å rapportere i hvor mange barnehager de hadde en fast kontaktperson å forholde seg til. Blant de 253 ansatte som svarte på spørsmålet, hadde 51% ingen fast kontaktperson. Gjennomsnittene for antall barnehager og kontaktpersoner for de andre deltagerne er presentert i Tabell 1. Kun 6% av fagansatte hadde ukentlige faste møter, 21% rapporterte at de har månedlige faste møter, og resten hadde kun halvårige (20%) eller årlige (2%) møter. I samsvar med svarene på spørsmålet om fast tilknytning til barnehager svarte 51% av deltakerne at de ikke hadde faste møter, men blir innkalt etter behov. Gjennomsnitt og standardavvik for de 49% av deltakerne som svarte på spørsmålet presenteres i Tabell 1.

Med bruk av en 1–7 skala (fra svært sjelden til svært ofte) vurderte PPT-fagansatte hvor ofte de hadde faste møter med ulike barnehagemedarbeidere i forbindelse med enkeltbarn og systemarbeid (Tabell 2).

Resultatene viser en tendens til at fagansatte i PPT samarbeider mest om enkeltbarn og hovedsakelig med førskolelærer, etterfulgt av spesialpedagoger og styrer. Tabell 2 viser også at faste møter mellom PPT-ansatte og spesialpedagoger i barnehagen skjer like ofte som faste møter mellom PPT-ansatte og styrerne. Svarene viser videre at det er førskolelærer som er hovedkontaktperson for PPT-fagansatte også når det gjelder systemarbeid.

Hvordan oppfatter PPT-ansatte systemarbeid? Resultatene som presenteres i Tabell 3, indikerer oppfatninger ledere og ansatte har om (1) begrepet «systemarbeid» og (2) forholdet mellom systemrettet og individrettet arbeid.

Vi ser av Tabell 3 at mellom 60 og 90 prosent av deltagerne var «enig» eller «helt enig» i utsagnene i de første 6 leddene i tabellen. Disse leddene representerer ulike aspekter av hva systemrettet arbeid «først og fremst» handler om. Som vi ser, er dette å jobbe med hensyn til organisering og ledelse, å arbeide med barnets omgivelser, utvikling av læringsmiljøet, en forståelse av barnets vansker som interaksjon mellom barnet og omgivelsene, å jobbe forebyggende og å sam-

Tabell 2. Oversikt over gjennomsnitt og prosent av PPT-fagansattes faste møter i barnehagen.

	Enkeltbarn			Systemarbeid		
	M	(SD)	%	M	(SD)	%
Styrer	4,53	(2,1)	58	3,69	(2,0)	37
Førskolelærere	5,51	(1,8)	80	4,03	(1,9)	45
Assistenten/fagarbeidere	3,53	(1,9)	51	2,39	(1,6)	11
Spesialpedagog	5,07	(2,1)	68	3,69	(2,0)	37
Notat. M = gjennomsnitt (middelerdi); SD = standard avvik; % = prosent som «ofte» (5–7 på skalaen) hadde faste møter med ulike medarbeidere. (n = 207–215).						

Tabell 3. Grad av enighet blant PPT-fagansatte og ledere om ulike betydninger av systemrettet arbeid.

Systemrettet arbeid handler først og fremst om ...	M	(SD)	%
Å jobbe med barnehagens organisering og ledelse	5,42	(1,4)	77,0
Arbeid rettet mot barnets omgivelser, ikke mot enkeltbarn med spesielle behov	5,59	(1,3)	81,8
Utvikling av læringsmiljøet	5,94	(1,1)	90,7
At barnets vansker forstås som en interaksjon mellom barnet og barnets omgivelser	5,81	(1,3)	83,8
Å jobbe forebyggende	5,77	(1,3)	83,0
Å samarbeide med foresatte	4,80	(1,8)	60,6
Direkte arbeid med enkeltbarn med spesielle behov	2,57	(1,7)	16,3
Notat. M = gjennomsnitt (middelerdi); SD = standard avvik; % = prosent «enige» (5–7 på skalaen) i påstanden. (n = 374–378).			

Tabell 4. Grad av enighet blant PPT fagansatte og ledere om forholdet mellom system- og individrettet arbeid.

Ta stilling til følgende påstander:	M	(SD)	%
Jeg synes vi burde jobbe mye mer med systemarbeid i barnehagen	5,52	(1,3)	77,5
Jeg synes vi burde jobbe mye mer med enkeltbarn med spesielle behov i barnehagen	2,91	(1,4)	11,6
Det er ikke lett å jobbe med systemarbeid i barnehagen	3,66	(1,7)	31,1
Jeg synes vi utelukkende burde jobbe med systemarbeid i barnehagen og ikke med enkeltsaker	2,08	(1,4)	5,0
Jeg synes vi utelukkende burde jobbe med enkeltsaker og ikke med systemarbeid i barnehagen	1,46	(0,9)	1,9
Altfor mye systemarbeid i barnehagen hindrer oss i å jobbe med enkeltbarn med spesielle behov	1,80	(1,2)	4,0
Altfor mange enkeltsaker hindrer oss i å jobbe med systemarbeid i barnehagen	4,51	(1,8)	52,1
Det er vanskelig å jobbe systemrettet på grunn av motstand fra ansatte i barnehagen	2,66	(1,5)	12,2
Notat. M = gjennomsnitt (middelverdi); SD = standard avvik; % = prosent «enige» (5–7 på skalaen) i påstanden. (n = 374–377).			

arbeide med foresatte. I det siste leddet i Tabell 3 er påstanden at systemrettet først og fremst handler om direkte arbeid med enkeltbarn. Som ventet antyder gjennomsnittet her (2,57) at deltakerne ikke ser dette som et hovedelement i systemrettet arbeid. Likevel kan en merke seg at 16,3 prosent av deltakerne var enige (5–7 på skalaen) i at «direkte arbeid med enkeltbarn» utgjør en del av tjenestens systemarbeid.

Videre viser Tabell 4 lederes og ansattes vurderinger av forholdet mellom systemrettet og individrettet arbeid. Som vi ser, viser de første to leddene i Tabell 4 at det er relativt bred enighet blant deltakerne om at PPT burde jobbe mye mer med systemarbeid og generell uenighet i påstanden at PPT burde jobbe mye mer med enkeltbarn (62,3% av deltakerne skåret 1–3 på skalaen). Deltakernes gjennomsnittlige svar (M = 3,66) på spørsmålet om det er vanskelig å jobbe systemrettet i barnehagen er lavere enn midtpunktet på skalaen. Likevel var 31,1% av deltakerne enige (5–7 på skalaen) i denne påstanden.

Videre vurderte deltakere i hvilken grad de «utelukkende»

burde jobbe systemrettet eller med enkeltsaker. Kun få av deltakerne (5%) var enige i påstanden om at PPT utelukkende burde jobbe med systemarbeid i barnehagen og ikke med enkeltsaker. Videre var enda færre (1%) enige i den motsatte påstanden «Jeg synes vi utelukkende burde jobbe med enkeltsaker og ikke med systemarbeid i barnehagen». Mens ca. halvparten (52,1%) av deltakere (n = 376) var enige (5–7 på skalaen) i påstanden, «Altfor mange enkeltsaker hindrer oss i å jobbe med systemarbeid i barnehagen», var 27,4% uenige (1–3 på skalaen) med denne. I kontrast til dette resultatet var det relativt høy grad uenighet blant ansatte og ledere (n = 375) om at motstand fra ansatte i barnehagen hindrer systemarbeid (gjennomsnitt = 2,66) og at systemarbeid hindrer arbeid med enkeltsaker (gjennomsnitt = 1,80).

Diskusjon

Resultater av denne studien gir grunnlag for drøfting av flere sentrale punkter når det gjelder hvordan forholdene ligger til rette for at PPT kan arbeide systemisk i barnehagen. Først

vil vi kommentere hvordan deler av tjenesten er organisert. Gjennom en god organisering vil en for eksempel kunne legge forholdene til rette for systemarbeid i barnehagen gjennom at en får felles møtepunkter og legge føringer for hvem som deltar i møter mellom PPT og barnehagen. Når det gjelder organiseringen, viser våre funn at halvparten av deltakerne ikke har fast kontakt med barnehager, men blir innkalt etter behov. Ut fra resultatene kan vi videre se at blant dem som har regelmessig kontakt, har de fleste enten månedlige eller halvårige møter. Vi finner også at selv om temaet på noen av disse møtene er systemarbeid, handler de fleste av møtene om enkeltbarn. Funnene viser i tillegg at førskolelærer er hovedkontaktperson for PPT når det gjelder systemarbeid. Dersom en betrakter PPT og barnehagen som et felles system der styrer og PPT sammen skal utvikle barnehagen, synes det imidlertid mer hensiktsmessig at styrer deltar i møter der systemarbeid diskuteres. Dette vil kunne være en hjelp for styrer til å ivareta sitt overordnede ansvar for barnehagen. I Rammeplan for barnehager (2006) er styrer blant annet gitt et særlig ansvar for barnehagens oppgaver og innhold. Videre understreker rammeplanen systemarbeidets sentrale rolle, og det legges vekt på at barnehagen både må være en pedagogisk samfunnsinstitusjon i endring og utvikling og en lærende organisasjon som er rustet til å møte nye krav og utfordringer.

Et annet aspekt som kan ha betydning for hvordan forholdene ligger til rette for systemarbeid, er hvor godt PPT-rådgiveren kjenner den organisasjonen som han eller hun skal arbeide med. Våre data viser at et stort flertall av de PPT-ansatte som arbeider med barnehagene, også har skole som sitt ansvarsområde. Dette innebærer at disse ansatte må ha kunnskap om to vesentlig forskjellige organisasjoner og ha ressurser til å utvikle relasjonelle nettverk i både barnehage og skole. Dersom en PPT-rådgiver skal jobbe «systemisk» med barnehagen som helhet, kan en slik todeling være vanskelig å håndtere på grunn av begrenset tid og store krav til ressurser blant annet knyttet til enkeltbarns rett til sakkyndig vurdering. Dette poenget illustreres i St.meld. nr. 18 (2010–2011) der det står at selv om tjenesten selv ønsket en tydeligere systemrettet profil, har dette ikke lyktes i særlig grad (i tidsrommet mellom 2003 og 2008). I 2008 utgjorde sakkyndige uttalelser og direkte arbeid med enkeltpersoner

godt over halvparten av tjenestens oppgaver, mens rådgivning til foreldre og skole/barnehage og hjelp til kompetanseutvikling/organisasjonsutvikling utgjorde noe under halvparten (Fylling og Handegård, 2009)

En kan her stille seg spørsmål om organiseringen, der halvparten av barnehagene blir innkalt etter behov, bidrar til at tjenesten overfokuserer på individet på bekostning av en mer helhetlig og relasjonell tilnærming. Det er for eksempel rimelig å anta at det er lettere å jobbe systemrettet i miljøer der det over tid er faste og regelmessige kontakter mellom PPT og barnehagen. Denne påstanden støttes av forskning innenfor skolen der PP-tjenester med faste kontaktpersoner for hver av skolene i størst grad opplever at organiseringen er positiv, mens PP-tjenester som verken har faste kontaktpersoner eller faste dager i skolen, gjennomgående vurderer organiseringen som mindre positiv (Fylling & Handegård, 2009). Vi vil imidlertid legge til at å organisere PPT for barnehagesektoren sannsynligvis er mer utfordrende enn for skolen siden denne sektoren består av mange små enheter. Det er også klart at utviklingen i barnehagesektoren i Norge kan ha påvirket PPTs samarbeid med barnehagen. Dette understrekes av en av våre deltakere: *«På få år er antall barnehager steget betydelig, hos oss fra 12 til 36. Dette vanskeliggjør hvor mye systemarbeid og kunnskap vi klarer å tilføre».*

Mulighetene for systemarbeid i barnehagen har en klar sammenheng med PPTs totale arbeidsmengde, og en kan spørre seg om mange individuelle saker gjør at ansatte ikke har tid til å prioritere systemarbeid. Våre resultater viser at den typiske ansatte som arbeidet med barnehage, hadde ansvar for litt over 50 individuelle saker i alle aldersgrupper og omtrent 22 saker i alderen 0–6 år. Med et snitt på litt over 50 individuelle saker som skal utredes, vurderes og følges opp, er det klart at arbeidet med enkeltsaker tar mye tid. Spørsmålet er så om dette arbeidet er av et slikt omfang at det hindrer PPT-ansatte å jobbe systemisk i barnehagen. På den ene siden er det over 50% av deltakerne som mener at enkeltsaker ikke hindrer dem i å jobbe systemrettet (se Tabell 4), men det synes som om holdningene er noe delt på dette punktet. En ansatt sier følgende: *«I perioder med sakkyndige vurderinger er det svært hektisk i PP-tjenesten, og sakkyndighetsarbeidet tar ofte for mye tid. Kunne ha*

brukt mer tid ute i barnehagene og i skolen dersom vår sakkyndige rolle var mindre fremtredende». Dette indikerer at fordelingen mellom systemarbeid og enkeltsaker også har et juridisk aspekt som angår mandatet til PPT, og at dette kan legge føringer når en er nødt til å prioritere i praksisfeltet. Når ansatte ut fra sitt mandat må prioritere enkeltsaker, havner hver enkelt ansatt og hele tjenesten i en paradoks situasjon siden systemarbeid vil kunne minske behovet for individarbeid på lengre sikt.

Vi vil imidlertid understreke at foreløpig spriker forskningen når det gjelder å dokumentere hva som kan redusere antall individuelle saker. For eksempel, mens Fylling (2007) fant at forsøk på å gjøre den ordinære undervisningen mer tilpasset ikke hadde noen tydelig effekt i form av reduksjon i omfanget av spesialundervisning, fant Anthun og Manger (2006) at tilstedeværelsen av spesialpedagogisk team på den enkelte skole førte til at færre enkeltindivider ble henvist til PPT. Likevel, på linje med Klefbeck og Ogden (2003), vil vi hevde at behovet for et bedre forebyggende arbeid er et sterkt argument for å anlegge et systemteoretisk perspektiv og at forebygging bør integreres i barnehagens normaltilbud. PPT og barnehagen har en unik mulighet for å drive med forebyggende arbeid, inkludere alle barn i fellesskapet og redusere risikoen for at enkeltbarn utvikler vansker. Det systemteoretiske perspektivet kan virke forebyggende for eksempel gjennom tidlig innsats, kompetanseutvikling av personalet i barnehagen og gjennom en god organisering av samarbeidet mellom barnehagen og PPT. Dette er også på linje med offisielle føringer for tjenesten – departementet ønsker at PPT skal arbeide forebyggende slik at barnehage og skole i størst mulig grad kommer i forkant av problemer og bidrar tidlig innsats (St.meld.nr 18 (2010–2011)).

Hvordan forholdene ligger til rette for systemarbeid, henger også sammen med hvordan systemarbeid defineres av ledere og ansatte. Våre resultater viser at det er stor enighet blant deltakerne om at systemarbeid først og fremst handler om følgende tre aspekter: (a) forebyggende arbeid, (b) utvikling av læringsmiljøet og (c) forståelse av barnets vansker som en interaksjon mellom barnet og barnets omgivelser. Dette illustrerer at systemarbeid er et komplekst og sammensatt begrep som kan defineres på flere måter ut fra situasjonen eller fokus i arbeidet. Selv om forskjellige under-

søkelser framhever forskjellige aspekter av systemarbeid, er ikke beskrivelsen av systemarbeid i andre undersøkelser vesentlig forskjellig fra våre resultater. I undersøkelsen til Fylling og Handegård (2009) svarer fagansatte i PPT at de legger vekt på at systemarbeid handler om å utvikle læringsmiljøer, at det innebærer en grunnforståelse av at individet inngår i relasjoner til andre og at systemperspektivet innebærer en grunnforståelse av at systemene legger sterke premisser for det enkelte individs muligheter. Skjelstad (2005) trekker fram følgende tre områder som sentrale: utvikling av læringsarenaer slik at alle barn opplever mestring, å se eleven i et tverrfaglig perspektiv og å se tiltak i et langsiktig utviklingsperspektiv.

Med bakgrunn i den tradisjonelle forståelsen av sammenhengen mellom system og individarbeid var det forventet at de fleste av våre deltakere ville svare at systemarbeid ikke først og fremst handler om «*direkte arbeid med enkeltbarn*». Imidlertid var det overraskende at 16 % av deltakerne oppfatter at systemarbeid handler om arbeid med enkeltbarn. Dette er uventet fordi det strider mot en tradisjonell oppfatning av forholdet mellom individ- og systemarbeid og står i motsetning til en dikotomisering av individ- og systemarbeid som har vært mer vanlig. Andre er imidlertid også inne på dette. Ifølge Skjelstad (2005) er det ikke noen motsetning mellom individ- og systemperspektivet, enhver individuell vurdering må ha konsekvens for systemet. Videre understrekes det også av enkeltkontor som har ansatte som kun jobber systemrettet, at enkeltsaker er nødvendig som grunnlag for systemarbeid (Rambøl, 2006) og at PPT kan bidra til å knytte individ- og systemfokus sammen (Høydal & Kolbræk, 2003). Å knytte individ- og systemperspektivet sammen er også i overensstemmelse med systemteoretisk tenkning og med PPTs mandat som understreker at når en arbeider systemisk, er nettopp tanken å legge opplæringen til rette for barn med spesielle behov (Opplæringslova, 1996).

Hvordan er det mulig å tenke seg at systemarbeid handler om arbeid med enkeltbarn? Vi vil illustrere dette med et barn med samspillsvansker som henvises til PPT der foresatte og barnehagepersonale ønsker en sakkyndig vurdering og en vurdering av behovet for spesialpedagogisk hjelp. Tradisjonelt vil en kalle dette en individuell sak. En

sakkyndig vurdering kan her blant annet innebære en kartlegging av barnets samspillskompetanse, observasjon av barnet i samspill med andre barn og voksne i barnehagen og samtale med foreldre og barnehagepersonalet som viktige personer i barnets nettverk. Alle disse elementene er vesentlige innenfor en systemteoretisk tankegang og illustrerer at individperspektivet og systemperspektivet ikke kan ses uavhengige av hverandre. Tradisjonelt har en imidlertid sett på individ- og systemarbeid som dikotome variabler. Dette har vi som forskere også erfart. I utarbeidningen av spørreskjema og i analysen og presentasjon av dataene viste det seg at det kan være vanskelig å se individ- og systemrettet arbeid i et holistisk perspektiv. Vi vil likevel hevde at en større vektlegging av sammenhengen mellom individ og systemarbeid vil gjøre det lettere å forene lovverkets krav til PPT om både å arbeide system og individrettet.

En av grunnene til at en tradisjonelt har hatt en forståelse av individ og systemarbeid som dikotome variabler, er delvis hvordan systemtanken har vært framstilt teoretisk. Den økologiske teorien slik den er presentert av Bronfenbrenner (1979), er en teori som har hatt stor innflytelse innen utdanningssektoren, og denne teorien har til dels underkommunisert individets rolle. Bronfenbrenner (2005) har imidlertid selv kritisert sine egne tekster for dette og har de siste årene framhevet betydningen av å sette fokus på karakteristika ved *individet i utvikling*, i tillegg til at individet sees på som en del av et større økologisk system. Det vil si, dersom en tenker seg at individet og den/de kontekstene individene inngår i, står et dynamisk og interaktivt forhold, vil det være sentralt å sette fokus både på barnet med spesielle behov og den unike konteksten individet inngår i når en skal tilrettelegge for et barn med særskilte behov i barnehagen.

Når ca. en tredjedel av våre deltakere svarer at det er vanskelig å jobbe systemrettet i barnehagen, er det rimelig å anta at en av årsakene er mangelen på konkrete føringer i mandatet for tjenesten. Dette kan skape uklarheter om (a) hva som er ønsket forhold mellom system- og individrettet arbeid, og (b) hvor mye og hvordan systemarbeid skal implementeres og utøves i praksis. Ansatte i PPT er generelt pålagt en vanskelig dobbeltrolle når de må balansere mellom å ha fokus på spesialpedagogisk utviklingsarbeid og kompetanseutvikling samtidig som enkeltbrukeres rettigheter gjennom

sakkyndig vurderingsarbeid skal ivaretas (Eriksen, 2009). Det er også rimelig å anta at enkelte PPT-ansatte har motforestillinger mot å forlate et ensidig fokus på individnivå og betrakter systemarbeid som noe som kommer i tillegg til sine vanlige oppgaver «*dersom en er spesielt interessert og har litt tid til overs*» (Bratteng, 2008, s. 61). Det er sannsynlig at denne situasjonen blir uforandret så lenge mandatet for PPT ikke presiserer i detalj hva systemarbeid er, omfanget av systemrettet og individrettet arbeid samt sammenhengen mellom tilnærmingene. Behovet for en slik avklaring støttes av våre resultater, som viser at det er store variasjoner i organiseringen. Med så stor variasjon kan det synes som om det i stor grad er opp til hver enkelt PPT-ansatt å avgjøre hvor, når og hvor mye han/hun skal arbeide systemisk. Andre er også inne på behovet for en nærmere presisering av PPTs arbeidsoppgaver. For eksempel argumenterer Bratteng (2008) for at PP-tjenesten har behov for en ny personalrolle som både kan ivareta det tradisjonelle utredningsarbeidet og utøve systemarbeid. Dette innebærer blant annet å ha kompetanse på systemarbeid og kunnskapsutvikling og være god til å skape samarbeidsrelasjoner. Til slutt, også departementet understreker behovet for å tydeliggjøre mandatet til PPT og for å utdype hva som ligger i systemrettet arbeid og de ønsker i tillegg at tjenesten i større grad skal arbeide systemrettet (St.meld.nr. 18 (2010–2011)).

Metodologiske begrensninger

Undersøkelsen inneholder en del begrensninger som vi vil presisere. Den første og kanskje mest innlysende er omfanget av data og den geografiske spredningen som studien sikter mot å dekke. Vi forsøkte å lage spørreskjemaer som var treffende om arbeidsmåter, organisering og opplevelsen av praksisfeltet for alle ledere og ansatte i Norge som jobber med barn i alderen 0–6 år. Likevel antar vi at formuleringene og bredden på noen av spørsmålene ikke var dekkende for alle arbeidssituasjoner. For eksempel etterlyste noen av deltakerne i sine kommentarer til undersøkelsen svaralternativer som «*vet ikke*», «*gjelder ikke meg*» eller «*ikke aktuelt*». For det andre er det mulig å stille spørsmål ved om i hvor stor grad PPT-ansatte som kun jobber delvis i barnehagen eller bare har en mindre del av sin stilling knyttet til barnehagen, var representert i undersøkelsen. Noen resultater

(f.eks. antall saker per ansatt) indikerer at ansatte som var mest aktive i barnehagefeltet, kan ha vært overrepresentert blant deltakerne. En tredje begrensning vi vil peke på, er at aldersgruppen beskrevet i undersøkelsen (0–6 år) gjorde at noen av spørsmålene kan ha vært forvirrende eller vanskelige å svare på. Det viste seg at flere deltakere reagerte på denne inndelingen siden det kan bety at skolebarn også var inkludert i undersøkelsen. Relatert til dette var det behov å samle inn data om ansvarsområde fra en annen kilde (SSB). Ettersom SSB baserer sin statistikk på barn i 0–5 årsalder, førte denne prosedyren til at ansvarsområde per kontor blir et underestimat. At vi forholdt oss til kalenderår mens PPT hovedsakelig opererer med skoleår, skapte også vanskeligheter i noen spørsmål. Disse begrensningene betyr at konklusjonene bør tolkes forsiktig med hensyn til generalisering og anvendelse av funnene.

Teoretiske og praktiske implikasjoner

Tross disse begrensningene har studien klare teoretiske og praktiske implikasjoner. Det teoretiske bidraget tar utgangspunkt i de oppfatningene deltakerne i studien har av systemarbeid, og studien utfordrer et etablert syn i feltet hvor individ- og systemarbeid ofte presenteres som teoretiske motpoler eller gjensidig utelukkende tilnærminger (for eksempel Idsoe, Hagtvatn, Bru, Midthassel, & Knardahl, 2008). Våre data viser at deltakerne ser forskjellig på forholdet mellom disse to perspektivene i sitt arbeid. Dette indikerer at det er behov for en mer integrerende teoretisk tilnærming som kan forene disse to perspektivene og gjøre dem «gjenkjennelige» for fagfolk i feltet. Det synes også å være behov for en avklaring i offentlige dokumenter av hvordan systemarbeid skal forstås og/eller defineres. Dersom en ser på individarbeid og systemarbeid som to sider av samme sak, må dette også få konsekvenser for lovverket, som i dag synes å legge til rette for en dikotomisering. Uansett hvordan en velger å se på forholdet mellom individ- og systemarbeid, synes det imidlertid å være behov for mer konkrete føringer for hva som er ønsket omfang av individ og systemarbeid. Ut fra våre resultater synes det også som om deler av organiseringen av PPTs arbeid i barnehagen kunne vært bedre lagt til rette for systemarbeid. For eksempel, oppbyggingen av barnehagesektoren med mange små enheter gjør at de ansatte i

PPT som arbeider med barnehage får vesentlig flere enheter å forholde seg til enn de som arbeider innenfor skolesektoren. Dette kan bety at tjenesten må legge til rette for forskjellig arbeidsmetodikk i barnehage og skole når det gjelder systemarbeid. Dette er lite utforsket, og vi kan bare spekulere i hva som vil kunne være særskilt for barnehagesektoren. Men det er indikasjoner på at nettverksbygging der en skaper felles møteplasser for barnehagene, vil være en vei å gå. Det samme vil videreutvikling av kompetansen hos assistenter i barnehagen der fokus er generell kompetanse til å jobbe med miljøet og med barn i grupper i tillegg til innsats rettet mot enkeltbarn.

Konklusjon

Hensikten med denne artikkelen har vært å belyse hvordan forholdene ligger til rette for at PPT kan arbeide systemisk i sitt arbeid med barnehagen. Oppsummerende kan vi si at våre resultater viser at halvparten av PPT-ansatte ikke har fast kontakt med barnehager. Videre er det en annen enn styrer som er hovedkontaktperson for systemarbeid i barnehagen. I tillegg viser resultatene at flertallet av ansatte både har barnehage og skole som ansvarsområde og at en stor del av PPT-ansattes arbeidstid går med til individrettet arbeid. Individrettede oppgaver krever ofte førsteprioritet framfor systemarbeid på grunn av enkeltbarns individuelle rettigheter. Slik vi ser det, indikerer funnene at det er sider ved hvordan PPT organiserer sitt arbeid med barn med spesielle behov i barnehagen som til dels synes å motarbeide mulighetene for at PPT-ansatte skal kunne jobbe mer systemrettet i barnehagen. Når våre data i tillegg viser at PPT ønsker både å opprettholde mengden individrettede arbeidet og jobbe mer systemrettet i en tjeneste som allerede er presset, er vår konklusjon at forholdene i dag ikke synes å ligge spesielt godt til rette for systemarbeid. Vi er imidlertid klar over at våre data kun belyser noen sider ved hvordan forholdene ligger til rette for hvordan PPT kan arbeide systemisk i barnehagen (for eksempel tar vi ikke opp forhold rundt PPT-ansattes utdanning). Med bakgrunn i de foreliggende data vil vi videre konkludere at vi trenger ytterligere forskningsbasert kunnskap som kan belyse forholdet mellom individ og systemrettet arbeid. Mer spesifikt, framtidige studier burde rette fokus mot følgende to relaterte problem-

stillinger: (1) går arbeidet med enkeltsaker på bekostning av den systemrettede innsatsen? og (2) kan antall henvisninger til PPT reduseres gjennom systemarbeid?

REFERANSER

- ALAIMO, K. & KLUG, B.** (2002). *Children as equals: Exploring the rights of the child*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- ANTHUN, R.** (2002). *School psychology service quality: Consumer, appraisal, quality dimensions and collaborative improvement potential*. Universitetet i Bergen, .
- ANTHUN, R., & MANGER, T.** (2006). Effects of special education teams on school psychology services. *School Psychology International*, 27(3), 259–280.
- BATESON, G.** (1979). *Mind and nature: A necessary unity*. New York: Ballantine.
- BEFRING, E.** (2008). Spesialpedagogikk: Problemområder, perspektiver og muligheter. I: E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* s. 45–73. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- BERGER, P.L. & LUCKMANN, T.** (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. New York: Garden City.
- BERTALANFFY, L.** (1968). *Organismic psychology and systems theory*. Worcester: Clark University Press.
- BRATTENG, S.** (2008). Fra individ- til systemrettet fokus i den pedagogisk-psykologiske tjenesten. *Skolepsykologi*, 43(4), s. 59–66.
- BRONFENBRENNER, U.** (1979). *The ecology of human development experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER, U.** (red.). (2005). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, London og New Delhi: Sage Publications.
- CAMERON, D.L., KOVAČ, V.B. & TVEIT, A.D.** (2011). *En undersøkelse om pp-tjenestens arbeid med barnehagen*. Skriftserien nr. 155. Kristiansand: Universitetet i Agder.
- ERIKSEN, E.M.** (2009). PP-tjenestens umulige dobbeltrolle. *Skolepsykologi*, 44(2), s. 59–65.
- FYLLING, I.** (2007). Tilpasning for alle? Modell og praksis i forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 91, s. 303–315.
- FYLLING, I., & HANDEGÅRD, T.L.** (2009). *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. Bodø: Nordlandsforskning.
- GOFFMAN, E.** (2000). *Stigma: Om avfigerens sociale identitet*. Oslo: Pensumtjenesten.
- GSI, GRUNNSKOLENS INFORMASJONSSYSTEM** (2010). Utdanningsdirektoratet. <http://www.wis.no/34404/2075/34382-37381.html> (lastet ned: november-desember 2010).
- HOPPERSTAD, M. H., HELLEM, L., & KJØRHOLT, A. T.** (2005). *Funksjonshemmede barn i barnehage. Kunnskapsstatus og forskningsutfordringer*. Trondheim: Norsk senter for barneforskning.
- HØYDAL, M., & KOLBRÆK, K.** (2003). PPT som systemutvikler. *Skolepsykologi*, 38(7), s. 15–25.
- IDSOE, T.** (2003). Work behaviour in the school psychology service: Conceptual framework and construct validity approached by two different methodologies. *Journal of School Psychology*, 41, s. 313–335.
- IDSOE, T.** (2006). Job aspects in the school psychology service: Empirically distinct associations with positive challenge at work, perceived control at work, and job attitudes. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15(1), s. 46–72.
- IDSOE, T., HAGTVET, K. A., BRU, E., MIDTHASSEL, U. V., & KNARDAHL, S.** (2008). Antecedents and outcomes of intervention program participation and task priority change among school psychology counselors: A latent variable growth framework. *Journal of School Psychology*, 46, s. 23–52.
- KLEFBECK, J. & OGDEN, T.** (2003). *Nettverk og økologi. Problem-løsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KVELLO, Ø. & WENDELBOG, C.** (2003). *Det kommunale hjelpeapparatet for barn og unge. Kommunestørrelse relatert til organisering av samarbeid mellom og effektiviteten av hjelpeapparatet*: NTF-rapport 2003:2. Steinkjer: Nordtrøndelagsforskning.
- LEWIN, K.** (1936). *Principles of topological psychology*. New York og London: McGraw-Hill Book. Company Inc.
- LUHMANN, N.** (1996). *Social systems*. Palo Alto, CA.: Stanford University Press.
- MEAD, G. H.** (1934). *Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist. Edited and with introduction by Charles W. Morris*. Chicago: University of Chicago Press. (Phoenix books).
- MYHRE, R.** (1992). *Den norske skoles utvikling: Idé og virkelighet* (5. utg.). Oslo: Gyldendal.
- NORWICH, B.** (2002). Education, inclusion and individual differences: Recognising and resolving dilemmas. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 482–502.
- OPPLÆRINGSLOVA.** (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*.
- RAMBØL, H.** (2006). Hva kan systemarbeid innebære for PPT-kontorene? *Skolepsykologi*, 41(3), s. 41–44.
- RAMMEPLAN.** (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Kunnskapsdepartementet.

- SJØVIK, P.** (2007). En barnehage for alle med mangfold som ressurs. I: P. Sjøvik (red.). *En barnehage for alle*, s. 34–56. Oslo: Universitetsforlaget.
- SKJELSTAD, R.** (2005). Når gode råd blir for dyre. *Skolepsykologi*, 40(2), s. 51–54.
- SSB.** (2010a). *Barn og unge 2009. Landstabeller*. Lastet ned november-desember 2010 fra http://www.ssb.no/emner/02/barn_og_unge/2009/bef/.
- SSB.** (2010b). *Barnehager. Endelige tall 2009*. Lastet ned september 2010 fra <http://www.ssb.no/emner/04/02/10/barnehager/>.
- ST.MELD. NR. 41** (2008–2009). *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.
- ST.MELD.NR. 88** (1966–67). *Om utvikling av omsorgen for funksjonshemmede*.
- ST.MELD. NR. 40** (2002–2003). *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer. Strategier, mål og tiltak for personer med nedsatt funksjonsevne*. Sosialdepartementet.
- ST.MELD. NR. 18** (2010–2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet.
- TANGEN, R.** (2008). Tilnærmingmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I: E. Befring & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk*, s. 17–42. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- TETZCHNER, S. VON** (2004). Pedagogisk-psykologisk arbeid med funksjonshemmede barn i skolen. *Skolepsykologi*, 39(5), 3–20.
- TØSSEBRO, J., & LUNDEBY, H.** (2002). *Å vokse opp med funksjonshemming – de første årene*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- UNESCO.** (1989). *Convention on the rights of the child*. New York: United Nations.
- UNESCO.** (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education: Adopted by the world conference on special needs education: Access and quality*. Paris: United Nations.
- WENDELBORG, C.** (2006). *Full deltakelse for alle? Utviklingstrekk 2001–2006. Nasjonalt dokumentasjonssenter for personer med nedsatt funksjonsevne*. Oslo: Sosial og Helsedirektoratet.



GUSTAV KOI
*Jakten på sannheten
 om Asperger syndrom*
 Spiss forlag
 ISBN: 978-82-8234-009-0

I denne boken stilles 11 spørsmål til 11 fagfolk og 11 legfolk (personer med Aspergerdiagnose og pårørende) om ulike tema knyttet til diagnosen Asperger syndrom. Boken dreier seg særlig om voksne med Asperger og tar opp tema som empati, personlighet, sykdom, annerledeshet etc. Blant dem som har svart på forfatterens spørsmål finner vi Gro Dahle, Tony Attwood, Børge Holden, Jon Fauskanger Bjåstad mfl. Dette er Gustav Kois andre bok. Koi ble selv diagnostisert med Asperger syndrom i en alder av 59 år. Den første boken hans, «Hjelp? Veien mot Asperger syndrom» er en selvbiografi. Denne gangen tar Koi sikte på en mer fagorientert bok. Forfatteren sier: *Målet med denne boken er å fortelle noe om hvordan fagfolk og mennesker med AS-diagnose ser på AS, hva de forstår og hva de vet om diagnosen nå i 2011.*



ANNE KIRSTI RUUD
Hvorfor spurte ingen meg?
*Kommunikasjon med barn og unge
 i utfordrende livssituasjoner*
 Universitetsforlaget
 ISBN/EAN: 9788205391338

Denne boken beskriver samtalsituasjoner med barn i vanskelige situasjoner i livet. Det kan være når barnet begynner i barnehagen eller på skolen, utsettes for mobbing, innlegges på sykehus, har mistet et nært familiemedlem eller må flytte til et fosterhjem eller en barnevernsinstitusjon. De mange eksemplene fra samtalsituasjoner med barn og unge gjør kunnskapen praktisk og lett tilgjengelig. Boken egner seg som pensum i utdanninger som har barn og ungdom som målgruppe, som helse- og sosialfagutdanningene, og lærer- og førskolelærerutdanningene. Også fagpersoner som møter barn og unge som opplever små og store belastninger, vil kunne ha glede og nytte av boken.



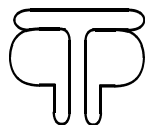
**MAGNE RAUNDALEN
 OG JON-HÅKON SCHULTZ**
Barn av virkeligheten
Læring for livet
 Universitetsforlaget
 ISBN: 9788215019307

Denne samlingen korte, poengterte tekster viser hvordan voksne kan hjelpe barn med å håndtere en vanskelig virkelighet. Elevene som har mistet en klassekamerat, den tamilske gutten som sliter med krigstraumer, jenta som blir mobbet; de er alle barn av virkeligheten. God hjelp når det virkelig trengs – i barnehagen, skolen og hjemmet – gir barn en læring de bærer med seg livet ut når det gjelder håndtering av kriser, utvikling av empati, oppmuntring av individuelt engasjement og stimulering av nysgjerrighet. Boken er skrevet for alle som omgir seg med skoleelever eller barnehagebarn. Media kan også ha nytte av å lese disse tekstene. Magne Raundalen er barnepsykolog og knyttet til Senter for krisepsykologi i Bergen. Jon-Håkon Schultz har doktorgrad i spesialpedagogikk og arbeider som forsker ved Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress i Oslo og ved Universitetet i Tromsø.



JØRGEN SORKMO
*Statped – Siste epoke i mer enn 100 års
 statlig spesialpedagogikk*
 Utdanningsdirektoratet
 Statped skriftserie nr. 105
 ISSN: 1503-271X. ISBN: 978-82-486-2004-4

Denne rapporten omhandler i hovedsak etableringen og utviklingen av det statlige spesialpedagogiske støttesystemet «Statped» fra 1992 og fram til 2004, da Statped ble lagt inn under det nye Utdanningsdirektoratet. Betegnelsen «Statped» ble tatt i bruk etter en omorganisering til et felles støttesystem i 1999. Rapporten gir i tillegg en oversikt over organiseringen og utviklingen av det 100-årige parallelle og segregerte skolesystemet – spesialskoler/institusjonsskoler og «normalskoler» – som i prinsippet ble avviklet og omgjort til en felles skole for alle ved omstruktureringen av spesialundervisningen i 1992. Jørgen Sorkmo har embetseksamen i spesialpedagogikk og har arbeidet innenfor statlig spesialpedagogisk virksomhet gjennom hele sin yrkeskarriere, som lærer, rektor i ulike spesialskoler og som avdelingsleder og leder ved statlig spesialpedagogisk kompetansesenter. Han har tidligere skrevet bok om skolehjemtradisjonen i Norge.



Pedagogisk Psykologisk Tjeneste Indre Salten

PEDAGOGISK-PSYKOLOGISK RÅDGIVER 100% FAST STILLING

Arbeidssted: PPT Indre Salten, lokalkontor, Steigen

For fullstendig utlysningstekst se Finn.no og
www.fauske.kommune.no

Søknadsfrist 15.05.2012

Pedagogisk Psykologisk Tjeneste Indre Salten
Beiarn, Fauske, Saltdal, Steigen, Sørfold, Nordland fylkeskommune
Hovedkontor Fauske. Besøksadresse: Storgata 52. Tlf. 75 64 14 40



HELSE MØRE OG ROMSDAL

Helse Møre og Romsdal HF er eit helseforetak under Helse Midt-Norge RHF og har ansvaret for den offentlege spesialisthelsetenesta i Møre og Romsdal. Virksommda omfattar sjukehusa i Volda, Ålesund, Molde og Kristiansund samt fleire omliggande institusjonar. Helseforetaket har om lag 4200 årsverk fordelt på 6500 tilsette, og gir eit differensiert tilbod innan dei fleste fagfelta i somatikk og psykisk helsevern. Hovudoppgåvene våre er pasientbehandling, utdanning av helsepersonell, forskning og opplæring av pasientar og pårørande. Vår visjon er å vere «På lag med deg for helsa di.» Vi ønskjer kvalifiserte søkjarar uavhengig av etnisk bakgrunn, kjønn eller alder. For å kunne vurdere fortrennsrett til stilling, ber vi deg opplyse om dette i søknaden. Ved tilsetjing i stillingar der det er krav om det, føreset vi at du leverer tilfredsstillande politiattest. Vi ønskjer ikkje kontakt med annonseleiarar. Les meir om oss på www.helse-mr.no

Psykisk helsevern for barn og unge, Poliklinikken i Ålesund (BUP)

● Klinisk pedagog/spesialpedagog

St.nr. 72/2012. Vi har ledig fast 100% stilling frå 01.09.2012.

Vi legg vekt på god kontakt og tett samarbeid med førstelinetenesta, som betyr at rettleiingsoppgåver for desse er ei forventa arbeidsoppgåve.

Kontaktinfo:

Seksjonsleiar Manuela Strauss, tlf. 70 16 72 00

Søknadsfrist: 25.05.2012.

Søknad sendes elektronisk via www.helse-mr.no
- *hvor du også finner fullstendig utlysningstekst.*
Kopi av attester og vitnemål
framlegges ved intervju.

HELSE MØRE OG ROMSDAL

jobbnorge.no

Lyst til å skrive i spesialpedagogikk?

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

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

Bruk adressen:
redaksjonen@spesialpedagogikk.no

spesialpedagogikk

Annonsefrister og utgivelser 2012

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	2. januar	27. januar
2	30. januar	24. februar
3	27. februar	23. mars
4	16. april	11. mai
5	21. mai	15. juni
6	7. august	31. august
7	3. september	28. september
8	1. oktober	26. oktober
9	29. oktober	23. november
10	19. november	14. desember



Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt. 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 150,- for medlem/studentmedlem av Utdanningsforbundet for 10 nummer.

Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.

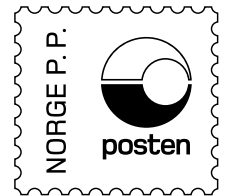
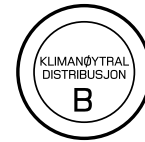
Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

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



www.spesialpedagogikk.no



bidragsytere: **Ellen Ekvik** er utdannet cand.ed. Ved siden av arbeid som PP-rådgiver, jobber hun også i Spiss kompetanse-service med kurs, veiledning og materiell innenfor autismefeltet. Hun har nettopp oversatt boka *Autisme hos jenter* til norsk. **Bente Elise Brynjulfsen** er utdannet cand.polit med hovedfag i pedagogikk. Hun er også klinisk pedagog som er en spesialisering for pedagoger i barne- og ungdomspsykiatri. Nå arbeider hun som seniorrådgiver ved Statped Møller-Trøndelag kompetansesenter. **Kristian Rusten Finvold** er utdannet spesialpedagog fra Institutt for Spesialpedagogikk ved UiO og har master med fordypning i utviklingshemning. Han har tidligere jobbet i bolig for mennesker med utviklingshemning og som lærer innen voksenopplæring. **Elisabeth Westad** er utdannet spesialpedagog fra Institutt for Spesialpedagogikk ved UiO og har master med fordypning i utviklingshemning. Hun har tidligere jobbet i avlastningsbolig for barn og unge med autisme, utviklingshemning og utfordrende atferd og også som personlig avlaster. **Iselin Vinnes Bjordal** er utdannet psykolog ved Universitetet i Bergen og har vært ansatt ved PPT Stavanger siden 2007. I denne perioden har hun arbeidet spesielt med skolevegring og barn av psykisk syke. **Hege Vigran** er utdannet cand.polit med hovedfag i psykologi ved NTNU. Hun har til sammen 10 års arbeidserfaring fra PP-tjenesten og arbeider spesielt med skolevegring, Asperger syndrom og ADHD. **Anne Dorte Tveit, Velibor Bobo Kovač** og **David Lansing Cameron** er alle aktive i det spesialpedagogiske forskningsmiljøet ved Universitet i Agder. De har gjennomført forskningsprosjekter innenfor temaer som samarbeid, profesjonsutøvelse og inkludering. **Kai Robert Johansen** er utdannet førskolelærer med videreutdanning i spesialpedagogikk. Han arbeider nå som undervisningsinspektør ved Tunhaug skole i Sarpsborg; en avdeling av Kruseløkka ungdomsskole. **Jan-Ivar Sällman, Ulf Larsen** og **Børge Holden** arbeider ved Sykehuset Innlandet HF, Habiliteringstjenesten i Hedmark. **Jørn Kroken** arbeider hos Fylkesmannen i Hedmark, Sosial- og familieavdelingen.

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

Døve barn og språkutvikling – flere veier og ulike perspektiver: Marianne Pilskog Nyhus beskriver hvordan fagpersoner kan veilede foreldre med hørselshemmede barn. **Pedagogiske tiltak for barn med ADHD:** Bjarte Sanne og Kirsten Flatens artikkel handler om hvordan skolen kan tilrettelegge skolehverdagen for barn med ADHD. **Mestring i matematikk:** Ludvig Forthun og Olav Lundes artikkel beskriver en modell for kartlegging og iverksetting av tiltak overfor barn med matematikkvansker. **Ungdom med særskilte behov – frå trygd til arbeid:** Eli Fjeldseth Røys har skrevet en forskningsartikkel om hvilke positive faktorer som bidro til at noen ungdommer mestret overgangen fra trygd til arbeid. **Effekten av tiltak med sosiale historier overfor barn med autisme og Aspergers syndrom:** Nils Kalands forskningsartikkel gir en oversikt over ulike intervensjoner som har vært benyttet overfor barn med autisme og AS og ulike effekter av disse.