

RAPPORT RAPPORT

Atferds- eller samspillsvansker

Sett i et økologisk systemperspektiv

Terje Endrerud



HØGSKOLEN
i Buskerud

Rapporter fra Høgskolen i Buskerud

Nr. 39

**Atferds- eller
samspillsvansker**

Sett i et

**økologisk
systemperspektiv**

av

Terje Endrerud

Hønefoss 2003

ISBN 82-91116-55-5
ISSN 0807-4488

Innhold

| | |
|---|-------|
| 1. Innledning | s 3 |
| 1.1. Det kulturelle aspektet..... | s 3 |
| 1.2. Det subkulturelle aspektet..... | s 3 |
| 1.3. Det kontekstuelle aspektet..... | s 4 |
| 2. Bruk av begreper..... | s. 4 |
| 3. Definisjonsproblemer..... | s. 6 |
| 3.1. Operasjonelle eller forskningsdefinisjoner..... | s. 7 |
| 3.2. Administrative definisjoner..... | s. 7 |
| 3.3. Faglige definisjoner..... | s. 8 |
| 4. Klassifisering – ulike kjennetegn..... | s. 9 |
| 4.1. Undervisnings- og læringshemmende atferd..... | s. 10 |
| 4.2. Utagerende atferd..... | s. 11 |
| 4.3. Antisocial- eller klart normbrytende atferd..... | s. 13 |
| 4.4. Sosial isolasjon..... | s. 13 |
| 5. Sosial kompetanse..... | s. 14 |
| 6. Omfang..... | s. 15 |
| 6.1. Skole og samspillsvanser..... | s. 16 |
| 7. Årsaker..... | s. 18 |
| 7.1. Folkelige oppfatninger..... | s. 18 |
| 7.2. Faglige årsakshypoteser..... | s. 19 |
| 8. Økologisk systemperspektiv..... | s. 20 |
| 8.1. Balanse og likevekt..... | s. 21 |
| 8.2. Atferdsvanser i et økologisk systemperspektiv..... | s. 21 |
| 8.3. Det økologiske system..... | s. 21 |
| 8.4. Makrosystemet..... | s. 23 |
| 8.5. Eksosystemet..... | s. 27 |
| 8.6. Mesosystemet..... | s. 28 |
| 8.7. Mikrosystemet..... | s. 29 |
| 8.8. Klasser som mikrosystem..... | s. 31 |
| 8.9. ”Gjengen” som mikrosystem..... | s. 32 |
| 9. Tiltak..... | s. 33 |
| 9.1. Prioritering av tiltak..... | s. 33 |
| 10. Konklusjon..... | s. 35 |
| Litteraturliste..... | s. 36 |

1. Innledning

Hva er atferdsvansker, og hvem har i så fall slike vansker? Vanskelig å si for dette vil i høy grad påvirkes av de som sitter med definisjonsmakt, på kulturelle, subkulturelle eller miljø- og situasjonsbestemte faktorer. Det som kan være svært tilpasset atferd i en situasjon i et miljø, vil lett bli betraktet som en atferdsvanske i et annet. Et annet forhold er tidsaspektet.

De som i dag er samfunnets normalitetsmålere og sitter med definisjonsmakt: jurister, politi, politikere, pedagoger, sosionomer, forskere, administratorer og foreldre, altså vi, er alle oppvokst i en annen tid med helt andre normer og oppvekstvilkår enn dagens barn og ungdom. Dette bør i alle fall mane til ettertanke og forsiktighet med å stemple og diagnostisere, for stort sett er det bare barn og ungdom vi bruker betegnelsene atferdsvansker eller sosiale og emosjonelle vansker på. Jeg har i hvert fall sjelden hørt om voksne med en slik diagnose. På voksne bruker vi helt andre sett av begreper eller diagnoser selv om *atferden* kan være svært avvikende eller bisarr.

1.1 Det kulturelle aspektet

I 1999 underviste jeg om atferdsvansker for hovedfagsstudenter på Universitetet i Addis Abeba, Etiopia, et av verdens tre fattigste land. Studentene skulle starte med prosjekter og tre av dem ville skrive om barneprostituerte jenter og tiltak rundt dem. Det ble en livlig diskusjon om dette var atferdsvansker, og etter en stund brøt jeg over og sa at emnevalget var godtatt under temaet atferdsvansker. Da prosjektrapporten forelå, vil jeg sitere fra et intervju med ei 12 års gammel jente. På spørsmål om hun visste hvilken risiko hun utsatte seg for ved ubeskyttet sex svarte hun: ”Jeg vil heller dø av aids om 10 år, enn av sult om ei uke.” Var hennes atferd heller tilpasset enn vanskelig? (Endrerud 2000)

1.2. Det subkulturelle aspektet

På midten av 90- tallet var jeg engasjert som konsulent i en ungdomsskole som hadde problem med ei gruppe som erklærte seg som rasister og nasjonalister. Ideologien var lite velfundert bortsett fra at vold var et greit virkemiddel særlig overfor ei annen gruppe som kalte seg antirasister. Disse var ideologisk ikkevold, men i praksis like voldelige. Dette avstedkom stadige og heftige konflikter på skolen, men mest på fritid. Var disse ungdommene atferdsvanskelige? Mange mente det. Eller var de villfarne ideologer som i sin subkultur hadde tilpasset atferd?

Mange mener at medlemmer i motorsykelgjenger er atferdsvanskelige. Dansken Joy Bay har forsket på disse og hans konklusjon er at de subkulturelt har mest til felles med frimurere. Er så frimurere atferdsvanskelige? De fleste av oss vil vel mene at deres atferd i forbindelse med ritualer er bisarr, men atferdsvanskelige nei, men så bruker vi heller ikke begrepet om voksne, og for frimurerne er den avvikende atferd bare situasjonsbestemt.

1.3. Det kontekstuelle aspektet

Er så begreper som atferdsvansker eller sosiale og emosjonelle vansker ubrukelige eller til og med yrkesetisk forkastelig? Nei, jeg mener ikke det. Det er hevet over en hver rimelig tvil at norsk skole sliter med vanskelig atferd hos elevene og elever med vanskelig atferd hos lærere. Dette angår mange førskolelærere, lærere og elever i norsk skole og på alle trinn. Selv på høgskolenivå klages det. Det angår foreldre og elever med skoletilpasset atferd, og de er tross alt et flertall. Pressen er opptatt av dette, selv om lite representative enkeltepisoder blir overfokusert. Atferdsvansker er blitt en del av samfunnsdebatten, ja til og med i den grad at kongen brukte vesentlig av sin tid i nyttårstalen ved overgang til år 2003 på dette og beslektede problem.

Det jeg innledningsvis har ønsket å si er at det i liten grad er hensiktsmessig å fokusere på enkeltindividet, vi må se atferd kontekstuell. Det dreier seg om å se atferd i en sammenheng med miljø der interaksjon- eller samspills problemer blir satt i fokus, et individ/ miljø perspektiv.

De fleste vil hevde at den atferden vi ser hos de med ”vansker” ikke er så forskjellig fra den atferden som alle andre barn og ungdom viser fra tid til annen. Det er først og fremst atferdens

- frekvens
- grad av intensitet
- varig
- omfang

som skiller dem fra andre. Slik sett kan atferdsvansker beskrives som almenmenneskelige problemer, men i forsterket form. En slik betraktningssmåte kan tjene til å avmystifisere de som blir klassifisert som atferdsvanskelige, de er som andre barn og ungdommer, men i en mer intens og omfattende grad viser de sider ved sitt atferdsrepertoaret som kan være lite hensiktsmessig og tilpasset og ofte også til gal tid og på galt sted. (Ogden 1991)

2. Bruk av begreper.

Som sagt innledningsvis er dette et område som preges av øynene som ser og andre vesentlige variabler. Dette nedfeller seg også i begrepsbruk. Vi snakker om barn og ungdom som på grunn av sin atferd ikke alltid er like kjær, men som det brukes mange betegnelser på: *Atferdsvansker, sosiale vansker, emosjonelle vansker, sosiale og emosjonelle vansker, atferdsavvik, atferdsforstyrrelser, uansvarlig atferd, u(a)sosial atferd, tilpasningsvansker, mistilpasning, utagerende atferd, disiplinproblemer*. Alle de første henspiller på at det er barnet det er noe galt med, mens det siste, disiplinproblemer, gir assosiasjoner til at det er læreren som ikke takler problemet på en hensiktsmessig måte. Dette er begreper som henspiller på at det er noe galt med individet – et intropersonalt problem hvor det kan være hensiktsmessig å rette innsatsen og tiltak mot det enkelte individ. Da jeg arbeidet som PP- rådgiver på begynnelsen av 80-tallet var dette det dominerende syn. Det var noe i veien med en elev, han ble meldt PP- tjenesten som var forventet å gjøre noe med

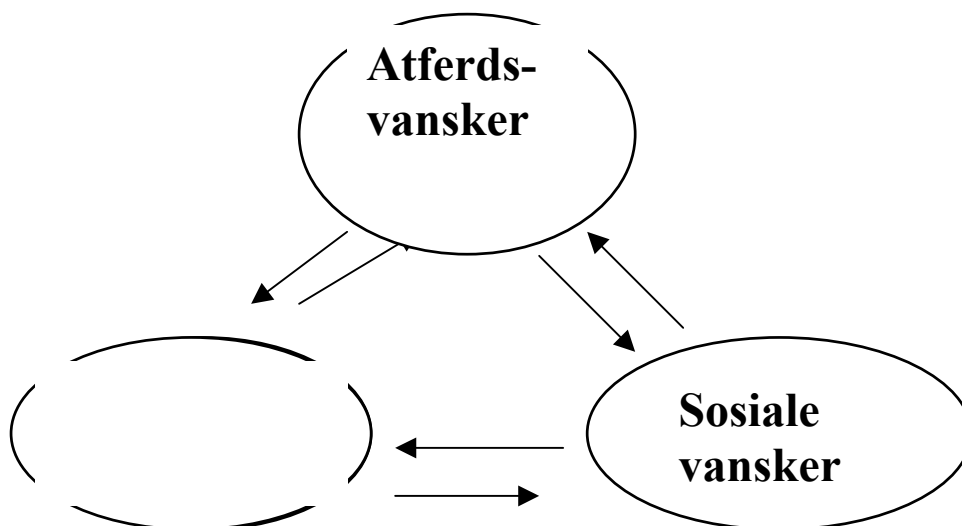
atferden hans eller hennes , samt veilede læreren i hans bestrebelser på det samme, et svært individualistisk perspektiv.

Sosiale og emosjonelle vansker er den offisielle norske betegnelsen. Andre begrep som interaksjonsvansker eller samspillsvansker kunne vært mer dekkende for intensjonen. Begrepet vil imidlertid ikke bli brukt konsekvent i denne rapporten da det blant annet refereres til litteratur og undersøkelser som benytter et annet begrepsapparat

I engelsk og amerikansk litteratur som for øvrig bruker ennå flere begreper – som ofte også mer negative assosiasjoner – brukes *og* og *eller* om hverandre. For eksempel Cooper m.fl. (1995): Emotional *and* Behavioural Difficulties og Hallaham og Kauffman (1997): Emotional *or* Behavioral Disorders. Begge er titler. Er det slik at en har både sosiale og emosjonelle vansker eller enten det ene eller det andre. Tidligere garderte en seg gjerne i Norge ved å skrive sosiale og/eller emosjonelle vansker.

Sosiale vansker assosieres med utagerende atferd. Atferd som forstyrrer undervisningen, som til tider kan være voldsom og hvor eleven lett og ofte kommer i konflikt med lærere , medelever og andre viktige personer. Atferd som i stor grad er et problem for andre.

Emosjonelle vansker assosieres derimot med tilbaketrekking, elever som er triste og sosialt isolerte, vanskelige å få kontakt med og som vender problemene inn mot seg selv og sitt eget følelsesliv. Dermed er det ikke sagt at også denne atferden er problem for andre.



Det er ikke vanskelig å forestille seg at eleven med primært et sosiale vansker, en som ikke har kontroll over egen atferd og stadig er i konflikt med andre vil utvikle emosjonelle vansker. Det er ingen god opplevelse å bli mislikt, selv om følelse av selvhevdelse og makt kan være besnærende i øyeblikket. Som tidligere rektor ved en alternativ ungdomsskole har jeg opplevd mange elever med sterkt utagerende atferd

som har vært svært ulykkelige for konsekvensene av sin egen atferd. De uttrykker dette helst på tomannshånd

Likeledes vil de isolerte og ensomme få problemer med sin sosiale omgang og enkelte ganger brister det og slikt kan få betydelige konsekvenser og ytterligere forsterke den sosiale isolasjon og ytterligere redsel for å nærme seg andre på en hensiktsmessig måte.

For begge grupper vil det lett føre til at den avvikende atferd forsterker seg, det vil bli en spiraleffekt dersom tiltak ikke settes i verk.

Atferdsvansker kan tjene som et hensiktsmessig, overordnet begrep da det er selve atferden som befester og forsterker situasjonen. Vi er inne i et interaksjonelt eller interpersonalt forhold elev – miljø, hvor samspillet blir stadig vanskeligere. Det er ikke bare eleven som blir definert som den med sosiale vansker som påvirkes, men i skolesammenheng alle andre deltakere. Det er lett å forestille seg at læreren som er i et interaksjonsforhold som han ikke behersker med en elev med sosiale og emosjonelle vansker selv utvikler emosjonelle vansker. Dette kan også lett føre til lite hensiktsmessig atferd hos læreren selv ved uheldige utbrudd og ubetenksomme handlinger. Dessverre kan en lærer i en slik situasjon føre skoleproblemet over i andre miljøer for eksempel familien, og problemene forsterker seg ytterligere.

Dette fører over i et annet sett av begrepsbruk: *Relasjonsvansker* eller *samspillsvansker*. Da vil fokus settes på samspill individ/ individ og individ/miljø og individ i samspill med ulike miljø for det er ikke slik at den innadvendte er like innadvendt i alle miljø, og den utagerende like utagerende i alle miljøer.

Terje Ogden (Ogden 1995) bruker begrepet *sosial lavkompetanse*. Da rettes oppmerksomheten mot et annet perspektiv. Kan det være slik at atferdsvansker skyldes at eleven ikke har gode nok sosiale ferdigheter eller om en vil kompetanse. I denne sammenheng vil en rette oppmerksomheten mot læringsaspektet. Et interessant perspektiv i en tid med endrede oppvekstvilkår i retning av mindre uformell barn/voksenkontakt, svekkede nærmiljø og sosiale læringsarenaer som formidlere av normer og regler for atferd. Det er vanskelig å oppføre seg hensiktsmessig dersom en ikke vet hvordan eller hva den sosiale koden er. Kulturforskjeller vil også virke inn.

Begrepene vi velger viser ofte i hvilke perspektiver vi ser atferden

3. Definisjonsproblemer

Å definere sosiale og emosjonell vansker (eller noen av de andre begrepene) har alltid vært vanskelig, derfor har ulike fagmiljøer eller personer kunnet føle seg fri til å konstruere de definisjonene som de har funnet hensiktsmessige. En kan føle seg fristet til å si at et barn eller en ungdom har sosiale eller emosjonelle vansker når en voksen autoritetsperson med definisjonsmakt, for eksempel PPT, sier at en har det.

Det er derfor ingen definisjon som så langt har vunnet almen tilslutning blant alle fagfolk.

Når det ikke finnes definisjoner som har fått bred tilslutning eller faglig aksept så henger dette sammen med flere forhold:

- Det er manglende enighet om hva som er ønskelig atferd – hva er normalt?
- Det er ulike hensikter med å framsette definisjoner
- Sosiale og emosjonelle vansker er et område hvor det er store målingsproblemer
- Vi har å gjøre med kultur, miljø, tids- og situasjonsbetingede påvirkningsfaktorer
- Det er ulike teoretiske referanserammer
- Forholdet mellom sosiale og emosjonelle vansker og andre funksjonshemninger
- Problemer med stemplingsmekanismer. Enkelte vil vegre seg for å stemple barn og ungdom.

Med disse vanskene vil det også bli enda større problemer med diagnostisering, men det gjøres da systemet krever det for å utløse midler. Det virker som et paradoks og vil kunne føre til profesjonsetiske dilemma.

Det er ulike kategorier av definisjoner etter formålet de har. (Aasen 1987)

3.1. Operasjonelle- eller forskningsdefinisjoner.

Hensikten med disse er å beskrive og avgrense et utvalg i et forskningsprosjekt. Disse bør – etter formålet - ha et stort presisjonsnivå for at andre for eksempel kan etterprøve resultatene. Praksisfeltet kan da avgjøre om resultatene er nyttige eller representative for målgruppen som en arbeider med

Eks. på operasjonell definisjon hentet fra en hovedoppgave i spesialpedagogikk:
Elever med sosial- og emosjonelle vansker vil i undersøkelsen derfor omfatte de elevene som det på grunn av hovedvanske sosiale og emosjonelle vansker ble søkt om ekstra ressurser til spesialundervisning for inneværende skoleår. (Melby, K 1995:44).

Jeg har senere henvist til undersøkelsen *Problematferd i skolen* (Sørli og Nordahl 1998). I denne undersøkelsen ble lærerne bedt om å vurdere elevatferd i klassen etter denne operasjonelle definisjonen:

I hvilken grad den enkelte elevs atferd brøt med skolens normer og regler og/eller avvek fra aldersforventet atferd på en slik måte at den klart:

- a) forstyrret eller hemmet elevens egen utvikling og læring- og/eller*
- b) forstyrret eller skapte problemer for andre elever – og/eller*
- c) forstyrret eller skapte problemer for lærernes undervisning- og/eller*
- d) for den sosiale samhandlingen mellom elever/lærere i klassen.*

Denne definisjonen bygger på faglige definisjoner. (Kirk 1972, Rørvik 1976, Ogden 1991)

3.2. Administrative definisjoner:

Dette er definisjoner, eller heller presiseringer som tjener en funksjon i praksisfeltet, for eksempel om hvem som har rett på særskilte tiltak, ekstra ressurser m.m. Noen

presiseringer er gitt i offentlige rundskriv, stortingsmeldinger, Nou m.m., men det er ingen gitte retningslinjer. Dette er et privatisert område i Norge hvor det blir opp til den enkelte fagperson å gi en vurdering om en elev faller inn under gruppa sosiale- og emosjonelle vansker og derved har rettigheter i følge skolelov. Noen PP kontorer har utviklet noe Screening materiale for å muliggjøre en mer ensartet behandling lokalt, ellers baseres dette på individuelt skjønn..

5.1. Faglige definisjoner. (Noen kaller det også autoritative)

Dette er definisjoner som har til hensikt å avgrense et område i et faglig arbeid, og i utgangspunktet presisere hva en har tenkt å skrive om. Det kan være ei lærebok, et kapittel (som her) eller i en artikkel. En definisjon kan i denne sammenheng ha som hensikt å synliggjøre forfatterens faglige ståsted. Et annet forhold kan være det faglige ”revir” en forfekter, eksempel her kan være BUP og PPT.

Eksempler på faglige definisjoner:

Atferdsvansker er avvik fra aldersforventet atferd på en slik måte at det forstyrrer eller hemmer barnets egenutvikling og/eller forstyrrer andres liv. (Kirk 1972)

Atferdsproblemer er atferd som er slik at samfunnet eller miljøet ikke kan akseptere den fordi den skaper problemer for miljøet. (Rørvik 1976)

Dette er almene definisjoner som det er liten grunn til å være uenig i, men heller ikke særlig presise til å beskrive ei gruppe barn og ungdom. Disse definisjonene tar utgangspunkt i individet

Et eksempel på det vi kan kalle en reaktiv definisjon:

The deviant is one to whom that label has successfully been applied: deviant behavior is behavior that people so label. (Becker 1986)

Dette er en definisjon som ikke setter fokus på personen eller atferden i seg selv, men på de reaksjoner de avstedkommer. Barn og ungdom blir etter denne definisjonen de en har klart og feste etikken avviker på, og normalitetsmålerne blir i skolesammenheng lærere, spesialpedagoger og med relativ stor tyngde PPT. I andre systemer finner vi slekt, nærmiljø, venner, hel- eller halvprofesjonelle fritidsinstruktører, politi og barnevern. Er et barn eller en ungdom først blitt stemplet som avviker vil en naturlig konsekvens at han like godt kan oppføre seg som en. Dette kan være nyttige synspunkter og til ettertanke i vårt diagnostisk villige samfunn med et avansert utbygd nett av behandlere og eksperter.

Et eksempel på en definisjon som er hentet økologisk eller systemisk tradisjon:

Emotional disturbance is not a physical disease located solely within a child, but we prefer to look at a disturbed ecosystem, in which disturbance can be more profitably viewed as a “ failure to match” (Apter 1982)

Denne definisjonen fokuserer på et samspill mellom individ og miljø, et mer dynamisk utgangspunkt hvor både årsaker og interaksjonen blir det vesentlige.

Sosiale- og emosjonelle vansker behøver nødvendigvis ikke ha sin årsak i den enkelte person eller ensidig i miljøreaksjoner, men det interaksjon person/ miljø som blir det mest interessante.

En definisjon som begrenser seg til atferdsproblemer i skolen:

Atferdsproblemer i skolen er atferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. De hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og derved også elevenes læring og utvikling, og de vanskeliggjør positiv samhandling med andre.
(Ogden 1998)

Dette er en definisjon som begrenser atferdsproblemene til settingen skole, men den er hentet fra en undersøkelse hvor nettopp dette var i fokus, slik sett en hensiktsmessig definisjon..

Til slutt en egen definisjon som kan være tjenlig i sammenheng med denne rapporten:

Atferdsvansker er relativt vedvarende atferd som avviker så sterkt fra en definert norm at den virker ødeleggende for individet selv og omgivelsene og/ eller skaper en klar negativ prosess på interaksjonen mellom individ og miljø.

4. Klassifisering – ulike kjennetegn

Ut fra det som er sagt innledningsvis, om begreper og definisjoner og mangel på konsensus på dette området blant fagfolk vil en klassifisering innenfor feltet bli vanskelig og også speile den generelle bakgrunnen til den som utfører dette.

På dette området er det derfor stor grunn til forsiktighet med å sette barn i ulike mer eller mindre hensiktsmessige båser. Alle barn og ungdommer er unike og de trekker med seg grunnleggende personlighetstrekk og sin egen personlige historie og opplevelser – ikke minst i interaksjon med andre. Derfor vil bildet være komplekst og variabelt, og det vil være viktig å ha den enkeltes særegne individualitet i fokus. Det er ikke slik at den som synes ensom trist og deprimert alltid er det, ei heller at den som tilsynelatende er aktiv, utagerende , ja til å med aggressiv er det i alle situasjoner. Dette er miljø-, situasjons-, tids- og aktivitetsvariabelt. Derfor vil det være nødvendig med en bred kartlegging i mange ulike settinger.

En svært vanlig klassifisering er langs et kontinuum mellom **internalisering** – **innadvendt** på den ene siden og **eksternalisering - utagerende** på den andre, med den bakenforliggende tanke at et barn/ ungdom befinner seg et eller annet sted på en slik skala og at tiltak settes inn for å bringe barnet til et mer hensiktsmessig sted både for han selv og miljøene han befinner seg i.

Det finnes barn og ungdom som overveiende synes å være innadvendte, passive , sosialt isolerte med få eller ingen venner og som virker triste eller deprimerte. Likeledes kan vi lett gjenkjenne barn som er overveiende utadvendte, som lett blir

sinte, har vanskelig for å følge beskjeder, som har stadige konflikter med autoriteter som lærere eller medelever. Men en slik dikotomisering vil være en sterk forenkling.

Quay & Peterson (87) i Atkinson (97) foreslår denne seks dimensjonerte klassifiseringen:

1. Atferdsvansker (Conduct disorders): søker oppmerksomhet, kjekker seg, ødelegger ting, plager andre, har temper tantrums
2. Sosialisert aggresjon (socialized aggression): stjeler sammen med andre, er lojal mot ungdomskriminelle venner, skulker skolen sammen med andre, har ”dårlige” venner, åpent viser mangel på respekt for moralske verdier og lover.
3. Oppmerksomhets problemer – umoden (attention problems – immature): har et kort oppmerksomhets spenn og dårlig konsentrasjon, lar seg lett avlede og distrahere. Svarer uten å tenke, er doven, beveger seg seint og er virker døsig
4. innadventt (Anxiety – withdrawal): Sjenert, blir lett forlegen, overfølsom, lette å såre, angstfull, deprimert og alltid trist
5. Psykotisk atferd (psychotic behavior) Gir uttrykk forvirrede ideer, snakker repeterende, viser bisarr atferd
6. Motorisk eksess; (motor excess) : Rastløs, vanskelig (umulig) for å sitte stille, umulig til å slappe av, snakker i et kjø.

Det enkelte barn/ ungdom kan godt vise atferd fra flere av disse klassifiseringene. Det kan lette tenkes at for flere i kategori 3, - oppmerksomhets problemer vil kunne vise atferd som er klassifisert både under 1 og 2. Videre må det være atferd som viser seg over tid og har en viss intensitet. Klassifisering er og blir vanskelig og igjen er det et individuelt perspektiv som gjenspeiles.

Likevel tror jeg at lærere, og andre fagfolk som har en viss fartstid i norsk skole vil kunne nikke gjenkjennende til dette og ha enkeltelever i tankene.

En nylig gjennomført undersøkelse i Norge i to kommuner av Mari-Anne Sørli og Thomas Nordahl: *Skole og samspillsvansker* (rapport 12 a, 98) viser til at det har vært vanlig å operasjonalisere atferdsvansker to – dimensjonalt (Innadventt – utagerende). Ved en faktoranalyse av resultatene i deres spørreundersøkelse, kom de fram til disse fire atferdsdimensjonene:

1. Undervisnings- og læringshemmende atferd.
2. Utagerende atferd
3. Anti-sosial eller klart normbrytende atferd
4. Sosial isolasjon.

Jeg vil seinere komme tilbake til forekomst.

La oss ta utgangspunkt i disse fire atferdsvansketypene fra undersøkelsen som er nevnt over.

4.1. Undervisnings- og læringshemmende atferd:

Det er elever som generelt viser lite interesse for skolen og tar lite ansvar både for seg selv, eget skolearbeid, for andre elever, mangler ofte det de trenger for det arbeid

som skal gjøres og viser lite hensyn overfor lærer. De kommer sjelden i store konflikter i skolesituasjonen, men den akkumulerte effekten av alle avbrytelser, forseintkomming, manglende konsentrasjon og motivasjon for skolearbeid kan virke svært utmattende på en lærer. Disse elevene kan til tider virke sløve og lærerens undervisning når ikke fram, med den effekten at oppmerksomheten rettes mot alt annet enn undervisningen, slik som kommentarer og forstyrning av medelever, at lærer må stadig gjenta instruksjoner som likevel ikke følges og det oppstår småuro som lærer må korrigere, det oppstår konflikter som er klart undervisningshemmende. Eller som en lærer sa det: ”For flere og flere elever ser det ut som om det jeg sier går inn det ene øret og ut det andre, og for noen ser det ut til at de har ei bøyle over”. Mentalt fravær er et begrep som nyttes i rapporten.

Det er også grunn til å anta at dersom denne atferden får holde fram vil det ha en sprednings- eller smitteeffekt over på elever i gråsonen eller elever som i utgangspunktet var innstilt på å gjøre skolearbeid. En elev som jeg snakket med dette om sa det slik: ”Skal du være kul, må du være sløv”. Det oppstår problemklasser som klart virker utmattende og frustrerende på alle deltakerne og som klart må bidra til en uheldig interaksjon.

Da jeg en rekke år har holdt kurs for lærere på alle trinn i norsk skole er tilbakemeldingen helt entydig at dette er en elevatferd som klart sliter mest på lærerne og at dette er et voksende problem som gjelder et stadig større gruppe elever. Som rektor ved en alternativ ungdomsskole gjennom et tiår har jeg , sammen med de andre lærerne, klart samme erfaring.

I mange sammenhenger kan en betrakte dette like mye som et motivasjonsproblem mer enn et reelt atferdsproblem, og at å rette innsatsen mot motivasjon for skolearbeid kan ha like stor effekt som å tenke primært atferdsendring.

Disse elevene samsvarer med gruppe 3 oppmerksomhetsproblemer – umoden i klassifiseringen til Quay & Peterson.

4.2. Utagerende atferd.

Svarkategorier som Sørli og Nordahl (1998) plasserer i denne gruppen er: Svarer tilbake når lærer irettesetter, blir fort (lett) sint, slåss med andre elever på skolen, krangler med andre elevene i friminuttene. Mange andre svarkategorier kunne vært lagt til som for eksempel liten toleranse for kritikk og irettesettelse, manglende respekt for autoriteter, kan opptre truende mot lærere selv om han/hun sjelden går til ytterligheter, har respekt basert på frykt fra medelever, røyker og banner, veit mye om videovold, gjør det meste for å virke tøff, kan det virke som han har stor selvfølelse som det kommer sterke reaksjoner på dersom denne trues osv.

De fleste lærere vil ha møtt elever med slik atferd. Vi snakker her om den klassiske ”bråkeren”, han (for det er mest gutter) som bevisst er i opposisjon og setter i verk uro. Dette er i motsetning til kategori 1, elever med mye energi, men hvor energien ikke primært er rettet mot fag, men heller å sikre sin posisjon. Eller som det er sagt: Alle er motivert, spørsmålet er til hva? Et sikkert kjennetegn på disse er at de kommer på skolen hver dag, for skolen er en arena hvor de kan leve ut sin dominans, både

overfor medelever og lærere, de får på en måte vist sitt mot og derved bekreftet sitt selvverd. Samtidig gir de ofte verbalt uttrykk for at de misliker skolen og hva den står for. Dette var på en måte 70 og 80-åra's disiplinproblematikk. De fleste skoler hadde noen, lett identifiserbar "problemelever" som alle, i alle fall lærere, visste hvem var og som gjorde stort vesen av seg. Som nyutdannet lærer i 1968 ble jeg i min første jobb tildelt klasseforstanderfunksjon for en klasse med 3- 4 elever med slik atferd. Jeg tror ikke det var tilfeldig at det var den nye læreren som fikk denne oppgaven. Dette var ikke noe de etablerte higet etter.

Det kan være et stort spørsmål om norsk skole er tilrettelagt for å dekke behovene til disse elevene på en tilstrekkelig måte. Noen elever med denne type atferd kan også ha et mer bevisst, ideologisk motiv, om enn kanskje diffust, for sin opposisjon mot skolen som system, selv om selve atferden ikke nødvendigvis er adekvat for å endre systemet. Slik sett skal vi ikke underslå at de kan være et nødvendig korrektiv og bidra til endring.(denne forfatteren kjenner seg igjen i denne beskrivelsen). På sett og vis trenger alle systemer noen avvikere, også atferdsavvikere, for at det skal skje endring.

På 80- tallet under framveksten av alternative skoler i Norge (se for eksempel Sørli 92? og Endrerud 83 og 90) var dette elever som på en måte var en målgruppe og som også utgjorde majoriteten av elevene. De alternative skolene lykkes i stor grad med disse, og vesentlige årsaker til dette var at rammebetingelsene ble endret, de fikk andre og mer adekvate utfordringer enn grunnskolen kunne gi dem, de fikk medbestemmelse, ble tatt med på råd slik at selvhevdelsen ble kanalisert i mer konstruktiv retning samt at aktivitetene ble en utfordring i seg selv. At det var tettere voksenkontakt var heller ikke uten betydning. Det er en erfaring blant de alternative skolene at elevgruppa mer og mer domineres av elever som Sørli og Nordahl kategoriseres under gruppe 1. Det gir andre utfordringer, men uansett kan det tyde på at et skifte i skolesetting eller miljø kan være et adekvat tiltak for denne gruppen elever.

Elever som er særpreget av denne type atferd vil samsvare med kategori 1 atferdsvansker (conduct disorders) i Quay & Peterson's kategorisering. Det er imidlertid en fare for at fort kan komme inn under kategori 2. sosialisert aggresjon dersom ikke tiltak settes inn. Dette er miljøer hvor de lett kan identifisere seg og hvor deres egenskaper verdsettes. Dette understrekes også av Hallaham og Kauffman (97)

Dersom det har skjedd en forskyvning i problembildet fra kategori 2 – la for enkelthet skyld kalle det "bråkeren" til kategori 1 "sløveren", og mye tyder på det, må årsaksforklaringen finnes i forandringer i oppvekstmiljø- et makroperspektiv. Andre forklaringer kan være endringer i familier (mikro) og skolestrukturen (ekso) og undervisningssituasjonen i den enkelte skole og klasse (mikro). Begrepene som er benyttet er hentet fra økologisk systemteori. Det kommer jeg tilbake til.

Via Samtak (1999) og stortingsmelding 23 (1997) er det gitt klare incitament eller instruksjoner i retning av systemrettet arbeid, så rein privatisert virksomhet med individ fokusering er ikke akseptert som en hovedstrategi for eksempel for PPT.

4.3. Antisosial – eller klart normbrytende atferd.

Disse svaralternativene ble i undersøkelsen til Sørli og Nordahl (1998) klassifisert under antisosial atferd: Stjålet ting som tilhører skolen/medelever, med vilje ødelagt/skadet ting som tilhører skolen/ medelever, kommet på skolen påvirket av alkohol eller narkotika, hatt med kniv/slagvåpen, truet/plaget andre elever (mobbing). Mange andre svaralternativ kunne også her vært i tillegg. Jeg skal la det være. Det er dette som pressen fokuserer på og som etter mitt skjønn, med belegg i forskning, skaper et uriktig bilde av norsk skolehverdag. ”Værstingproblemet” i norsk skole er overfokusert. Det viser denne undersøkelsen så vel som andre. Jeg kommer tilbake til dette under omfang.

Det er rimelig å anta at elever som har en atferd som klassifiserer under denne også vil ha betydelig innslag av atferdsmønstre beskrevet under 1 og 2 over, og er den gruppa som kommer nærmest gruppe 2 , sosialisert aggresjon hos Quay og Peterson (1987). Dette er en gruppe barn og ungdom som vil ha en dårlig prognose dersom tiltak ikke blir satt inn.

4.4. Sosial isolasjon.

Svarkategorier som ble gitt i undersøkelsen var: Virker engstelig, virker engstelig for å være i gruppe med elever , blir lett forlegen, virker trist eller deprimert på skolen, isolerer seg , har lav selvoppfatning, er trøtt, uopplagt eller passiv i timene og virker ensom på skolen.

Eva Johannessen sier det slik: *Barn som har tendenser til å gå inn i et slikt mønster kan være mer eller mindre tydelige i en barnegruppe, avhengig av antall selvhevdende bråkmakere. De oppnår sjelden noens vrede, men prisen er at de blir usynlige både overfor seg selv og andre...barnet trekker seg tilbake fordi det har angst og liten selvtillit. (Johannessen 1995:44)*

Det har tidligere vært en oppfatning at dette er barn som lærere hadde lett for å overse og at de fikk leve i sin egen verden med sine egne plager. Min oppfatning er at disse er lett å oppdage og at de lett vekker bekymring blant profesjonelle voksne. For en del barn og ungdom kan det være helt naturlig å være beskjeden og stille og ikke ha noe behov for å være noe midtpunkt og i en barnehage- eller skolearena. Ikke alle har noe stort behovet for å hevde seg. De kan være normale, veltilpasset og fornøyd likevel Det kan være en fare for innsnevring av normalitetsbegrepet dersom vi blir for ivrige og begynner å patologisere normal beskjedenhet, med påfølgende selvhevdelsestrening eller program For øvrig har jeg truffet mange barn, ungdom og ikke minst voksne som av hensyn både til seg selv og andre med hell ville vært tjent med å ha mer av disse trekkene i sitt atferdsmønster..

5. Sosial kompetanse

Årsaker til sosiale og emosjonelle vansker kan være mange og sammensatte, og ikke minst er de individuelle. En mulig årsak eller medvirkende årsak kan være manglende sosial kompetanse, med andre ord at eleven ikke har nok innsikt i hva som er akseptabelt eller ikke. Sagt med andre ord at han/hun ikke kjenner den sosiale koden. Forandringer i oppvekstmiljø med mindre naturlig samvær mellom barn og voksne kan bety at normformidlingen blir mindre tydelig. Dersom en ikke veit er det også vanskelig å gjøre det som kreves.

Terje Ogden viser i sin undersøkelse: ”Prosjekt oppvekstnettverk” at elever med høy skåre på problematferd ble vurdert lavt med hensyn til sosiale ferdigheter.. Elever med utagerende atferd ble mer spesifikt vurdert lavt med hensyn til selvkontroll (kategori 1,2 og 3 over) mens elever med internaliserte problemer ble vurdert lavt når det gjaldt selvhevdelse.

Når det gjelder sosial kompetanse viser ellers Ogden til disse forhold:

Samarbeid: Evnen til å kunne dele med andre, til å hjelpe andre, men samtidig selv å kunne være mottakelig for hjelp og støtte. Det å kunne delta konstruktivt i et gruppearbeid vil kunne være en god indikator på dette. En gruppearbeidssituasjon vil derfor være en setting som kan være en nyttig observasjonsarena . Gruppe- eller prosjektarbeid vil derfor kunne være nyttige metoder for sosial trening, dersom dette er lagt på et slikt nivå at kravene er rimelige og avpasset.

Ansvarlighet: Innunder dette ligger evnen til å kunne ta ansvar for sin egen atferd, læring og framtid og å kunne organisere hverdagen og holde avtaler. Skolen og en klasse kan være en god læringsarena for nettopp dette dersom den pedagogiske planleggingen legger dette til grunn. Det finnes pedagogiske metoder som vektlegger dette (Endrerud, 1997)

Empati: Evne til innlevelse, forståelse og medfølelse for andre, å kunne utvikle vennskap og gjensidig respekt for og med andre.

Selvkontroll: Elever med god selvkontroll er de som kan bringe handlinger og følelser inn under kognitiv kontroll. De kan videre velge tid og sted for når de gir uttrykk for følelser, med andre ord at de har utviklet en evne til å utsette behovstilfredsstillelse.

Selvhevdelse: Elevene kan gi uttrykk for egne behov, de våger å si fra når det er nødvendig. De kan gjøre seg synlige.

Sosial kompetente barn antas å være:

- i liten grad problematiske
- lykkes bedre i skolen
- kan skaffe seg venner og samhandle med voksne – også lærere
- har lært mye av det de trenger for å unngå å komme opp problemer på kort eller lang sikt.

Å utvikle den sosiale kompetansen hos elevene blir derfor en viktig oppgave for skolen. Det er utviklet noen strukturerte programmer for dette (steg for steg og krets), men det viktigste er at dette integreres i skolens hverdag og ikke henvises til enkelte timer eller uker. Det er ingen grunn til å ha overdreven tro på effekten av slike program som lett kan komme inn som et kunstig element i hverdagen og i verste fall fungere som en sovepute for den enkelte lærer og skole

6. Omfang

Fra den norske skolearenaen, på nær sagt alle nivå, blir det hevdet at sosiale – og emosjonelle vansker er et stort, og økende problem. Det er vanskelig, i alle fall ut fra forskning å si om dette er en riktig påstand. Visst har elevatferden endret seg i pakt med samfunnsutviklingen ellers. Men kan den derved beskrives som en vanske, for eleven, for foreldre, for lærere? Vi står overfor et område som er komplekst og preget av stor relativisme, derfor er det også vanskelig å sammenlikne forskning som er gjort på området. Ulik begrepsbruk, operasjonaliseringsnivå, utvalgs-kriterier og metodebruk tilsier at en må være forsiktig med generaliseringer. Rammene for normalitet kan være snevre eller vide, så vi kan snakke om ei gruppe elever fra noen få til over 20%.

Enkartlegging gjennomført av KUD (89), den såkalte behovsundersøkelsen, viste at 24,3 % av elevene som hadde behov for spesialpedagogisk hjelp hadde sosiale- og emosjonelle vansker som hovedvanske.

En undersøkelse av Innjord og Kiil (1991) viste at av alle elever som fikk spesialundervisning i 1989/90, var 19,2 % i gruppa sosiale - og emosjonelle vansker.

Terje Ogden (1998) henviser til følgende nyere undersøkelser i Norge og andre land:

”Skolemiljø og psykososiale vansker” av Bru og Boyesen m.fl. (1996). Dette er en landsomfattende kartlegging blant 5. og 8. klassinger.

”Prosjekt oppvekstvilkår” (Ogden 1995) er et prosjekt der lærerne vurderte elevenes sosiale kompetanse og problematferd i klassen (4. og 7. klasse) i en større Østlandskommune. Han fant at 9% av 4. klassingene og 11,7% av 7. klasse var i en lavkompetentgruppe, både faglig og sosialt. Ytterligere 20 % ble vurdert til å være i ei atferdsmessig risikogruppe.

”Elever der forstyrret undervisningen for sig selv og andre” (Egelund & Foss-Hansen 1997) er en pågående dansk undersøkelse som omfatter 20% av landets skoler og hvor lærerne blir bedt om å vurdere og beskrive problemets omfang og karakter. Her finner vi en ”hard kjerne” på 1,9% og 10% som var mer permanent urolige.

”Discipline in schools” (Gray & Sime, 1998) er en rapport fra en undersøkelse i Wales som bl.a. viser til at 8% av ungdomsskolene og 6 % av barneskolene rapporterte om alvorlige disiplinproblemer.

Han viser også til Nordahl og Sørli (97). Resultater av denne undersøkelsen vil jeg kommentere i mer detalj.

Terje Ogden sammenfatter resultatene av disse undersøkelsene slik:

”Det synes allikevel å være et visst sammenfall i resultatene som viser at det beskrevet med ulike faglige begreper finnes en problematisk kjernegruppe på 1-2 %, og kanskje inntil 5% på ungdomstrinnet som har alvorlige og vedvarende utagerende atferdsproblemer. Undersøkelsene har ofte en undergruppering av problemene som viser at det handler om en utagerende dimensjon (for eksempel antisosial eller eksternalisertt) og en innadvendt dimensjon. I tillegg finnes det andre dimensjoner som viser problemer som griper mer direkte inn i undervisningen og samhandlingen i klassen. Gruppen av elever som har utagerende og innadvendte atferdsproblemer i en grad som utløser bekymring og reaksjoner synes å ligge rundt 10%, med en klar overvekt av gutter. Utover dette finnes det rundt 20% som har atferdsproblemer i mer varierende grad, avhengig av utvalgets sammensetning når det gjelder alder, kjønn og geografi. (Ogden 98:10-11)

6.1. Skole og samspillsvansker

Prosjektet *Skole og samspillsvansker* (Sørli og Nordahl 98) er en kartleggingsundersøkelse som ble gjennomført i 13 grunnskoler og 3 videregående skoler i to kommuner på Østlandet våren 1995. Både elever, lærere, foreldre og skoleledelsen var informanter. I det etterfølgende vil jeg konsentrere meg om lærerinformasjoner. Selv om utvalget gjør at undersøkelsen ikke kan sies å være representativ er resultatene interessante bl.a. fordi analysene ga grunn til å bruke et fire dimensjonalt problematferdsbegrep.

Hovedfunnene var (lærervurdert i % av elevene) :

11,5% i 4 klasse, 10,8 % i 7 klasse og 19,8% i videregående skole viste problematferd i alvorlig eller svært alvorlig grad med referanse til definisjon s.7 Dersom resultatene reflekterer en realitet så er det oppsiktsvekkende at antall lærerrapporterte atferdsvansker øker til nesten det dobbelte fra 7 klasse til første år i videregående skole. Dette bør i tilfelle få grunnleggende konsekvenser for tenking rundt vårt skolesystem. Imidlertid finnes det mange mulige tolkninger på dette. Jeg har tidligere vært inne på at sosiale- og emosjonelle vansker er et relativt begrep som er:

Tidsvariabelt: Undersøkelsen ble foretatt våren 1995 rett etter innføring av reform – 94. Dette kan ha påvirket vurdering fra lærere i videregående skole.

Kulturvariabelt: I denne sammenheng er det mulig at det er skolekulturforskjeller mellom de to skoleslagene, at skolekulturen i grunnskolen gjennom en tradisjon som har vært preget av en skole for alle kan ha større toleranse for avvikende atferd.

Personvariabelt: Det kan hende at lærere i videregående har andre forventninger enn i grunnskolen.

Aktivitetsvariabelt: Det er mulig at elevenes atferd er en reaksjon mot videreføring av en teoretisk skole og at dette ikke samsvarte med forventningene, særlig på yrkesfaglige studieretninger.

Som vi ser skal en være varsom med tolkning av tall, men ikke desto mindre reflekterer dette læreres opplevelser og oppfatning og beskriver derved en viktig virkelig eller perspektiv.

Utvikling av problematferd fordelt på problemkategorier (lærervurdert – andel av problemdefinerte elever):

| Problematferd | 4. klasse | 7. klasse | Grunnkurs vgs. |
|---|-----------|-----------|----------------|
| Lærerrapportert problematferd i % av alle elevene i klassen | 11,5% | 10,8% | 19,8% |
| Lærings- og undervisningshemmende atferd (% av elevene i kolonne 1) | 33 % | 43 % | 59% |
| Utagerende atferd. (% av elevene i kolonne 1) | 36% | 29% | 21% |
| Sosial isolasjon (% av elevene i kolonne 1) | 17% | 32% | 17% |
| Antisosial atferd (% av elevene i kolonne 1) | 3% | 5% | 1% |

Resultatene beskriver problematferd i skolesituasjonen, vurdert av lærere. Fordeler vi resultatene i undergrupper av problematferd blir bildet av økningen som var rapportert totalt mer nyansert. Som vi ser øker den lærings- og undervisningshemmende atferd tydelig med økende alder, mens den utagerende atferden avtar. Hvis vi ser bort fra en mulig overrapportering på 7 trinn kan vi tolke resultatene slik at sosial isolasjon og antisosial atferd viser et stabilt mønster. En annen mulig tolkning er at undersøkelsen ble foretatt før S 97 og at økt tendens til isolasjon gjenspeiler at elevene dette året hadde begynt på ungdomsskolen, en økologisk overgang som gjør elevene mer sårbare. Jeg kommer tilbake til dette.

Dette kan tolkes slik at problematferden (lærings- og undervisningshemmende) blir et stadig mer følt problem for lærere og skolen med økende alder, mens problemer som er mer alvorlig for den sosiale tilpassing for den enkelte enten avtar (utagerende atferd) eller er stabil (sosial isolasjon og asosial atferd). Det kan synes som om skolen står overfor et stort motivasjonsproblem, og at deler av det sammensatte problemet som sosiale og emosjonelle vansker kan forebygges og lettes ved å se på skolen som system, læreplaner og undervisningspraksis. Dette er et betydelig område hvor også lærerutdanning og etterutdanning blir et av elementene.

Mari-Anne Sørli konkluderer i en artikkel i Spesialpedagogikk med at det ikke er grunnlag for å rope ”ulv,ulv” og viser til de nyeste studiene i Norge (Ogden 1998, Sørli og Nordahl 98) ikke gir støtte til påstanden om at atferdsproblemer i norsk skole har økt dramatisk med et gjennomgående estimat for aldersgruppen 10-16 år er ca. 10 % som viser relativt høy forekomst av problematferd og ca. 2% som viser

bekymringsfull høy forekomst av alvorlig problematferd. Sammenliknet med danske, engelske og amerikanske synes atferdsproblemene i norsk skole å være moderate. Hun konkluderer med at det er lite som tyder på at norske skolebarn generelt sett er ” blitt verre enn før” (Sørli 1999).

Uansett om utviklingen går mot det verre eller det bedre er dette et alvorlig problem i norsk skole som direkte eller indirekte angår svært mange elever, lærere, skoleadministrasjon og hjepeapparatet. På sentralt nivå understrekes nettopp dette ved at sosiale- og emosjonelle vansker er et av de tre områdene som er gitt prioritet bl. a. i satsingen på Samtak.

Skoleåret 1999/2000 var det i norsk grunnskole 580 000 elever. Dersom vi tar utgangspunkt i at det er 10% med relativt høy forekomst av problematferd blir dette 58000 elever, tilsvarende for videregående skole med 170 000 elever gir 17000 med problematferd, men i videregående skole ble det rapportert 20%. Det er ingen andre undersøkelser på dette området på videregående trinn, så området krever mer forskning, og systemisk og strategisk innsats.

Tar vi for oss bekymringsfull høy forekomst av alvorlig problematferd vil dette ut fra samme tallmaterialet utgjøre 11600 grunnskoleelever og 3400 elever i videregående skole. Tallet på dette årstrinnet er sansynligvis mye større da det er grunn til å tro at mange av denne gruppen er drop outs fra skolesystemet. Tall fra oppfølgingstjenesten kan belyse dette bedre. Dette blir mange barn og unge, og det er egentlig et paradoks i et velferdssamfunn som Norge.

7. Årsaker

Årsakshypoteser og derved også tiltak på dette feltet vil i stor grad være farget av det teoretiske ståsted eller faglige tradisjoner en legger til grunn for sitt arbeid. I tillegg til dette er det også en del folkelige oppfatninger som fagfolk i skole og PPT i alle fall bør være oppmerksom på da dette lett kan både bidra til videreutvikling og å opprettholde atferden.

7.1. Folkelige oppfatninger

For en tid tilbake utførte noen av mine studenter en studentoppgave ved at de plasserte seg foran to av byens supermarkeder og spurte tilfeldig forbipasserende hva de la i ordet atferdsvansker og hva de mente var årsaken til at enkelte barn og ungdom ble atferdsvanskelige. Materialet ble ikke spesielt grundig systematisert og analysert, hvilket ikke var hensikten, men resultatene stemte godt overens med egne erfaringer i samtaler med folk utenfor fagmiljøet.

Den største gruppen svarte *familien*: Når de kom fra en slik familie var det ikke annet å vente. En slags form for determinisme
Nest størst var de som sa at *enkelte unger var slik* De var umulige og lærte aldri, når de ikke ble satt skikkelig på plass og fikk straff for det de gjorde. Både samfunnet, skole og foreldre var lemfeldige slik at unger med de rette tilbøyelighetene bare fikk ture i vei. En slags tro på iboende egenskaper som fritt fikk leve ut.

Tredje gruppe var opptatt av *innflytelse fra dårlige venner*, at de så å si ble ledet litt viljeløs inn i problematferden av venner som de hadde. En guttebande i en av bydelene hadde den gang hatt en del medieoppslag. Dette vitner om oppfatninger av at barn er viljeløse som lar seg lett lede og at vi står overfor et område hvor tilfeldighetene råder. Men hvem er så dårlig venn med hvem?

En liten gruppe tilla *samfunnet* skylda. Det er et hardt og komplisert samfunn å leve opp i der det ikke er tilrettelagt for gode oppvekstmiljø. Dette er en mer sosiologisk forklaringsmåte om at samfunnsforholdene så å si former individet.

Jeg sier ikke at dette er utfyllende eller representativt, men Petter Aasen er inne på det samme (Aasen 87: 62) Uansett er det folkelige eller allmenne forståelser som reflekteres, og disse er i en prognostisk sammenheng ikke særlig optimistiske.

Dersom barn og ungdom møter slike holdninger i nærmiljøet vil dette kunne virke forsterkende på den uheldige atferden, det kan være lett rett og slett å leve opp til forventningene og tilpasse seg dem. Jeg har mye klinisk og pedagogisk erfaring med ungdom som ser det slik, særlig fra mindre bygdesamfunnet. ” Det er det samma, de tror jeg er gæern likevel”

7.2. Faglige årsakshypoteser

Disse kan vi dele inn i fem:

1. Vesentlig individuelle faktorer (biologiske og psykologiske)
2. Uheldig påvirkning fra familie og nærmiljø (miljø)
3. Samfunnsforklarte årsaker (sosiologiske)
4. Læringsaspektet (sosial læringsteori)
5. Interaksjonsaspektet. (økologisk)

Ingen av disse årsaksforklaringsmodellene er utfyllende. Årsaken til utvikling av sosial- og emosjonelle vansker er sammensatte og kompliserte. Et hvert individ har sin egen genuine bakgrunn og historie selv om det i enkelte multiterministiske tilfelle kan være påfallende at en faktor har vært sterkt innflytende.

I denne rapporten vil jeg konsentrere meg om 5: interaksjonsaspektet noe som jeg ser som et fruktbart ståsted i arbeid med elever med samspillsvansker.

Når det gjelder andre faglige teorier eller perspektiv så som: Psykodynamisk perspektiv, atferdsmodifikasjon, humanistisk perspektiv, kognitiv utviklingsperspektiv og sosiologiske forklaringsmodeller vil jeg henvise til annen relevant litteratur, for eksempel Petter Aasen: Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse.(Aasen 1987).

8. Økologisk systemperspektiv

Økologisk systemteori er en helhetlig og mangfoldig teori eller et perspektiv. Vi kan hevde at det er en eklektisk teori eller paraplyteori som når det kommer til kartlegging og tiltak er inkluderende mer enn ekskluderende. Klefbeck og Ogden kaller det en metateori eller en teori som andre teorier kan innpasses i (Klefbeck og Ogden. 1995: 51). Slik sett kan teorien være nyttig for praktikere som i stor grad må være eklektikere som må velge metode og tiltak etter situasjon og de praktiske muligheter som foreligger da de fleste teorier har et mindre anvendelsesområde enn det vi som praktikere har behov for. De perspektivene eller teoriene som er nevnt over kan derfor innpasses i en økologisk ramme.

En av de sentrale teoretikerne på dette området er Uri Bronfenbrenner som gjennom sin utviklingsøkologi (Bronfenbrenner 1979) forsøker å sammenfatte vekst og sosialisering til en forståelig helhetsmodell. På mange måter var dette en reaksjon mot tradisjonell utviklingspsykologi med fokus på den enkeltes individuelle egenskaper og utvikling og vekst av disse, og også mot sosiologiske forklaringsmodeller som vektla miljøet og strukturene rundt som det avgjørende. Han vektla gjensidighetsperspektivet. Mennesket utvikler seg i kraft av samhandling og gjensidighet med sitt miljø.

Inge Bø summerer opp viktige grunnantakelser i i den systemteoretiske tilnærmingen slik:

- Helheten er noe annet og mer enn summen av delene.
- Delene i et system påvirker og påvirkes gjensidig av hverandre og av strukturen som helhet
- Systemets prosesser er dialektiske med sirkulære årsakskjeder.
- Det aller meste av menneskelig atferd – enten det er tanker, ord eller gjerninger – oppfattes som helhetlige aktiviteter i meningsfylte, målrettede handlingskjeder
- Fenomenologien er avgjørende for menneskers handlinger. (Bø 1993:23)

Bronfenbrenner definerer utvikling slik: *Utvikling er definert som personens utvikling av begrepsoppfatning av det økologiske miljø, og hans relasjon til det, og personens kapasitet til å oppdage, opprettholde eller forandre dets egenskaper* (Bronfenbrenner 1979:9)

Dersom vi betrakter en elev med sosiale og emosjonelle vansker og sammenholder med denne definisjonen kan vanskene skyldes at han eller hun har en feil begrepsoppfatning av deler eller hele det økologiske miljø, i tilfelle er dette en intervensjon en bør kunne jobbe med. Oppfatningen kan være riktig, men den kan være slik at eleven ikke vil tilpasse seg den. Da vil intervensjonen kunne tenkes å bearbeide relasjonen og det vil si både miljø og elev. Det kan også være slik at elevens kapasitet til å oppdage, opprettholde, dersom det er ønskelig, eller forandre det økologiske miljø er mangelfullt. Dette gir også muligheter til forandring. For

innadvendte og sosialt isolerte elever vil det siste ofte være tilfelle. I det siste tilfelle vil tiltak for å utvikle bedre sosial kompetanse være et tiltak.

Som vi ser gir faglige perspektivet åpning for mange intervensjoner innen kartlegging og tiltak

8.1 Balanse og likevekt

Begrepet økologi er lånt fra biologien og gjenspeiler at dersom vi endrer påvirkninger på et naturlig system i noenlunde likevekt, vil det få virkninger på andre og kanskje overraskende områder. Et godt bilde på dette vil være innføring av kaniner til Australia. Sosiale systemer blant mennesker vil tilstrebe likevekt, men sjelden være i det. Utviklingen skjer, det skaper ulikevekt, og systemet svarer med å tilstrebe en ny likevekt, men på andre premisser. Et godt eksempel på dette er innføring av nye læreplaner for skoleverket. Dette forstyrrer etablert likevekt, møter ofte motstand og skolene streber etter å finne ny likevekt på nye premisser. Endringstakten på innføring av nye læreplaner øker i vårt samfunn, og for grunnskolen var det siste intervallet ti år. (1987-1997). Det vil være lite dristig å spå at det vil gå ennå kortere tid en ti år før vi vil ha en ny plan. I en skoleklasse skjer det samme dersom en fjerner en elev eller en lærer. Det som kan skje her er at systemet påvirker andre til å gå i de samme dysfunksjonelle rollene dersom dette var årsak til at personen ble fjernet. Systemet vil på ny være i likevekt uten at systemet selv behøver å fungere bedre for aktørene.

I en familiesituasjon ser vi dette når barn blir eldre og for eksempel når ungdomsalderen med nye behov og forventninger fra alle parter. Det vil ta tid før termostaten virker og ny likevekt er oppstått. Det samme vil skje ved at familien får et nytt barn, de flytter, ved skillsmisse eller dødsfall.

8.2. Atferdsvansker i et økologisk systemperspektiv

I et slikt perspektiv er det lite fruktbart å forstå atferdsvansker som resultat av egenskaper hos den enkelte, ei heller som resultat av en ensidig direkte påvirkning i dette tilfelle fra ulike systemer eller miljøet som helhet.

Atferdsvansker kan vi bedre forstå som ubalanse i en persons økosystem, med andre ord som et interaksjonsproblem mellom individ og system. En slik ubalanse kan skyldes manglende samsvar mellom individet og forventninger fra systemet, eller manglende samsvar mellom forventninger fra ulike mikrosystemer – altså et mesoproblem

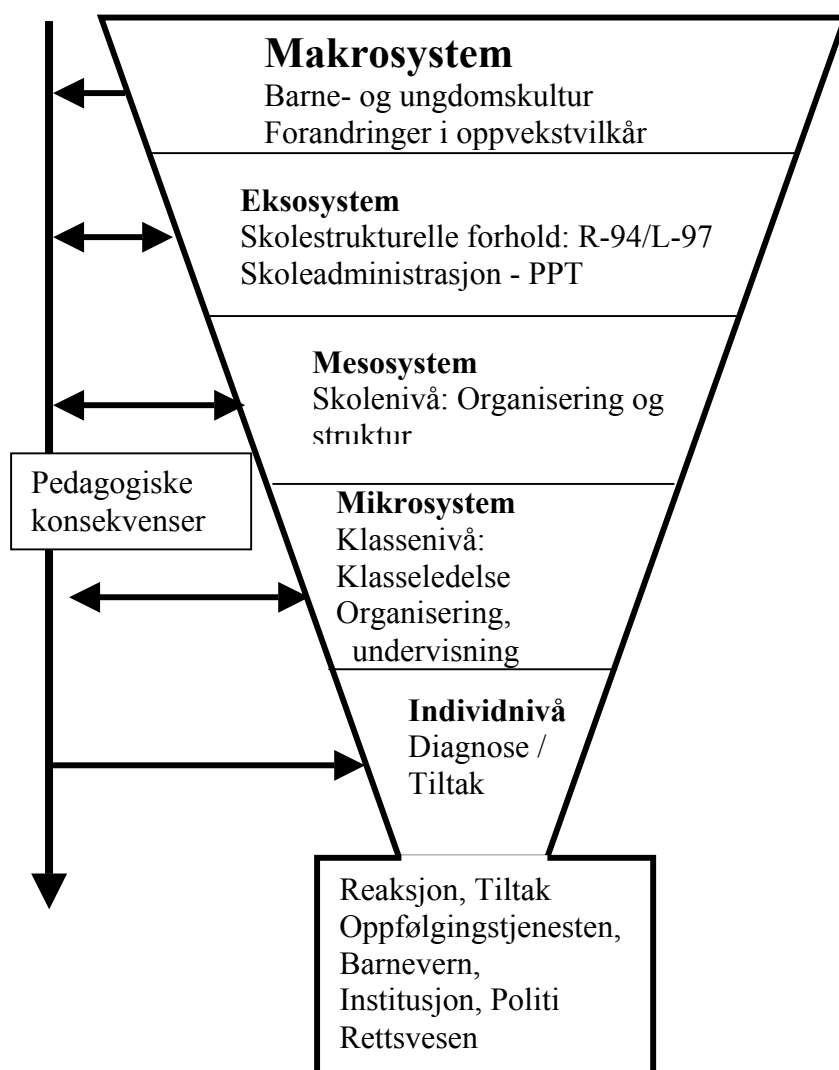
8.3. Det økologiske systemet

Bronfenbrenner beskriver i sin økologiske utviklingssystem systemet som konsentriske sirkler, som starter med individet og via mikro- meso- og ekso- til makrosystemet, og hvor han sier at individet utvikler seg innenfra og ut.

Mikrosystemet er kort sagt settinger eller arenaer hvor eleven selv er til stede og deltar i, f. eks en skoleklasse. **Mesosystemet** er interaksjon mellom disse

mikrosystemene. **Eksosystemene** er instanser eller systemer som på en direkte måte påvirker mesosystemet uten at eleven selv deltar der, for eksempel skoleadministrasjon og kommunestyret. **Makrosystemet** er kulturelle kontekst som vi lever i.

I denne sammenheng vil jeg visualisere systemet slik:



En mer vanlig visualisering er konsentriske sirkler fra individ via mikro-, meso-, ekso- og makro. Bronfenbrenner sier også at utvikling skjer innenfra og ut. Det er et spørsmål om det i et moderne samfunn skjer like mye påvirkning og utvikling utenfra og inn. En rimelig konklusjon kan være at utvikling skjer som et dynamisk samspill begge veier.

Figuren er formet som ei trakt. Det som skjer høyt oppe i trakta vil ha betydning nedover, og enten virke forebyggende eller også tilskyndende på sosiale og emosjonelle vansker. Betingelser for oppvekst, organisasjon og læring øverst i systemet vil påvirke nivåene under. Forandringer og vesentlige påvirkningsfaktorer i makrosystemet har hatt innvirkning på utforming av overordnede læreplaner, i alle

fall den generelle del, og lokale barne- og ungdomskulturer vil ha innvirkning på disposisjoner og prioriteringer i lokal skoleadministrasjon, fylkeskommunalt og kommunalt. I dette mesosystemet har jeg også plassert PPT, men intensjonen i Samtak er å bevege PPT til mer direkte systemrettet arbeid i nivåene under. Mesosystemet hvor jeg har plassert den enkelte skole vil måtte innrette seg etter rammebetingelser som er gitt i nivåene over. Hva som skjer i klassesituasjonen som er et av flere mikrosystem som en skole består av, vil i høy grad være avhengig av betingelsene gitt i nivåene over. Sett i et forebyggingsperspektiv vil endrede betingelser på høyere nivå ha betydning nedover. I forhold til sosiale og emosjonelle vansker vil etter dette mye kunne forebygges og løses på skole- og klassenivå. Er ikke dette tilstrekkelig vil vi måtte sette inn innsats på individnivå med diagnose og tiltak. I en del tilfelle vil slike tiltak være av en karakter som bryter mot idealet om en inkluderende skole. Jo eldre eleven er jo større er muligheten for at dette skjer. Slike tiltak er antydnet i boksen under hvor elevene kan havne dersom de individuelle tiltak i skolen ikke lykkes. Dersom en tar utgangspunkt i en individuell tiltaksorientering vil dette både være svært ressurskrevende og nå relativt få i motsetning til tiltak som settes inn høyere opp i systemet, først og fremst skole- og klassenivå.

8.4. Makrosystemet

Makrosystemet viser til den kulturelle helhet som vi lever og beveger oss i. Dette innbefatter ideologier, verdier, grunnleggende normer og moral, religiøs påvirkning, politikk, økonomi, kjønnsrollemønstre og strømninger som påvirker oss via media. Et generelt trekk ved dette er at makrosystemet har beveget seg fra et nasjonalt til et mer internasjonalt fundament. Dette er noe vi daglig beveger oss i, som vi tilvennes og ikke daglig evner å se at har en direkte påvirkning verken privat eller profesjonelt. Subkulturelle fenomener kommer også inn her.

Det som er interessant i denne sammenheng er det vi kan kalle den mer spesifikke barne- og ungdomskulturen Den påvirker direkte holdninger og det motivasjonelle grunnlag som elevene møter skole og voksenkultur med. Det er for eksempel ikke uten betydning dersom det i mindre lokalsamfunn oppstår ungdomsgrupperinger med nynazistiske eller som de helst kaller det selv nasjonalistiske ideologier og holdninger eller andre mer ekstreme uttrykksformer. Slike fenomener som synes å oppstå fra tid til annen vil fort kunne prege en hel skoleorganisasjon Det vil derfor være viktig for pedagogisk virksomhet å skaffe rede på hva som rører seg i den barne- og ungdomskulturelle sfæren, men denne er også under hurtig endring.

Det er lite skolen kan gjøre med disse universelle endringene i ungdomskulturen. Jeg skulle anta at skolens påvirkningskraft er liten. Jeg mener heller ikke at skolen skal legge seg flat for flyktige strømninger i barne- og ungdomskulturer, men det vil også være lite strategisk ut fra et interaksjonsperspektiv ikke å ta det med som et element i den pedagogiske planlegging. Barn og ungdom møter i dag skolen med et sett andre forutsetninger enn for bare få år siden. Her kan sosiologien være en støtte. Her er Noen av disse bøkene lyssetter i det minste utviklingen: Frønes m.fl. (1997): Livsløp, Øia (red)(1996): Ung på 90- tallet, Heggen (red): Oppvekst i barnets århundre, Frønes (94): Den norske barndommen. Evans m.fl. (1994): Velferdssamfunnets barn. Øya (2000): Innvandrerungdom – marginalisering og utvikling av problematferd.

Det er ulike oppfatninger om hva disse kulturelle endringene består i, og hvilken effekt de har for eksempel i forhold til skole og atferd generelt. Noen generelle trekk synes det å være vid enighet om:

Barn og unge har mindre samvær og interaksjon med alminnelige voksne, voksne mennesker som ikke har profesjonelt forhold til samværet og derigjennom pålagt et organisatorisk ansvar for noe program.

Dette gjelder foreldre, hvor samværstid med barn er blitt mindre, eller i alle fall har endret karakter. Foreldre har mer og mer blitt et støtteapparat for den organiserte fritid og inntar mer og mer en servicefunksjon. Familien har forandret karakter fra et produksjonsfelleskap hvor familien gjorde nødvendige og nyttige oppgaver, til et samvær hvor familien konsumerer det andre har produsert det være seg materielle ting eller underholdning. La fødselsdagsfeiringen på Mac. Donalds som erstatning for familiebasert fødselsdagsplanlegging og gjennomføring være et eksempel.

Nærmiljøet har tapt betydning som sosialiseringsarena hvor voksne og barn i det minste kjente hverandre og samhandlet. Flere har påpekt at normen at voksne skal bry seg er erstattet av voksne skal ikke bry seg. Et eksempel på dette er en student jeg hadde for en tid tilbake som ønsket å studere interaksjon mellom voksne og barn og ungdom i sitt nærmiljø. Under et forprosjekt gikk han rundt i sitt nærmiljø og samtalte med barn og ungdom omkring dette temaet. Han valgte å gi seg da han ble oppsøkt av lokale ”myndighetspersoner” som på en brysk måte spurte hva han drev. Han var mistenkt for å være pedofil, så sjelden og underlig var det i dette bomiljøet at voksne tok kontakt med barn. Nærmiljøene er også tappet for det vi kan kalle sosiale arenaer eller møteplasser.

Det vi kan kalle møte med naturlig voksenhet blir mer og mer fraværende i barn og ungdoms liv. Dette vil ha betydning for normformidling. Med mindre samvær læres ikke de sosiale spilleregler for samvær like lett. Elever med atferdsvansker kan blant andre forhold være ei elevgruppe hvor dette er spesielt fokusert. Vi kan snakke om atferdsvansker hvor en vesentlig årsak kan være manglende forståelse av og innlært akseptert atferd, manglende sosial kompetanse.

Barn og ungdom tilbringer stadig mer tid sammen med jevnaldrende. Dette er en effekt av hvordan vi organiserer tilbudene. For ferdighetstrening er det mest effektivt å organisere på aldersnivå. Det samme gjør vi i skolen. Når eldre barn og ungdom ikke er sammen med yngre vil formidling av det vi kan kalle den tradisjonelle barnekulturen forvitte fordi formidlingen stopper opp. Det samme gjør normformidling, på godt og vondt. Jeg vil si det så sterkt at det ikke finnes en sterkere sosialiseringsagent for en 11- 12 åring enn en på 15 – 16. I langt større grad utvikles normer i jevnaldningsgruppa. Barn på samme alderstrinn oppdrar hverandre. Her er en overlatt tilfældighetenes spill, og det kan være fritt fram for karismatiske ledere, og det kan være svært tilfeldig hva disse står for. Gjennom samtalegrupper kan skolen bidra til å vinne innsikt i dette. Et annet forhold som kan virke forebyggende når det gjelder sosiale og emosjonelle vansker er om en kunne organisere aktivitet og læringssituasjoner sammensatt av elever med større aldersspredning. Etter mitt syn kan dette være et bidrag til en mer inkluderende skole, der enkelte eldre elever kan oppleve seg som en ressurs, og hvor de mindre modne elevene kan oppleve omsorg fra eldre som har status. Dette er et bidrag til god sosial behovsdekning. I de fleste

tilfelle vil eldre elever kunne bidra med noe som oppleves verdifullt for yngre dersom forholdene blir lagt til rette for det. Dette er i tilfelle en god systemisk tilnærming.

Barn og ungdom treffer voksne, men i større grad er dette profesjonelle voksne som ofte har et hel- eller deltids ansettelsesforhold. Felles for disse er at de i stor grad har som oppgave å organisere aktiviteter og utvikle ferdigheter. Lite ansvar og innflytelse blir overlatt barn og ungdom. En slags voksenmodell blir at voksne er mennesker som organiserer og legger til rette for meg og som har ansvar for dette.

Et eksempel: For en tid tilbake ringte en tidligere elev. Hun ville hadde store personlige problemer og ba om en samtale. Vi møttes og samtalen startet med hennes utsagn: ”Egentlig er det aldri noen som har brydd seg om meg.” At jenta kunne oppleve det slik kunne jeg til dels forstå når det gjaldt de nære omsorgspersonene, men en av de ansatte i barnevernet hadde gjennom en årrekke virkelig stått på for jenta, både hverdag og helg, også privat. Jeg påpekte dette og sa at hun hadde virkelig brydd seg om henne. Etter en kort pause var svaret:” Jo, men det var jo jobben hennes.”

Det offentlige har lagt beslag på mer og mer av norske barns liv. Vi har gjennom 90-åra utviklet det Ivar Frønes kaller den norske skolemaraton. Han påpeker at utdanningen har blitt forandret til en langmaraton hvor alle må delta.. Dette forandrer hele oppvekstlandskapet og setter skole midt i alles liv.(Frønes1994:94) Vi har fått en utvidelse i lengderetning. Først med R- 94 som i realiteten betyr en obligatorisk videregående skole for alle, eller eventuelt alternativ skolegang for noen. Med L- 97 fikk vi seksåringene inn i skolesystemet, og fortsatt er det en politisk målsetting med full barnehagedekning. Med framveksten av skolefritidsordninger , også det på 90-tallet har vi også fått en utvidelse i bredden. Det vil si at barn bruker større deler av dagen i offentlig organiserte virksomheter. Norske barn tilbringer i dag over dobbelt så mye av sin oppvekst i offentlig regi enn for 20 år siden.

I et inkluderingsperspektiv vil dette stille store krav til skolen, en skole for alle vil bety tilrettelegging og differensiering ikke bare når det gjelder fag og aktiviteter, den vil også bety et større mangfold og valg av alternativer. Skolen som en sosial arena blir viktigere enn tidligere

Det store utbudet av organiserte fritidsaktiviteter er et annet viktig element. Det er legitimt å stille spørsmål om vi går mot den organiserte barndom slik bl.a. Ivar Frønes gjør (Frønes 94). Den som har stilt seg mest kritisk til denne utviklingen i Norge er Christian Beck (Beck 1991).

En relativt ny gruppe av profesjonelle voksne har det siste årene har entret den norske oppvekstarenaen. Jeg velger å kalle disse for ”blott til lyst” voksne. De er ansatt for å underholde og organisere moro. Dersom de ikke har underholdningsverdi vil de på en måte undergrave sin egen arbeidsplass, så målsetting for samvær med barn er enkelt nok å sørge for gøy og moro. På sydenturen møter familien disse som bamseklubber og Kjærulfklubber, tar en danskeferga på vei til de mangehånde moroland møter en kapteinklubber. I forretningssentra finnes områder hvor disse underholder mens mor og far handler, og Mc. Donalds tar seg av fødselselskaper med fullt tilbehør og underholdning. På fjellet eller i skisentra finnes områder hvor det er ansatte som skal more barn. La meg ta et eksempel fra alpene som en illustrasjon:

.I år presenterer vi en barneklubb for våre små gjester i Badgastein. På hotell Salzburger Hof tar vår egen barnepike hånd om barna og kjører på ski, aker og leker i snøen hele dagen. Det finnes også innendørs lekerom godt egnet for lek og filmvisninger.....På ettermiddagen etter skikjøringen frister hotellets svømmebasseng og jacuzzi. Her kan foreldrene holde oppsikt med sine små badeengler mens de nyder en forfriskning i bassengbaren. Om kvelden serveres en egen barnemeny med mage godsaker. Hotellet kan dessuten tilby barnevakt.... Alt for familiens bekvemmelighet.(STS-fritidsresor)

Det siste tror jeg, men en forutsetning er at klubben er attraktiv og morsom. Men det gjør noe med foreldre/barn samvær og med oppfatningen av voksne som modeller. For øvrig er dette en utgave som er noen år gammel. Seinere brosjyrer som jeg har sett er mer oppdatert. Det lokkes med tøff ryggsekk og matchende T-shirt, med afte-ski med brus og is, knøttedisco og karneval, og klubben er åpen hver dag fra kl. 10.00 til 16.00. En barneverden og en voksenverden hvor vi reiser sammen, men trekkes til hver vår arena.

De voksne som barn og ungdom møter i langt større grad enn tidligere er det vi kan kalle sekundære sosialisatorer, dvs. samfunnsskapte, og det på bekostning av primære sosialisatorer, de naturlige som er til stede i alle barns liv, i alle fall i et land som Norge. (Haugstvedt i Hoem m.fl. 1979)

Disse sekundære sosialisatorene vil i større grad representere voksenmodeller. Et felles trekk ved voksne vil være at de har som ansvar og oppgave å legge til rette og organisere tilværelsen, yte service og noen av dem også være underholdende. Dersom dette i større grad blir forventningen barn og ungdom har til voksne, vil skolen og lærere ha et problem, da denne rollen ikke representerer noen god pedagogikk eller et godt grunnlag for læringsbetingelser.

Et siste moment som det er verd å være oppmerksom på er eksplosjonen av den elektroniske verden -IKT, hvor svært mange både barn og ungdom har stor kompetanse, ofte mye større enn voksne, og i alle fall større enn denne forfatteren. Dette gjelder også barn og ungdom med sosiale og emosjonelle vansker. Her er det et mulig område å spille på hvor de kan ha sterke sider og vise kompetanse, noe som er viktig for denne gruppa. Det er også interessant å se at særlig ungdom benytter K'n i IKT: kommunikasjon. Chatting og utstrakt bruk av tekstmeldinger har blitt en ny og velbrukt kommunikasjonsform. Jeg har selv observert ungdom som sitter i samme rom og sender tekstmeldinger til hverandre. Dette minner meg om frykten mange, og særlig filologer ga til kjenne for noen tid tilbake: At skriftspråket var på vei ut og ville bli erstattet med andre kommunikasjonsformer. Ny teknologi har derimot skapt en renessanse her, og yngre generasjoner danner fortropper. At språket har sine egne regler hva gjelder rettskrivning får vi ta med på kjøpet.

I følge Frønes (2002) har tenåringene en dekning på 80% når det gjelder dekning av mobiltelefon, og denne blir hyppig brukt

Er dagens ungdom i ferd med å utvikle et helt og annerledes sett av kommunikasjon?

Rektor for et alternativt opplegg på videregående trinn fortalte forleden følgende. De hadde fått en elev som hadde falt ut av systemet videregående skole ved et par anledninger vesentlig på grunn av manglende sosial tilpasning til de andre elevene. I det alternative tiltaket gikk dette rimelig bra og han var i ferd med å ta datakort og et par deleksamener. Faglig var han på høyden, og han kom hver dag. Plutselig ble han helt borte i mange dager i strekk uten å gi noen nærmere beskjed. Rektor dro hjem til gutten for å undersøke hva dette var. Han traff gutten som kunne fortelle at han en tid hadde chattet med ei jente som nå hadde fått personlige problemer, og han kunne ikke forlate maskinen sin i tilfelle jenta trengte hjelp og støtte. Det hører med til historien at jenta bodde i en helt annen landsdel og at de aldri hadde møttes eller egentlig hadde planer om det.

Over 80% av 13 – 19 åringene hadde tilgang til hjemme – PC i år 2000 og at vel 70% av dem hadde tilgang på internet. Denne andelen har antakelig økt etter dette. Ingen annen aldersgruppe har så god tilgang i hjemmet som barna, og dette forteller også noe om foreldrenes prioritering. Ellers forteller bruksmønstre at ungdom har en høy kompetanse for ulik type internetbruk Det gjenstår å se om dette vil skape det som Frønes kalles digitale skiller blant ulike grupper av barn og ungdom og mellom generasjoner. (Frønes 2002)

8.5. Eksosystemet

Eksosystemet er de systemer, instanser eller strukturer som i en mer direkte form har innsflytelse og påvirkning på mesosystemet som barn eller ungdom med sosiale og emosjonelle vansker deltar i. Dette er systemer der de sjelden eller aldri deltar direkte, men hvor viktige rammefaktorer legges for deres egentlige hverdag.

I skolesammenheng vil viktige skolestrukturelle forhold som blant annet gjenspeiler seg i R- 94 og L-97 ha en overordnet styringsfunksjon på virksomheten i mesosystemet skole. Dette gir noen rammer, men også et handlingsrom som den enkelte skole får eller tar seg. Kommunal eller fylkeskommunal skoleadministrasjon og politiske besluttede organer på samme vis. I figuren på s. 19 har jeg plassert PPT på samme nivå, og mange skoler vil nok ha en opplevelse av at slik fungerer det. Hovedideen med Samtak er å bringe PPT mer aktivt og systemisk inn på nivåene under som et element for å gjøre skolen mer inkluderende. Dette vil imidlertid bety mindre individuell og kurativ vektlegging overfor elever med særskilte behov. Budsjetter og ytre rammefaktorer som skolebygg hører med her.

I familiesammenheng vil foreldrenes arbeidsplass og engasjement i aktiviteter utenfor hjemmet være faktorer i et barns eksosystem. I fritidssammenheng finner vi ulike organisasjoner med planlegging av aktiviteter virke inn. Andre instanser igjen vil kunne være venners eksosystem, kommunal fritidsorganisering, utekontakt, politi rettsvesen er andre eksempler på eksosystemer det barn sjelden eller aldri deltar i, men hvor det som skjer der indirekte påvirker individet.

Samtak (Senter for atferdsforskning 1999) er et treårig program for å øke kompetansen i skoleverket der sosiale og emosjonelle vansker sammen med lese- og skrivevansker og sammensatte vansker er vektlagt. Samtak er forankret i Opplæringsloven av 1999, R-94 og L-97 og intensjonen er å bidra til å komme nærmere målet om en inkluderende skole. Stortingsmelding nr. 23 (1997-1998) gir

bakgrunn for og prinsippene i programmet. Her understrekes systemperspektivet som her er å se den enkelte elev i samspill med de andre elevene, læreren, læringsmiljøet, lærestoffet, og med organisering og rutiner ved skolen. Videre omfatter systemperspektivet samarbeid mellom de voksne som omgir elevene. Skolen, sammen med PPT, samarbeid med andre vil være sentralt med å bidra til en inkluderende skole for alle, også elever med sosiale og emosjonelle vansker.

I den nye opplæringsloven er PPT pålagt å hjelpe skolen med kompetansebygging og organisasjonsutvikling.

Dette er et eksempel på eksosystemets direkte påvirkning innenfor feltet der departementet ønsker å redefinere virksomheter ved å flytte de fra ekso- til meso- og mikrosystemisk arbeid

8.6. Mesosystemet

Bronfenbrenner definerer mesosystemet slik:

Et mesosystem utgjør det innbyrdes forhold (interrelations) blant to eller flere settinger eller mikrosystemer som den utviklende person aktivt deltar i (Bronfenbrenner 1979:25).

Dette beskriver det samspillet eller interaksjonen som skjer mellom de ulike mikrosystemer som barn eller ungdom aktivt deltar i. Dette kan dreie seg om relasjoner og kommunikasjon mellom hjem- skole, hjem – idrettslag, skole – fritidsaktiviteter, skole – skolefritidsordninger, hjem – venner o.s.v. I den organiserte oppvekstkultur slik vi ser det i vårt samfunn kan det lett oppstå problemer for barn dersom de ulike arenaene står for ulike verdier og holdninger og heller ikke kommuniserer.

En skole kan analyseres som et mesosystem som avhengig av størrelse, organisering og andre lokale forhold vil kunne bestå av ulike mikrosystemer som:

Administrasjonen, sosial- eller spesialpedagogiske team, lærerkollegiet eller faggrupper blant lærerne, klasser eller faggrupper blant elevene eller teknisk personale. Disse mikrosystemene vil alt etter situasjon og område ha ulik status og makt. Formelt sett vil administrasjonen og lærerkollegiet, eller deler av det, ha høy status og derav bedre muligheter til å få sine interesser gjennom, og i noen tilfelle vil dette kunne skje på bekostning av mange andre.

I sammenheng med atferdsvansker vil jeg spesielt fokusere på et mikrosystem som kan oppstå på skoler. Det er når elevene med disse vanskene finner hverandre, gjerne på tvers av klasse- fag og aldersorganiserte grupperinger. De finner hverandre i friminutter ved avtalt skulking eller mer løst organiserte aktiviteter som idrettsdager m.m. Ikke sjelden okkuperer de territorier hvor andre elever, men også lærere nødvendigvis beveger seg. Det er også lett å observere at når nye elever med de samme problemene kommer til skolen så finner de lett og raskt fram til denne gruppa. En slik gruppe kan i enkelte tilfelle få stor makt og innflytelse over hele skolens mesosystem, ja i enkelte tilfelle nærmest dominere hele skolesystemet. Dette vil lett kunne bli en viktig arena for elevene i det Sørli og Nordahl har kategorisert som antisosial og klart

normbrytende atferd, men også kunne trekke med seg elever fra gruppen som er kategorisert som utagerende atferd i en mer mildere form (Sørli og Nordahl 1998)

I en skolesammenheng vil et velfungerende mesosystem være avhengig av god struktur, planlegging, kommunikasjon og gode interaksjoner. Det er også viktig at det er åpenhet og handlingsrom for den enkelte klasse (mikrosystemer) og lærer og at de får utvikle ansvar og egne kvaliteter, at de har et tilstrekkelig handlingsrom for best å kunne planlegge og samhandle ut fra egne behov, og at det gis aksept for dette.

I Norge har Terje Ogden vært særlig opptatt av dette (Ogden 1990, 1991, 1995, 1998). I kvalitetbevissthet i skolen henviser han blant annet til utenlandsk forskning av Arfwedsson (1984), Rutter m.fl. (1979), Mortimer m.fl. (1988). Cooper m.fl. (1994) er også opptatt av dette og har bl.a. en kasuistisk beskrivelse av "The Valley School i kapittelet: Making the ordinary school special. (Cooper m.fl. 1994)

I forbindelse med praksisopplæring i allmennlærerutdanning ga jeg studentene, hvor jeg var lærer i pedagogikk, ga jeg studentene i oppgave å analysere den skolen de hadde praksis på i et økologisk perspektiv. Det ble levert mange gode og interessante observasjoner og analyser, men gjennomgående ble mesosystemet fokusert på som et område hvor særlig rektor var aktiv i og hadde ansvar for. Andre sentrale personer kunne være kontorpersonalet, og i et par tilfelle vaktmester. Ved tre skoler plasserte studentene rektor i eksosystemet.. Dette viste seg å være rektorer som mer rettet seg mot, og så seg som en representant for den kommunale skoleadministrasjon, og følgelig la mer av sin virksomhet hit enn på egen skole. I Ringerike kommune har en ved en nyordning valgt å organisere opptil 6 skoler og 4-5 barnehager i resultatenheter hvor en av rektorene er tilsatt som resultatenshetsleder. Denne organiseringen, som er bestemt på et ekso – nivå vil påvirke skolens mesonivå da disse rektorene får oppgaver som ligger utenfor den enkelte skole og derved nødvendigvis vil svekke skolens mesonivå. Igjen ser vi eksempler på at det som skjer i et system får konsekvenser i andre systemer.

8.7 Mikrosystemet

Bronfenbrenner definerer mikrosystemet slik:

Et mikrosystem er et mønster av aktiviteter, roller og interpersonlige relasjoner som erfares av den utviklende person i en gitt setting med særegne fysiske og materielle karakteristika. (Bronfenbrenner 1979:22)

En gitt setting eller om vi kan kalle det arena kan i denne sammenheng være familiesituasjonen, ulike fritidsarenaer som deltakelse på et fotballag, et musikkorps eller mer uformelt blant venner eller nærmiljøet. Det er et kjennetegn ved dagens barn at de deltar på mange slike arenaer, og at de er organiserte. Nesten ni av ti norske ungdommer har for eksempel erfaring fra organisert idrett, men frafallet er stort slik at ved utgangen av videregående skole er andelen sunket til en tredel (Sisjord 1996) En skoleklasse vil være et viktig mikrosystem for barn og ungdom.

Deltakelse og medvirkning i mikrosystemer vil avhenge av:

Aktiviteter: Hvilke aktiviteter som har status og praktiseres i ulike mikrosystem vil kunne påvirke selvoppfatningen til barn. Om en lykkes eller mislykkes i aktiviteter som verdsettes vil det påvirke utviklingen. Det vil derfor kunne ha betydning at de arenaene som en er deltaker i har mange aktivitetstilbud. Dersom barn og ungdom i stor grad ferdes i miljøer der de i stor grad er passive konsumenter kan det være med på å kunne forklare utvikling av den atferden som Sørlie og Nordahl kalte lærings- og undervisningshemmende atferd – eller mentalt fravær. At andelen av denne type atferd rapporteres av lærerne som et økende problem med stigende klassetrinn får være et tankekors for norsk skole, og i alle fall et incitament til å se på aktivitetene som tilbyes til elever med atferdsvansker med interesse. Et mangfold av aktiviteter vil sikre mange elever i å lykkes med noe de mestrer og som kan ha betydning for klassen som helhet. De tradisjonelle, individuelle utredningene som blant annet gjenspeiler seg i individuelle IOP'er og som er tidkrevende, vektlegger alt for ofte elevenes svakheter. Dersom en vektla miljøobservasjoner for å diagnostisere mer hva eleven kan og kan bidra med ville det være et bidrag til å forebygge utviklingen av atferdsvansker. Vektlegging av mestringsperspektivet hos den enkelte elev blir viktig i denne sammenhengen. Thorbjørnsen påpeker også i sin hovedfagsavhandling at positive forventninger fra læreren framstår som en sentral faktor. (Thorbjørnsen 1995)

Relasjoner: Dette er bånd mellom enkeltdeltakere som skapes gjennom aktiviteter og samhandling. Slike bånd kan være sterke eller svake, ha en negativ, nøytral eller positiv grunntone, men ofte vil dette veksle over tid, sted og aktivitet. Relasjoner utvikles i samhandling mellom mennesker – både følelsesmessig og fysisk. De føreste relasjoner som barn utvikler og bibeholder er *primærrelasjoner* som er til personer som normalt og naturlig er til stede i alle barns liv. Her finner vi familie og slekt, nære venner og kjærester. Dette er personer som i de fleste tilfelle vil være det George Herbert Mead kaller signifikante andre. Disse kjennetegnes med mye , uformell og uorganisert kontakt der selve samværet blir satt i fokus. I en tid som er preget av skillsmisser og stor mobilitet vil dette være arenaer som kan bli mye av dyadens karakter, f. eks. mor- barn.

Gradvis – og i tillegg til de primære – utvikles *sekundærrelasjoner* , samfunnsskapt eller profesjonelle som barn knytter seg til i større grad med økende alder. Det har skjedd en forskyvning i vårt samfunn der barn i større grad utvikler relasjoner med de sekundære hvor forholdet ikke vil være preget av samme intimitet og innlevelse, men derimot tidsregulert, formelt og organisert. Ei førskolegruppe eller en skoleklasse er i utgangspunktet et sekundært mikrosystem, men for mange barn vil det kunne være et viktig supplement eller erstatning for det primære. Barn med gode primærrelasjoner vil sannsynligvis ha bedre sosial kompetanse og derved evne til å knytte gode sekundærrelasjoner. Å legge til rette for god relasjonsbygging i disse sammenhengene vil derfor ha effekt i forebygging av sosiale og emosjonelle vansker i skolen. Også relasjoner på et mesonivå kan ha direkte påvirkning på relasjoner i ulike mikronivåer, for eksempel skole hjem. Et eks.:

I min tid som rektor i den alternative skolen var det en god utvikling hos en gutt med svært utagerende atferd og ditto konfliktfylt skolekarriere. Med relativt nøkternt ordevalg redegjorde jeg for en positiv utvikling både konkret og generelt, noe som slett ikke var uvanlig at vi gjorde. Jeg spurte også om mor, som var enslig, hadde merket noe av det samme. Dagen etter fikk jeg telefon fra en gråtende kvinne som til slutt hikstet fram: tusen takk. Etter at hun fikk roet seg litt fortalte hun at hun hadde

skjelvet da hun hentet brevet med skolens stempel, og at hun hadde sittet og gruet seg i timer før hun orket å åpne. Alle brev som hun hadde fått fra skolen hadde vært negative og hun opplevde de som anklagende og sårende på henne som mor. Hun fortalte videre at hun hadde merket det samme hjemme som det vi gjorde. Dette var opptakten til en konstruktiv relasjon mellom skole og hjem, noe som var et vesentlig bidrag til guttens videre og positive utvikling. Det hører med til historien at jeg inspiserer guttens karakterbok fra barneskolen. Meldingene hjem var en tirade av negative bemerkning og problemfokusering og som paradoksalt nok endte med et ønske om GOD jul, påske eller sommer – alt etter som.

Roller: Roller er noe som personen tar seg eller blir gitt av de andre i mikrosystemet. Rollene vil blant annet avhenge av de aktiviteter som er, hvor dyktig han er i disse og hvor verdsatt de er på den sosiale arena, Det vil også avhenge av de relasjonene som utvikles mellom de ulike deltakerne. Noen roller oppfattes å være positive og andre er negative. Positive roller kan være både formelle og uformelle, mens negative roller i stor grad er uformelle. I eksosystemet skole vil formelle positive roller være rektor, andre administrative stillinger og kanskje en rådgiver, uformelle ledere vil kunne være karismatiske lærere eller i noen tilfelle en vaktmester. I alle sosiale nettverk vil det være både formelle og uformelle ledere og personer som følger disse. I en skoleklasse vil lærere lett observere hvilke av elevene som har størst prestisje, som påvirker andre eller er normgivere. Det samme gjelder på en skole eller et PP kontor, og lederen behøver ikke være den formelle lederen. I en skoleklasse kan det i gitte situasjoner være en eller flere elever med atferdsvansker. I slike tilfelle kan det bli hele klasser som blir objektet for atferdsendring

I et hvert sosialt system vil det også lite funksjonelle taperroller hvor det er lett å havne for de som bryter med systemets normer. Disse omtales gjerne som **økologiske feller**. For lærere er dette gjerne de som kommer til kort i undervisningssituasjonen faglig eller interaksjonelt med elevene. En lærer med disiplinproblemer vil få lav status blant elever, administrasjonen, lærere og foreldre. For elever kan dette, men ikke alltid, være elever med atferdsvansker eller elever som kommer til kort faglig. Selv i dag med en overordnet målsetting om en inkluderende skole kan mange av disse elevene plasseres fysisk isolert fra andre i miljøgrupper, spesialklasser eller tiltak av organisert art, hvor det dukker opp mange navn. Et økosystem tilstreber likevekt, og dersom vi fjerner en elev fra ei økologisk felle, f. eks. over i et alternativt skoletiltak, er det ikke usannsynlig at det kommer en ny elev i samme fella. Vi må med andre ord gripe til tiltak for å fjerne fella, og det vil si å arbeide systemisk på meso- eller mikroplan.

8.8. Klasser som mikrosystem

En skoleklasse er en viktig arena når det gjelder elever med atferdsvansker. I det sosiale samspillet mellom elevene og elever og lærere kan disse vanskene både forsterkes, men også forebygges. Noen lærere synes å ha en egen evne til å møte atferdsproblemer i en slik setting, et slags medfødt talent, men slike ferdigheter kan også trenes og bevisstgjøres bl. a. ved teamarbeid, tolærersystem og kollegaveiledning. Konsulenter utenfra kan bidra med observasjon og veiledning. I det han henviser til bl. a. Kounin (Kounin 1970) oppsummerer Erling Kokkersvold ferdigheter som kjennetegner gode klasseledere slik:

- Oppmerksomhetsoverblick (læreren med øyne i nakker)

- Overlapping (mestre to ting samtidig, for eksempel kunne nærme seg klassens urolige hjørne uten at undervisningen avbrytes)
- Variasjon, aktivitetsskifte i rett tid
- Flyt under aktivitetsskifte. Ved aktivitetsskifte som krever flytting av elever – innen klasserommet eller til et annet rom- betyr det mye å gjøre ting i riktig rekkefølge: først forklarer man hva den nye aktiviteten går ut på – deretter forklarer man hvor og hvordan elevene skal flytte seg
- Reaksjon tilpasset tid og situasjon (timing)
- Reaksjon tilpasset regelbrudd (matching)
- Bevisst bruk av ros. (Kokkersvold 1993:16)

Andre bidrag som fokuserer på lærerens atferd i klassesituasjonen og klasseledelse er Terje Ogden (1990), Molnar og Lindquist (1993), Cooper m.fl. (1994). Disse vektlegger et økologisk perspektiv, mens Hewett (1975) behandler klasseorganisering og klasseledelse fra et atferdsmodifikasjons perspektiv. I denne sammenheng vil jeg henvise til denne litteraturen. Nissen (1983) og Endrerud (1997) beskriver klassemøte- eller allmannamøtemetodikk som metode til å øke sosial interaksjon og sosial ansvarlighet i en klasse eller i en gruppesammenheng.

8.9. "Gjengen" som mikrosystem.

Jeg har tidligere omtalt et mikrosystem som er et velkjent fenomen på en del skoler. Det er når elever med uønsket atferd finner hverandre i mer uorganiserte former på tvers av klasse- fag og aldersorganiserte aktiviteter og så å si skaper sine egne revir som kan være kantina eller andre områder. Dersom disse gruppene blir mange eller sterke nok kan de anta karakter av gjenger. Det kan være ulike oppfatninger om hva en gjeng er. Bjørge og Carlsson (1999:36) benytter denne definisjonen: *En gjeng er en aldersavgrenset kameratgruppe som holder sammen over en viss tid, driver med kriminelle aktiviteter, og har et eller annet symbolsk uttrykk for "gruppetilhørighet" (navn, symboler, klesstil etc).* Fra å være en vanlig kameratgruppe til å bli en gjeng er det glidende overganger. Et sted på veien forandrer vennegruppen seg til å bli en gjeng. Bjørge/ Carlsson viser til tre "tippepunkter":

- Gruppen får en voldelig eller kriminell orientering
- De begynner å betrakte seg selv som en gjeng som står i motsetning til andre. I skolesammenheng andre elever og lærere, men også ellers i lokalsamfunnet andre grupper eller gjenger
- Gjengens selvbilde er i stor grad et resultat av de reaksjoner de får fra andre, i skolen og lokalsamfunnet, særlig når de begynner å fremvise problematisk atferd.

Det er i slike situasjoner at intervensjon blir viktig, og samtalegrupper som for eksempel beskrevet i Endrerud (1997) kan være en effektiv og nyttig metode. Her som ellers er tidlig årvåkenhet og intervensjon viktig, og en systemorientert innsats med tverretattlig profil kan være en betydelig innsats for hele mesosystemet skole.

Gjengdannelser er et relativt nytt fenomen i norsk skole, og fenomenet kan dukke opp i mange uventede miljøer, og de kan oppfylle mange grunnleggende behov: for tilhørighet, kollektiv beskyttelse mot ytre trusler, status og identitet, spenning og opplevelser, kameratskap og opplevelse at andre stiller opp for de. Det å være med i en gjeng har derfor mange sider som oppleves som positive for deltakerne, derfor skal en være klar over at dette er noe en ikke gir slipp på så lett.

9 Tiltak

Tiltak er drøftet under de ulike makro-, ekso-, meso-, og mikrosystemene. I et økologisk systemperspektiv kan vi oppsummere en tiltakskjede slik:

Kartlegging: I denne sammenheng er det viktig med en bred kartlegging av elevens relasjoner, aktiviteter og roller i mange mikrosystemer og i et mesoperspektiv, det vil si relasjoner mellom mikrosystemene. Kartlegging på et eksosnivå vil være å kartlegge de muligheter og begrensninger som foreligger innenfor tiltakskjeder og rammefaktorer. Vanligvis er handlingsrommet større enn vi ofte tror. Det vil også være nødvendig å trekke inn makrosystemet, og analysere de overordnede kulturelle og subkulturelle verdier dagens ungdom bringer med seg, hva de har med seg i ”sekken” sin av holdninger, erfaringer og motivasjonelle forhold

Tiltak: Ut fra en slik bred kartlegging vi kunne planlegge tiltak ut fra en eklektisk orientering. Det vil si at både kognitive, sosiale læringsteoretiske, psykodynamiske og humanistiske strategier vil kunne anvendes etter en pragmatisk vurdering av situasjonen. Dette i motsats til den ofte ufruktbare faglige ”kamp” om metodetilnærminger som i mange sammenhenger har vært skjellsettende i mange fagmiljøer. Tiltak bør i utgangspunktet ha som utgangspunkt LEON- prinsippet (lavest effektive omsorgsnivå) og konkretisering og ansvarsfesting av flest mulig i kontrast til det velkjente ”svartepersillet” Ansvarsgrupper er en kjent arbeidsmåte. I et relasjonsperspektiv har vi ulike forandringspotensialer:

1. Vi kan forsøke å endre den vi antar har problemet (for eksempel er i ei økologisk felle)
2. Vi kan forsøke å endre den som definerer problemet (rektor, lærer, PPT, barnevern m.fl.)
3. Vi kan forsøke å endre situasjonen - fysisk eller psykisk miljø
4. Vi kan forsøke å endre interaksjonen mellom deltakerne i de ulike systemene.

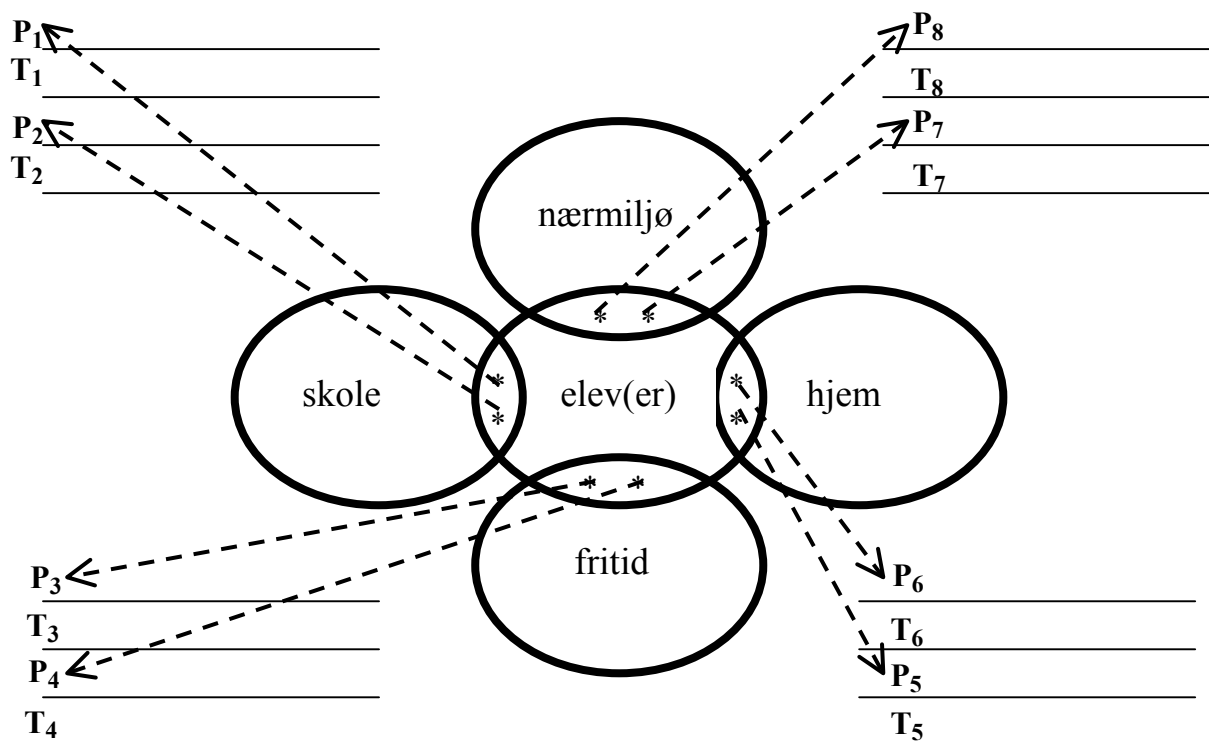
Det siste vil være best i samsvar med systemisk tenking, men også ressurskrevende

Evaluering: Tiltak må etterfølges av en bred evaluering av effekter av tiltakene i et interaksjonsperspektiv. Systemer, som en skole, enkelte klasse- eller familiesituasjoner kommer lett i ubalanse med elev(er) med atferdsvansker som deltakere i en interaksjon. Systemenes iboende tendens til motstand mot ubalanse gjør at også tiltak skaper det samme. Mange tiltak kan derfor ha negative eller utilsiktede effekter ikke bare der hvor problemet er definert eller lokalisert, men også for ulike etater og hjelpeapparatets aktiviteter, relasjoner og roller. Det har vært eksempler på at ansvarsgruppearbeid som har vært ment å være ansvarsfesting har blitt en øvelse i ansvarsfraskrivning. En bred og åpenhjertig evaluering vil igjen danne grunnlag for ny **kartlegging** og nye **tiltak**

9.1. Prioritering av tiltak.

Sosiale og emosjonelle vansker har i regelen utviklet seg over lang tid. Det vil derfor være strategisk riktig å tenke et langsiktig tidsperspektiv ved tiltak. Mange, både elever og familier kan fort føle seg invadert over et velmenende og ambisiøst behandlerapparat som vil ha raske resultater over for kort tid. Det vil derfor være

viktig å prioritere tiltak. Illustrasjonen under viser til en vid kartleggings- og/eller tiltaksmodell:



I en økologisk modell vil vi kunne kartlegge problemer i ulike mikrosystemer, og her kan det tenkes ulike tiltak. En prioritering her vil kunne skje etter de muligheter som foreligger, rammebetingelser som en rår over, og grad av nødvendighet som foreligger. Problemene som defineres kan være på ulike områder. For eksempel vil problem 1 være et skoleproblem – la oss si skulking. Problem 2 kan være mobbeproblematikk, problem 3 knyttet til fritid kan være tiltakende kriminalitet, problem 4 rusing i helger, problem 5 konflikter med foreldre, problem 6 foreldrenes ekteskapsproblemer, problem 7 plaging av mindre barn i nærmiljøet og 8 trakassering av mennesker i nærmiljøet.

Det vil være umulig å sette inn tiltak på alle disse områdene med en gang. En må prioritere. Dersom skolen oppfatter skulkeproblemet som størst og mest faretruende for skoleutviklingen kan det lett settes inn tiltak mot dette. I min tid som skolerådgiver ved en middels stor ungdomsskole i bystrøk sørget jeg for å ha undervisningsfri den første timen. Lærerne meldte fra om fravær av beskyrings elever og muligheten til å følge opp dette var til stede. Effekten var god.. Tilsvarende kan skje med velkjente tiltak omkring mobbeproblematikk. I forhold til familiesituasjonen kan en motivere for familierådgivning o.s.v.. Mennesker i nærmiljø, støttekontakter eller slektninger kan engasjeres på denne arenaen, nærmiljø. Det er gjort med stort hell, og kasusbeskrivelser av de såkalte løvetannbarna viser at nettopp en ivaretagende vaktmester i blokka eller lignende har hatt avgjørende betydning for en positiv utvikling. Eksemplene kan være mange.

Et eksempel på et tverretatlig eller systemisk tiltak:

For en del år tilbake mens jeg var rektor på den alternative skolen oppsto det et problem med elevene - mest knyttet til fritid, men som hadde negative effekter både på skole og i forhold til hjemmene. Noen av elevene, med karakteristika som nærmet seg en gjeng begikk innbrudd, nasket i forretninger, knuste og tømte automater m.m. på fritid. De ble tatt inn av politiet, avhørt, og da de var under den kriminelle lavalder satt fri igjen for på ny å fortsette den samme atferden. Foreldrene ble innkalt som verger, men mange ga opp og orket ikke mer. På et krisemøte med barnevern, politi, skoleadministrasjonen og oss som skole kom vi fram til et tiltak som alle parter ble enige om – også elevene. Skolens personale tok frivillige døgnvakter, lister over elevene ble levert politiet – fortsatt etter samtykke av de berørte elever og foreldre. Når noen av våre elever ble tatt ble ”vaktstående” lærer kontaktet. Han/hun deltok i avhør som verge, og sørget for oppfølging. Lærerne fikk selvfølgelig dette merarbeidet kompensert i form av avspasering. Tiltaket hadde svært god effekt. Anholdelsene gikk dramatisk ned, og elevene ga egentlig uttrykk for at de oppfattet dette som omsorg. Nå hører det med til historien at noen av de elevene som gikk i 9. klasse gjenopptok mye av den samme atferden da skolen sluttet.

10. Konklusjon

Atferdsvansker er et lite entydig begrep, og mye tyder på at det kan være fruktbart å operere med flere kategoriseringer enn den tradisjonelle todelingen langs en skala fra innadventt til utadventt. Det finnes ingen klar og dominerende definisjon av begrepet og derved heller ingen tydelige, effektive og universelle tiltak.

Nyere forskning tyder på at dette er et økende problem i norsk skole, noe mange lærere sliter med, i alle fall i den mer moderate form. Fokusering på mobbing i den senere tid peker i samme retning

Denne rapporten har fokusert på system og interaksjonsaspektet, men peker også mot ulike måter å nærme seg problemene på.

Dette bringer meg til den konklusjon at gode tiltak for elever med sosiale og emosjonelle vansker krever kontinuitet og oppfølging også ved økologiske overganger. Og, ikke minst – at alle som samhandler om tiltakene viser empati og kulturell følsomhet. Respekt og elevperspektiv blir her et nøkkelord.

Litteraturliste:

- Arfwerdsson, G(1984): *Hvorfor er skole forskjellige?* : Tano Oslo
- Apter,S.J. (1983): *Troubled children/ troubled systems*. New York: Pergamon Press
- Beck,C.W (1991): *Det organiserte vanvidd. Et kritisk blikk på barns og ungdoms oppvekst i 90- åra*. Opplandske bokforlag
- Becker, H.S.(1986): *Outsider: studies in the sociology of deviance*. London: Macmillian
- Bjørge,T og Carlsson,Y. (1999):*Vold, rasisme og ungdomsgjenger: Forebygging og bekjempelse*. Oslo: Tano Aschehoug
- Bronfenbrenner, U (1979) *The ecology of human development. Experience by nature and design*. Cambridge MA: Havard University Press.
- Bø, I (1993): *Folks sosiale landscafer. En innføring i sosiale nettverk*. Tano
- Cooper,P.,Smith,C.J. & Upton, G. (1994): *Emotional & Behavioral Difficulties. Theori to practice*. London: Routledge
- Egelund,N. Og Foss Hansen, K. (97). *Elever der forstyrrer undervisningen for sig selv og andre. Rfedejgjørelse til Folketinget*. København, Undervisningsministeriet
- Endrerud, T (1983): *Gamle Ullerål/Honerud prosjektet*. Rapport om et skole- og miljøtilbud for ungdom i Ringerike kommune. Oslo: Universitetsforlaget
- Endrerud, T (1997): *Ansvarslæring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Endrerud, T (2000): *Spesialpedagogisk kompetansebygging I Etiopia*. I *Spesialpedagogikk* nr. 5.
- Evans, Frønes og Kjølrsrud (1994): *Velferdssamfunnets barn*. Oslo. Ad notam. Gyldendahl.
- Frønes, I (1994): *Den norske barndommen*. Oslo: Cappelen
- Frønes, Heggen og Myklebust (1997): *Livsløp, Oppvekst, generasjon og sosial endring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Frønes, I (2002): *Digitale skiller. Udfordringer og strategier*. Fagbokforlaget
- Hallaham D.P & Kauffman J.M (1997): *Exceptional learners*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Haugstvedt Y (1979): *Samfunnsendring og sosialisering i Hoem, A., Beck C. W. og Tjeldvoll, A. (red): Samfunnsrettet pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Heggen, K. (red): *Oppvekst i barnets århundre*. Oslo: Gyldendahl
- Hewett, F.M.: (1968): *The emotionally Disturbed Child in the Classroom*. Boston: Allyn and Bacon.
- Innjord, T.A.O & Kiil, P. E. (1991): *Spesialundervisning i grunnskolen. En kartleggingsundersøkelse ved skolene i 6 fylker sett i et 10- års perspektiv*. SSLH, UIO.
- Johannessen, E (1995) : *Lille Per altfor vill. Lille Kari altfor snill*. Oslo: SEBU
- Kirk, S.A. (1972): *Educating exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Klefbeck, J og Ogden, T. (1995): *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Tano
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1989): *Handlingsplan. Framtidig organisering av spesialpedagogiske tiltak og tjenester. . Prosjekt S*.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet (1993): *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring – generell del*.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996): *Lærerplanverket for den 10-årige grunnskolen*
- Kokkersvold, E: (1992): *Atferdsproblematikk I en skole for alle*. Spesialpedagogikk 2/ 1992
- Kounin, J. S. (1970): *Discipline and group management in classrooms* New York: Holt, Rinehart & Winston
- Melby, K (1995): *Spesialundervisningstilbudet til elever med sosiale og emosjonelle vansker*. En kartlegging i Hedmark, Oppland, Sør- Trøndelag og Nord- Trøndelag. Hovedoppgave i spesialpedagogikk Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, UIO.
- Molnar, A. og Lindquist B.(1993): *Skolen og problemelevne*. Oslo: Universitetsforlaget
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988): *School matters. The junior Years*. Sommerset: Open books
- Nissen, P. (1983): *Involveringspedagogikk*. Oslo: Aventura
- Ogden, T (1990): *Kvalitetsbevissthet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ogden, T. (1991): *Atferdspedagogikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ogden, T. (1995): *Kompetanse I kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13 åringer*. Rapport nr. 3, Oslo: Barnevernets utviklingscenter.

- Ogden, T. (1998): *Elevatferd og læringsmiljø*. Rapport '98. Oslo: Kirke -, Utdannings- og Forskningsdepartementet
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ousten, J.(1979): *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children*. London:Open Books
- Rørvik, H.(1976): *Pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Senter for atferdsforskning (1999): *Kompetanseutviklingsprogram for PP – tjenesten og skoleledere*. Høgskolen i Stavanger
- Sisjord M.K. (1996):*Idrett – en viktig fritidsarena i Øya*,T (red.): *Ung på 90 – tallet*. Oslo: Cappelen
- Stortingsmelding nr. 23 (1997- 1998, *Om opplæring for barn, unge og voksne. Den spesialpedagogiske tiltakskjeda og det statlege sstøttesystemet*.
- Sørli, M-A (1991): *Alternative skoler. Lokale kompetansesentra for utsatt ungdom*. Rapport nr.4. Oslo: Barnevernets utviklingscenter
- Sørli M-A, Nordahl T (1998): *Problematferd i skolen*. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. Oslo: NOVA
- Sørli M-A, (1999): Atferdsproblemer i skolen I: *Spesialpedagogikk* nr. 8
- Thorbjørnsen, A. (1995): *Min hverdag i skolen. Skolemiljø fra elevperspektiv*. Hovedoppgave til 3. avdeling. Hovedfagseksamen i spesialpedagogikk. Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo
- Øia, T. (red) (1996): *Ung på 90- tallet*. Oslo: Cappelen.
- Øia, T. (2000): *Innvandrerungdom – marginalisering og utvikling av problematferd*. Rapport 3/00 Oslo: NOVA
- Aasen, P (1987): *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen



Høgskolen i Buskerud
Postboks 235
3603 Kongsberg
Telefon: 32 86 95 00
Telefaks: 32 86 98 83
www.hibu.no

