

# Alvorlige atferdsvansker

Effektiv forebygging og mestring i skolen

*Veileder for skoleeiere og skoleledere*

Utarbeidet av  
Thomas Nordahl, Mari-Anne Sørli,  
Arne Tveit og Terje Manger

© Læringssenteret (LS)  
ISBN 82-486-0970-7  
PDC Tangen a.s

# Forord

Læringscenteret har utarbeidet *veiledningsmateriell om alvorlige atferdsvansker* til alle landets skoleeiere, skoleledere og lærere. De tre veiledningene er et helhetlig veiledningsmateriell for kvalitetsutvikling og kvalitetssikring om forebygging og håndtering av alvorlige atferdsvansker i skolen.

Veiledningen til skoleeierne og skolelederne som målgruppe vektlegger hvilke muligheter kommunene/fylkeskommunene har for å tilrettelegge et godt tilbud for elever med alvorlige atferdsvansker. Det er utarbeidet en egen veiledning til skolene om pedagogiske tilnærminger til alvorlige atferdsvansker i skolens hverdag. Tidligere er det utarbeidet en veiledning om *utvikling av sosial kompetanse i skole og opplæring*. Den er nå tilpasset veiledningene om alvorlige atferdsvansker. Veiledningene inngår i Læringscenteret arbeid med lærings- og oppvekstmiljøet. Hensikten med materialet er å sammenfatte kunnskap som er relevant og nyttig for skolens arbeid med å håndtere og forebygge alvorlig problematferd.

Læringscenteret vil benytte anledning til takke faggruppen som har utarbeidet veiledningene. Faggruppen har bestått av:

- forsker Thomas Nordahl, Norsk institutt for oppvekst, velferd og aldring (leder)
- professor Terje Manger, Institutt for samfunnspsykologi, Universitetet i Bergen
- forsker Mari-Anne Sørli, Senter for problematferd og innovativ praksis AS, Unirand AS
- rådgiver Arne Tveit, Midtnorsk kompetansesenter for atferd

En referansegruppe bestående av representanter for HEMIL-senteret ved Universitetet i Bergen, Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, Lillegården kompetansesenter, Nasjonal kompetansesenter for AD/HD, Tourettes syndrom og Narkolepsi og Senter for atferdsforskning har fulgt arbeidet og har vært viktige bidragsyttere i utarbeidelsen av materialet.

Veiledningsmaterialet kan benyttes i forbindelse med kompetanseutviklingstiltak og programmer som gjennomføres i skolen. Læringscenteret håper veiledningsmaterialet vil være til hjelp for skolene i en planmessig og systematisk innsats for et trygt og inspirerende lærings- og oppvekstmiljø og sikre at alle elever får en best mulig faglig, sosial og personlig utvikling.

  
Jostein Osnes  
Direktør



# Innhold

Innledning .....	7
<i>Bakgrunn for arbeidet</i> .....	7
<i>Mandat, sammensetning og avgrensning</i> .....	7
<b>DEL 1</b>	
<b>FAGLIG GRUNNLAG OG JURIDISKE AVKLARINGER</b> .....	9
<b>Kapittel 1: Alvorlige atferdsproblemer – forståelse, begrepsavklaringer og identifisering av risikoelever</b> .....	9
<i>Definisjon av alvorlige og sammensatte atferdsproblemer</i> .....	10
<i>Hvor mange elever har eller er i høy risiko for alvorlige atferdsproblemer?</i> .....	10
<i>Teoretiske perspektiver</i> .....	10
<b>Kapittel 2: Bør elever med alvorlige atferdsproblemer gis et segregert opplæringstilbud utenfor egen skole?</b> .....	11
<i>Alternative skoler</i> .....	11
<i>Institusjonsplassering av ungdom med alvorlige atferdsproblemer</i> .....	13
<i>Konklusjoner og anbefalinger</i> .....	14
<b>Kapittel 3: Juridiske avklaringer ved alvorlig atferdsproblematikk</b> .....	16
<i>Grunnleggende prinsipper og rettigheter</i> .....	16
<i>Juridiske drøftinger i forhold til alternative skoler og annen segregert opplæring</i> .....	17
<i>Tvungent skifte av skole</i> .....	19
<i>Sykemelding av elever</i> .....	20
<i>Elevenes rettigheter i forbindelse med marginalisering og utstøting</i> .....	20
<b>DEL 2</b>	
<b>TILTAKS- OG ANSVARSOMRÅDER FOR SKOLEEIERE OG SKOLELEDERE</b> .....	21
<b>Kapittel 4: Tiltak på kommunalt og fylkeskommunalt nivå</b> .....	21
<i>Etter- og videreutdanning av lærere</i> .....	21
<i>Ekstern hjelp og veiledning</i> .....	22
<i>Tverrfaglig samarbeid</i> .....	24
<i>Ressurs- og beredskapsteam</i> .....	25
<b>Kapittel 5: Tiltak på skoleomfattende nivå</b> .....	27
<i>Bruk av skolene i arbeid med alvorlige atferdsproblemer</i> .....	27
<i>Inkluderende organisatoriske tiltak</i> .....	28
<i>Lærergrupper og lærersamarbeid</i> .....	30
<i>Evidensbasert tiltaksutvikling</i> .....	31
<i>Effektevaluering – et kritisk innsatsområde</i> .....	33
<b>Referanser</b> .....	36



# Innledning

## Bakgrunn for arbeidet

Denne veilederen er skrevet for skoleeiere og skoleledere, og handler om deres ansvar for å gi et best mulig opplæringstilbud til elever som viser alvorlige atferdsproblemer. Veilederen dekker både grunnskole og videregående opplæring. Det er utarbeidet en mer omfattende veileder til bruk for lærere i skolen. Leseren bør også kjenne til innholdet i lærerveilederen. Målet er at de to veilederne sammen skal hjelpe skoleeiere og skoleledere til å ansvarliggjøre lærere i arbeidet med elever som viser alvorlige atferdsproblemer.

Barn og unge som viser eller står i fare for å utvikle alvorlige atferdsproblemer, har de samme opplæringsrettighetene som andre barn og unge. De skal gjennom skolen sikres en opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger, og denne opplæringen skal primært foregå innenfor et faglig og sosialt inkluderende fellesskap. I hjemmeskolen må det derfor etableres opplæringstilbud og pedagogiske strategier som sikrer også disse elevene en best mulig faglig, sosial og personlig utvikling. Tiltakene som er foreslått i veilederen, bygger på nyere forskningsresultater, noe som er mer utdypet i veilederen for lærere. Mange av tiltakene har gjennom praktisk utprøving vist seg å være svært nyttige, mens andre ennå ikke er nok systematisk utprøvd. De kan likevel betraktes som lovende, fordi de bygger på solid kunnskap om hva som hindrer og reduserer atferdsproblemer.

## Mandat, sammensetning og avgrensning

I september 2002 nedsatte Læringscenteret en faggruppe for å utvikle veiledere til skoleverket med sikte på å håndtere alvorlige atferdsproblemer. I et samarbeid mellom Læringscenteret og Utdannings- og forskningsdepartementet ble følgende mandat utformet for dette arbeidet:

Faggruppen skal ut fra et forskningsmessig kunnskapsgrunnlag utarbeide veiledninger som skal være til analytisk og praktisk hjelp for lærere, skoleledere og skoleeier (kommune og fylkeskommune) i møte med elever som viser alvorlig atferdsproblematikk. Veiledningene skal på en kortfattet og informativ måte presentere den kunnskap vi i dag har om hvordan alvorlig atferdsproblematikk kan møtes på en hensikts-

messig måte i skoleverket. Med alvorlig atferdsproblematikk menes hærverk, tyveri, ulovlig fravær, mobbing, vold og trusler mot både medelever og lærere.

Det skal utarbeides en veiledning med lærere som målgruppe. Her skal det legges vekt på pedagogiske tilnærminger i skolens hverdag. Videre skal gruppen også utarbeide en egen veiledning for skoleeier med vekt på hvilke muligheter kommunene/fylkeskommunene har for å tilrettelegge et godt tilbud for disse elevene. I denne veiledningen skal arbeidsgruppen også foreta nødvendige juridiske drøftinger og avklaringer.

Faggruppen har bestått av

- forsker Thomas Nordahl, Norsk institutt for forskning, oppvekst, velferd og aldring (leder)
- professor Terje Manger, Institutt for samfunnspsykologi, Universitetet i Bergen
- forsker Mari-Anne Sørli, Senter for problematferd og innovativ praksis AS, Unirand AS
- rådgiver Arne Tveit, Midtnorsk kompetansesenter for atferd

Det ble også nedsatt en referansegruppe. Den hadde representanter for HEMIL-senteret ved Universitetet i Bergen, Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, Lillegården kompetansesenter, Nasjonal kompetanseenheter for AD/HD, Tourettes syndrom og Narkolepsi og Senter for atferdsforskning. Faggruppen har lagt fram problemstillinger og forslag til innhold i veilederen for drøftinger i denne referansegruppen.

Faggruppen har også henvendt seg direkte til fagpersonene Tore Andreassen, Terje Ogden, Terje Overland og Erling Roland, som har utarbeidet notater innenfor flere områder i veilederen. Cato Aarø i Utdannings- og forskningsdepartementet har gitt svært verdifull hjelp med juridiske problemstillinger. Vi takker alle disse bidragsyterne. Kontaktperson og ansvarlig for oppfølging ved Læringscenteret har vært rådgiver Hege Knudsmoen.

Veilederens fokus er på hvordan man i den ordinære grunnskolen og i den videregående skolen kan møte og forebygge alvorlige og sammensatte atferdsproblemer. Problematferd av primært internalisert karakter, som sosial isolasjon, depresjon, angst, psykosomatiske plager og spisevegring, blir ikke fokusert. Mobbing blir kun kort berørt i noen sammenhenger. Veilederen tar heller ikke for seg skolebaserte intervensjoner overfor elever med et etablert og

omfattende rusproblem, tyngre psykiatriske lidelser eller psykisk utviklingshemning.

*Veilederens kunnskapsgrunnlag*

Veilederen bygger altså på forskningsbasert kunnskap og tilstreber evidensbasert tiltaksutvikling

i grunnskolen og den videregående opplæringen. Evidensperspektivet innebærer at forskningsbasert kunnskap om atferdsproblemer og skoletiltak som har hatt dokumenterte positive effekter på antisosial og alvorlig atferdsproblematikk, er vektlagt.



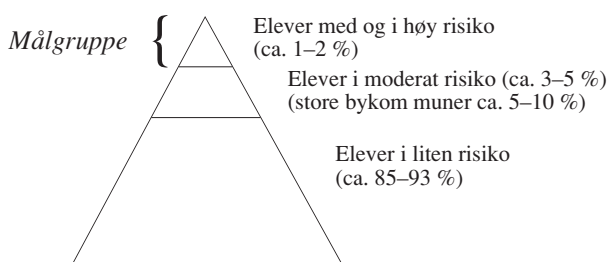
# Del 1

## Faglig grunnlag og juridiske avklaringer

### Kapittel 1

## Alvorlige atferdsproblemer – forståelse, begrepsavklaringer og identifisering av risikoelever

Det at et barn eller en ungdom viser noe problematferd på skolen eller hjemme, er i de fleste tilfeller verken særlig bekymringsfullt eller noe man nødvendigvis bør iverksette særskilte tiltak overfor. I noen tilfeller er problematferd likevel et faresignal, og det er disse tilfellene denne veilederen handler om. Veilederens målgruppe kan figurativt framstilles slik:



De aller fleste elever er sosialt og faglig velfungerende barn og unge, som av og til kan vise noe problematferd, men det meste av problematferden deres er situasjonsavhengig, forbigående og av lite alvorlig karakter. Disse elevene vurderes til å være i liten risiko for å utvikle alvorlige og sammensatte atferdsproblemer, og ligger utenfor denne veilederens fokus. Det er imidlertid slik at i skoler med mye di-

siplinproblemer skapes det lett et miljø som gir grobunn og aksept for mer alvorlig problematferd (Goldstein mfl. 1994). Lærernes oppmerksomhet og tid bindes lett opp i konfliktløsning og takling av mindre alvorlig problematferd enn i undervisning og proaktiv klasseledelse. Skolen bør derfor også være interessert i å redusere de daglige forstyrrelsene, slik som bråk og uro i klasserommet og krangling mellom elever. Denne atferden forringer skoleklimaet og kan være en forløper for mer alvorlige norm- og regelbrudd, som vold og kriminalitet.

Noen elever kan også i kortere eller lengre perioder vise en del, om enn moderat alvorlig problematferd, hjemme og/eller på skolen. Hos enkelte i denne gruppen utvikler atferds- og mestringsproblemer seg til alvorlige og sammensatte atferdsproblemer. Denne gruppen betraktes følgelig som elever i *moderat* risiko for utvikling av alvorlige atferdsproblemer. Det er imidlertid bare hos et lite mindretall elever at utagerende og antisosial atferd forekommer ofte, og at atferden er ekstrem i sin ytringsform. I veilederen omtales denne marginale gruppen som elever *med eller i høy risiko* for utvikling av alvorlige og sammensatte atferdsproblemer. De utgjør veilederens primære målgruppe.

## Definisjon av alvorlige og sammensatte atferdsproblemer

Selv om barns og unges atferd kan observeres og registreres relativt objektivt, eksisterer det ikke én allment akseptert definisjon eller absolutte skillelinjer mellom normalatferd, normale oppdragelses- eller disiplinproblemer, avvikende atferd eller patologiske<sup>1</sup> atferdsforstyrrelser. Ei heller finnes det enkle universale tiltak.

I det pedagogiske fagfeltet er det vanlig å benytte begreper som sosiale og emosjonelle vansker, atferdsvansker, samhandlingsvansker, tilpasningsvansker eller psykososiale vansker. I dagligtale og på andre fagfelt brukes gjerne andre og til dels overlappende begreper for å beskrive de samme elevene (elever med atferdsavvik eller antisosial atferd, «vers-tinger», impulsdrivne barn, osv.). Begrepsbruken i skolen synes å være relativt tilfeldig, og de ulike begrepene brukes om hverandre. I skolen skilles det heller ikke klart verken mellom mer og mindre alvorlige atferdsproblemer eller mellom høyfrekvent og lavfrekvent problematferd (Sørli & Nordahl 1998).

*Alvorlige atferdsproblemer* refererer i denne veilederen til de tilfellene der et barns eller en ungdoms *oppførsel over tid* preges av et *mønster* av antisosiale handlinger i hjem, skole og eventuelt også andre sammenhenger (f.eks. nabolag). Disse handlingene medfører *betydelig* skade, plage og/eller krenkelse av andre mennesker (eller dyr). Elever med et relativt konsistent antisosialt atferdsmønster viser også ofte andre mindre alvorlige former for problematferd, for eksempel lærings- og undervisningshemmende atferd i klasserommet. Et annet kjennetegn er at deres skolefaglige og sosiale kompetansenivå i mange tilfeller ligger klart under det normale for alderen, og at foreldre og/eller lærere opplever atferden deres som umulig å håndtere. Alvorlige atferdsproblemer reserveres altså til problematferd som krever tiltak eller behandling, og som både konsekvensmessig, i omfang, kompleksitet, intensitet og stabilitet klart ligger utenfor det som anses som normal fungering og akseptabel oppførsel (Kazdin 1997; Sørli 2000). Det dreier seg altså både om alvorligere former for problematferd og om komplekse og sammensatte problemmønstre, som det er vanskelig (om enn ikke umulig) å få gjort noe med. De mest sentrale nøkkelfaktorene i differensieringen mellom mer og mindre alvorlige atferdsproblemer er

- innslaget av antisosiale handlinger i barns og unges oppførsel

- stabilitet (varighet over tid, forekomst i kontekster og situasjoner)
- hvor mye atferdsproblemene signifikant påvirker barnets eller ungdommens sosiale fungering og prestasjoner i negativ retning, både i det daglige og på lengre sikt
- i hvilken grad atferden påfører andre mennesker (eller dyr) alvorlig krenkelse, plage eller skade
- responsen på voksenkontrollerte strategier for sosial påvirkning (f.eks. foreldrenes oppdragelsespraksis, hjelpetiltak i barnehagen eller skolen, klinisk behandling)

## Hvor mange elever har eller er i høy risiko for alvorlige atferdsproblemer?

I en rekke studier fra vestlige land, inklusive Norden, som er publisert i løpet av de siste 30 årene, konkluderes det med at mellom 10 % og 12 % av barne- og ungdomspopulasjonen viser problematferd i et slikt omfang og av en slik karakter at de kan vurderes som barn og unge i relativ risiko for senere alvorlige atferds- og tilkortkommingsproblemer. 1–5 % av dem kan hevdes å ha atferdsproblemer av alvorlig art (Durlak 1995). Sørli (2000) anslo i en forskningsbasert kunnskapsstatus om alvorlige atferdsproblemer at høyrisikogruppen i vårt land trolig omfatter ca. 1–2 % av elevpopulasjonen (11 000–22 000 elever), mens andelen i moderat risiko trolig omfatter ca. 3–5 % (38 000–56 000 elever). I de største bykommunene er den totale risikogruppen mest sannsynlig noe høyere enn i landet for øvrig, og omtrent like stor som rapportert i andre vestlige land (5–10 %).

## Teoretiske perspektiver

Forskningen har gitt oss klar støtte for at det er mange *risikofaktorer* som henger sammen med, og forutsier, utviklingen av atferdsproblemer hos barn og unge. Vanskelige oppvekstforhold kan likevel mestres på grunn av *beskyttende faktorer*, som høy intelligens, sosial kompetanse og omsorgsfulle voksenkontakter. For skolen er det særlig viktig å ha kjennskap til beskyttende forhold knyttet til eleven, lærerrollen og skole- og klassemiljøet. Forskningen viser klart at atferdsproblemer vanligvis er resultat av flere samvirkende forhold, og de mest aktuelle teoriene om utvikling, opprettholdelse og reduksjon av atferdsproblemer bygger på en slik forståelse. I veilederen for lærere er både risikofaktorer, beskyttende faktorer og sentrale teoretiske perspektiver gjennomgått.

<sup>1</sup> Patologisk: unormal, syk, usunn.

## Kapittel 2

# Bør elever med alvorlige atferdsproblemer gis et segregert opplæringstilbud utenfor egen skole?

Segregerende opplegg er den organiseringsformen som historisk sett har vært mest brukt overfor atferdsvanskelige elever i skolen. Selv om inkluderende opplegg benyttes i større grad i dag enn tidligere, og vi i Norge har en uttalt målsetting om en inkluderende skole, har segregering i ulike former fortsatt stor gjennomslagskraft i skolen. Sett fra flertallets perspektiv framstår det å «fjerne uromomentet» fra klassen eller skolen lett som den mest fornuftige løsningen. Men dersom forebygging av alvorlige atferdsproblemer er målet, og høyriskoelevens behov legges til grunn for valg av organisatorisk løsning, er det da segregerte eller inkluderte opplæringstilbud som vil gi best måloppnåelse? Hvorvidt opplæringstilbud organisert utenfor ordinær skole kan ha positiv effekter på antisosial atferd og forebygge alvorlige atferdsproblemer, belyses i det følgende.

### Alternative skoler

Alternative skoler er segregerte sosialpedagogiske tiltak som av og til tilbys elever med moderate til relativt store atferdsvansker og skolefaglige mestrings- og motivasjonsproblemer. I noen grad dreier det seg også om elever med psykiske problemer, elever som mobbes, og elever som unngår kontakt med andre. De bor hjemme og får et dagtilbud i lokalmiljøet. Betegnelsen alternativ skole innbefatter ikke institusjonsskoler eller kommunale spesialskoler for elever med lære- og atferdsvansker. Den innbefatter heller ikke private livssynsskoler, skoler bygd opp rundt bestemte teoretiske eller filosofiske retninger og private skoler for primært ressurssterke elever. Det formelle, økonomiske og kvalitetssikrende ansvaret for slike tiltak ligger hos de lokale skolemmyndighetene. På samme måte som ordinærskolen omfattes og forpliktes de alternative skolene av gjeldende opplæringslov og læreplanverk.

Det er stor variasjon i både kvalitet, organisering og innhold og i aktivitetene som de alternative skolene tilbyr. De holder til egne i lokaler utenfor normalskolens område, ofte i tilknytning til en marina, et motorsenter, et gårdsbruk e.l. Flere har status som underavdeling under en av hjemmeskolene som ele-

vene rekrutteres fra. Mange har imidlertid eget budsjett og status som en skoleenhet relativt fristilt fra hjemmeskolene. De fleste har egen daglig leder, som også underviser. I begynnelsen av 1990-tallet var barnevernet med og delfinansierte driften i omtrent halvparten av de alternative skolene. Bidragene utgjorde ca. 20 % av det totale budsjettet. Om lag 40 % av elevene hadde vært eller var i kontakt med barnevernet (Sørli 1991).

De fleste alternative skoler er blitt opprettet i store og middels store bykommuner. De er etablert som en konsekvens av at de ordinære skolene ikke har hatt tilstrekkelig kompetanse, fleksibilitet eller rammebetingelser til å legge til rette lærings- og utviklingsbetingelsene på en slik måte at de atferdsvanskelige og skoletrøtte elevene deres har fått den opplæring og støtte de har krav på og behov for. De alternative skoletilbudene har således også en funksjon eller bi-effekt som avlastningstiltak for ordinærskolen.

Alternative opplæringstilbud er særlig utbredt på ungdomsskoletrinnet, mens det på barnetrinnet og mellomtrinnet finnes få eksempler (i 2–3 kommuner). Det finnes enkelte alternative opplegg også på videregående trinn (Rogneby kompetansesenter / Lillegården kompetansesenter 1999). På landsbasis var det på 1990-tallet ca. 60 alternative skoler (Sørli 1991; Tveit & Melby 1994). De alternative skolene gir vanligvis tilbud til 8–9 elever om gangen. Hvor mange elever som i dag får et alternativt skoletilbud organisert som gruppetilbud innenfor den ordinære skolen, finnes det ikke fullstendig oversikt over, men ifølge Læringscenterets opplysninger dreier det seg trolig om ca. 2000–3000 (Tilstandsrapport 2001). De alternative skolene (organisert utenfor ordinær skole) favner ca. 500–600 elever (omtrent 0,3 % av elevpopulasjonen på ungdomstrinnet).

### *Evalueringer av elevenes utbytte av opplæring i alternative skoler*

Resultater fra norske studier (bl.a. Sørli 1991; Tveit & Melby 1994; Jahnsen 2000) tyder på at tilknytning til alternativ skole i mange tilfeller kan gi positiv identitet både for elevene og for personalet. Som egne skoleenheter synes de å gi kollegial støtte, og

de kan fungere både trivselsfremmende, statushevende og utviklingsfremmende for mange av elevene. Personalet rapporterer om at skulkingen går drastisk ned, at elevenes atferd ikke lenger oppleves som så problematisk som i hjemmeskolen, og at rusmisbruk og kriminalitet reduseres hos enkelte. De mener også at elevene utvikler en mer realistisk selvoppfatning, og at de utvikler sine sosiale ferdigheter og får en mer prososial innstilling. Det er indikasjoner på at karakterene kan forbedres noe, men framgangen er ikke stor. Mange av elevene gir på sin side uttrykk for at de trives godt og finner skoletilbudet meningsfylt og stimulerende. Det er grunn til å tilføye at om mange atferdsvanskelige elever synes å trives godt i segregerte tilbud og alternative skoler, er ikke det et tilstrekkelig argument for å opprette eller opprettholde slike tilbud. Trivsel er heller ikke en tilstrekkelig resultatindikator i vurderinger av elevenes utbytte eller tiltakenes kvalitet og effekt.

Det er gjort få etterundersøkelser, men de som foreligger, tyder på at det går relativt bra med en god del av elevene etter at de har avsluttet grunnskolen i alternative opplæringstilbud, men resultatene er ikke entydig positive. Ulleberg (2000) oppsummerte eksempelvis i en etterundersøkelse blant tidligere elever ved Sollerudstranda alternative skole at 70 % var i arbeid, noen var under utdanning, og et fåtall levde av sosialhjelp. Bruken av alkohol ble vurdert som noe lavere enn for gjennomsnittet av norsk ungdom, men narkotikamisbruk forekom oftere. Frafallsprosenten i videregående opplæring er høy blant elever fra alternative skoler (Sørli 1991). Selv om de alternative skoletilbudene kan lykkes med å få elevene gjennom grunnskolen, ser det altså generelt ikke ut til at de har noen særlig effekt verken på elevenes videre utdanningsmuligheter eller på rusmisbruk.

De fleste alternative skolene i Norge kan beskrives som kompensatoriske skoler (Reilly & Reilly 1983; Sørli 1999). Amerikansk evalueringsforskning<sup>2</sup> understøtter at enkelte av dem kan medvirke til positiv atferdsendring, økt frammøte, bedre og mer

realistisk selvoppfatning og noe framgang på det skolefaglige området. Om slike positive effekter varer også etter at oppholdet er avsluttet, har vi per i dag lite forskningsbasert kunnskap om.

Meget uheldige og til dels store negative effekter er imidlertid også dokumentert. Ifølge blant annet Cox mfl. (1995) er negative effekter særlig påvist når alternative skoler fungerer som dumpingplasser eller siste-sjansen-skoler for normalskolens vanskelige elever. Andre kjennetegn ved skoler med negative effekter er at elevgruppen har vært homogent sammensatt av elever med store atferdsproblemer, og at elevene ufrivillig og uten samtykke fra foreldre er plassert eller overført til alternativene. Tvungen plassering i alternativ skole er ikke vanlig praksis i Norge. De alternative skolene vektlegger at tilbudene skal være frivillige (Sørli 1991). Det er likevel grunn til å anta at et visst ekskluderingspress fungerer ved hjemmeskolene, slik at graden av frivillighet i realiteten er redusert (Rogneby kompetansesenter / Lillegården kompetansesenter 1999). Evalueringsresultater viser også at autoritære disiplineringmetoder og kontrollrutiner, hard fysisk trening og strenge avstraffelser ved regelbrudd virker mot sin hensikt (f.eks. Raywid 1994). Likeledes er det påvist at stor vekt på pugging og drill, og liten eller ingen vekt på prososial læring eller restrukturering av fagplaner, snarere bidrar til å øke enn til å redusere atferdsproblemer (Sørli 1999).

#### *Erfaringer med segregerte opplæringstilbud i Danmark*

I Danmark er det i relativt stort omfang iverksatt egne pedagogiske tilbud i døgningstusjon for barn og unge med atferdsproblemer, såkalte oppholdssteder eller dagtilbud<sup>3</sup>. Elevgruppene varierer noe med hensyn til typer av atferdsproblemer, omsorgssituasjon og grad av læringsproblematikk. Elevene har også i noe ulik grad vært utsatt for omsorgssvikt, og en del av dem har diagnoser som DAMP<sup>4</sup> eller Aspergers syndrom.

En omfattende evaluering av hvordan undervis-

2 Se eksempelvis Wehlage mfl. 1989; Wood 1989; Franklin mfl. 1990; Raywid 1994.

3 *Døgningstusjoner* er offentlige institusjoner der barn og unge er anbrakt etter vedtak i bistandsloven. *Oppholdssted* er private eller fondseide døgningstusjoner med noe færre barn enn i de offentlige institusjonene. Begge institusjonene har egne pedagogiske tilbud (skoler), der de også mottar elever som har atferdsproblemer, og som ikke bor på institusjonen. *Dagtilbud* er private skoleprosjekter for elever som viser atferdsproblemer. Dagtilbudene kan også ha et fritidstilbud og et tilbud til familien til barna. Aldersgruppene er ulike ved de ulike tilbudene, men omfatter totalt 13 000 barn og unge i alderen 6 til 18 år. De økonomiske omkostningene beløper seg til drøyt 6 millioner danske kroner pr. år.

4 I Danmark brukes diagnosen DAMP om elever med ulik grad av oppmerksomhetsforstyrrelse og hyperaktivitet. Diagnosen ADHD anvendes i langt større grad i Norge.

ningen blir ivaretatt i disse segregerte pedagogiske tilbudene, viser at den pedagogiske innsatsen er kompensatorisk orientert (Bryderup mfl. 2002). Hovedvekten legges på elevenes problemer og mangler. Ungdommens atferd og sosiale og personlige problemer blir særlig vektlagt, mens det fokuseres mindre på deres skolefaglige mestring og sterke sider. Svakt faglig utbytte tilskrives blant annet at mange av lærerne har små forventninger til elevenes utvikling, og at fagopplæringen i liten grad blir individuelt tilpasset. Hvorvidt atferdsproblemer reduseres, er det ut fra evalueringen vanskelig å trekke noen slutninger om.

Opplæringen preges videre av sterk vekt på den interpersonlige relasjonen mellom elev og lærer, mens det legges lite vekt på sosiale ferdigheter som er nødvendige for framtidig integrering i samfunn og arbeidsliv. Det påpekes også at henvisningsgrunnene ofte er uklare og mangelfulle. Administrative og økonomiske hensyn framstår som de mest avgjørende faktorene for inntak. Foreldrene og elevene uttrykker at de ikke opplever å ha et reelt valg når det gjelder henvisning og plassering.

## Institusjonsplassering av ungdom med alvorlige atferdsproblemer

Ved institusjonsbehandling plasseres oftest flere ungdommer med omfattende problematferd sammen, samtidig som de isoleres mer eller mindre fra andre ungdommer. Ungdomskulturen i institusjoner og hvordan den påvirker ungdommens utvikling, er beskrevet både i nordiske og i internasjonale undersøkelser. Denne forskningen er nå oppsummert i en kunnskapsstatus, med midler fra blant annet Barne- og familiedepartementet.

Kunnskapsstatusen konkluderer med at resultatstudier for institusjonsbehandling generelt har vist dårlige resultater (Andreassen 2003). I en del studier er det påvist negativ utvikling i atferdsproblemer hos ungdommene i løpet av institusjonsoppholdet. Enkelte har lagt vekt på kontakt med andre avvikende ungdommer som årsak til den negative utviklingen. Benedictow (1996) fant i en norsk undersøkelse av ungdommer plassert etter atferdsbestemmelsene i lov om barneverntjenester at det skjedde negative smitteeffekter mellom ungdommene. Slik negativ smitteeffekt ble også funnet i en svensk undersøkelse av særskilte ungdomshjem (Levin 1998). Dårlig behandlingsresultat ble forklart med at ungdommene utviklet en egen ungdomskultur i institusjonen. Gjennom den formidlet ungdommene sine kriminelle erfaringer til hverandre, og nykommere ble

skolert inn i de vurderinger og kunnskaper som hadde verdi i ungdomsgruppen.

Også internasjonalt finnes det klar støtte for uheldige effekter av å samle ungdommer med problematferd. Feldman (1992) fant i en undersøkelse som inkluderte 700 ungdommer, at grupper bestående av ungdommer med antisosial atferd tenderer til å påvirke hverandre negativt. Chamberlain og Friman (1995) konkluderte likeledes med at kontakt med avvikende ungdommer i løpet av institusjonsoppholdet predikerte økning i antall arrestasjoner og alvorlighetsgrad ved kriminelle handlinger etter utskrivning. Det er i samsvar med Patterson mfl. (1999), som fant at avvikende venner skaper en kontekst der problematferden øker, og at denne prosessen er funksjonell dersom avvikende samtaler utløser positive sosiale reaksjoner hos de andre ungdommene.

Funn og konklusjoner fra de nevnte undersøkelsene er argumenter mot å samle problemungdommer i grupper. En del undersøkelser har konkludert med at å opprettholde kontakt med prososiale ungdommer er viktig for ungdommer med atferdsvansker, og at det kan redusere negativ kontakt med avvikende ungdommer. I en undersøkelse av Fo og O'Donnell (1975) ble det konkludert med at kriminelle ungdommer utvikler reduserte atferdsvansker som følge av kontakt med ungdommer uten atferdsvansker. Også Feldman mfl. (1983) konkluderte i en undersøkelse med at når ungdommer med antisosial atferd ble plassert sammen med et flertall prososiale ungdommer, viste de forbedret atferd ut fra både observasjonsbaserte, selvrapporterte og personalbaserte vurderingsmål. Ungdommer uten avvikende atferd bidro dermed til positiv utvikling for ungdommer med atferdsproblemer. Dersom gruppene bestod av et flertall ungdommer med problematferd, ble det derimot funnet påvirkning i negativ retning.

Andreassen (2003) konkluderer med at for å redusere påvirkningen fra dysfunksjonelle rollemodeller i de få tilfellene der institusjonsplassering er påkrevd, bør det legges til rette for at de antisosiale ungdommene har kontakt med ungdommer som viser positiv sosial atferd, og som belønner slik atferd. Videre oppsummerer Andreassen med at forskningen har vist at institusjonsbehandling i noen tilfeller kan ha en viss positiv betydning for ungdommens utvikling. Forutsetningen er da at opplegget er strukturert og fokuserer både på læring av sosiale ferdigheter og på forandring av kjente risikofaktorer for atferdsvansker (inkludert ny vennetilhørighet og tilknytning til prososialt miljø) (Andrews mfl. 1990; Andrews & Bonta 1998).



## Konklusjoner og anbefalinger

Tiltaksforskning viser klart at spørsmålet om organisering ikke kan løsrives fra innholdet i tiltakene eller fra kompetansen til dem som underviser atferdsvanskelige elever (Wilson 2000). Segregerte tiltak *utenfor* barns og unges normale oppvekst- og opplæringsarenaer, og som eksklusivt gir tilbud til *homogene* grupper av elever med store problemer, synes generelt å være en meget risikofylt strategi å satse på. Internasjonalt er det vel dokumentert at det å segregere problembelastede barn og unge fra sine normale omgivelser for å gi dem et smågruppebasert opplærings- eller behandlingstilbud i mange tilfeller kan resultere i eskalerende og alvorligere atferdsavvik (Sørli 2000; Andreassen 2003).

Enkelte alternative skoler kan på kort sikt og i noen grad representere et trivselsfremmende og atferdsmodererende skoletilbud. Avgjørende kjennetegn ved alternative skoler som lykkes, synes å være

- 1) at skoletilbudet er frivillig
- 2) at gruppesammensetningen er heterogen
- 3) at opplæringen er individuelt tilpasset
- 4) at det opereres med en utvidet lærerrolle

Andre kjennetegn av avgjørende betydning er

- 5) sterk vekt på individuell oppfølging
- 6) positive elev-lærer-relasjoner
- 7) sosial kompetanseutvikling
- 8) målrettet fagundervisning
- 9) nært samarbeid med foreldrene og lokalmiljøet

Men det er også påvist at omkostningene ved alternative skoletilbud (særlig på lengre sikt) kan være meget uheldige, både for de elevene det gjelder, og for oss rundt dem. Det er påvist at enkelte typer alternative skoler har bidratt til økte og mer alvorlige atferdsproblemer og sosial tilkortkomning hos høyrisikoungdom. Undersøkelser tyder for øvrig på at alternative skoletilbud i liten grad bidrar til økt skolefaglig utbytte, redusert rusmisbruk og videre skolegang. Alternative skoletilbud har dessuten vist seg dårlig egnet for elever med etablert rusmisbruk og alvorlig kriminalitet, psykiatrisk behandlingstrengende og psykisk utviklingshemmede elever. Her bør det bemerkes at det i Norge foreløpig ikke foreligger noen evalueringstudier hvor effektene av alternative opplæringstilbud er undersøkt på en holdbar måte.

Institusjonsplassering av ungdom med alvorlige atferdsproblemer framstår i forskningen heller ikke som en god løsning, da negative effekter også her er

vel dokumentert. Hovedkonklusjonen er dermed at opplærings- og hjelpetiltak for ungdommer med alvorlige atferdsproblemer har best effekt dersom de gjennomføres i nærmiljøet, uten at ungdommene isoleres fra normalt fungerende ungdommer.

På dette grunnlaget anbefaler faggruppen:

- Segregering av utfordrende elever i form av smågruppetiltak organisert utenfor skolen generelt bør benyttes med *betydelig* forsiktighet og tilbakeholdenhet.
- Noen svært få elever har så omfattende atferds- og motivasjonsproblemer og så stort behov for omsorg, struktur, skjerming og sosial kontroll at vi neppe vil kunne innrette det ordinære skolemiljøet slik at det i tilstrekkelig grad kan imøtekomme disse elevenes behov. I slike marginale tilfeller bør det også i framtiden være rom for å tilby segregert opplæring i en alternativ skole eller klinisk behandling med opplæring i institusjonsskoler. En betingelse er da at det er høy kvalitet på de segregerte tilbudene.
- Institusjonsbehandling bør forbeholdes ungdommer som har behov for sterke rammer og psykiatrisk behandling, når nærmiljøbaserte tiltak ikke har hatt effekt. I den grad det er mulig bør institusjonsplasserte ungdommer få den opplæringen de har krav på og behov for i ordinær skole.
- Tiltak som helt isolerer ungdom fra prososiale jevnaldrende og normale oppvekstmiljøer, bør være så kortvarige som mulig.
- Overføring eller plassering av elever til segregerte tiltak har juridiske sider som må overveies nøye, enten det skjer frivillig eller under tvang (se kapittel 3).
- Faggruppen anser at en mer heterogen gruppesammensetning i segregerte opplærings- og behandlingstilbud vil kunne øke mulighetene for positivt utbytte. Vi erkjenner imidlertid at dette i praksis kan være vanskelig å få til. En mulig vei å gå er å etablere alternative skoler der det er åpent for alle elever å søke seg inn. Ut fra et forskningsmessig grunnlag er faggruppen likevel tilbakeholden med å anbefale en slik utviklingsvei, da tiltak gitt *innenfor* barns og unges normale oppvekst- og læringsarenaer generelt framstår

som de klart mest lovende når det gjelder forebygging og moderering av alvorlige atferdsproblemer. Økt satsing på mer differensierte, fleksible og resultat- og kostnadseffektive tiltak i barns og unges ordinære skole og hjem ser derfor ut til å være det mest funksjonelle. I følge amerikanske studier fremstår skoleomfattende tiltak sammen med enkelte enetiltak og smågruppetiltak organisert innenfor den vanlige skolen, men utenfor ordinær klasse, som mer virksomme måter å organisere opplæringstilbudet til høyriskoelever på enn individuelt tilrettelagt opplæring i vanlig klasse (Wilson 2000, kapittel 4 i veilederen for skolen).

- For å kunne redusere farene for negative effekter og ringvirkninger av segregerende opplæringstilbud i tilfeller der slike tilbud ikke kan unngås, anbefaler faggruppen:
  - a) Påviste forutsetninger for og kjennetegn ved tiltak som gir resultater i ordinære og alternative skoletilbud bør legges til grunn i videreutviklingen av segregerte skoletilbud (se kapittel 4 i veilederen for skolen).
  - b) Økt bruk av kombinasjoner av tilpasset opplæring i ordinær klasse, alternativ skole og/eller arbeidslivsrelatert praksis.
  - c) Økt bruk av kortere opplæringsperioder i alternativ skole for å gi så vel den aktuelle eleven som ordinærskolen en tiltrengt «pustepause». Ved slike «pustepauser» bør normalskolen forpliktes

til aktiv restrukturering og styrking av sitt tilbud, slik at eleven etter oppholdet i en segregert skoleenhet kan tilbys et mer funksjonelt og inkluderende opplæringstilbud i hjemmeskolen.

- I innstillingen «*Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse*» (KUF/BFD 2000: 36) konkluderte man blant annet med at det er behov for å sette i gang forskningsbaserte evalueringstudier av alternative skoletilbud «der siktemålet både er nærmere avklaring av tiltakenes virkninger og hvordan de alternative skolenes tilbud best bør utformes og organiseres». Faggruppen anbefaler at skoleeiere og skoleledere sammen med de nasjonale skolemyndigheter følger opp denne tilrådingen.
- I en inkluderende skole som den norske står og faller de segregerte opplæringstilbudenes eksistensberettigelse med deres evne til å oppnå påviselige positive endringer i elevenes atferd, skolefaglige mestring og prososiale fungering. Det er nødvendig at skolepolitiske myndigheter og skoleeiere blir bedre i stand til å skille mellom gode og dårlige segregerende skoleopplegg. Faggruppen anbefaler derfor også bedre kvalitetssikring og kontroll med segregerte opplæringstilbud. Verken nyetablering eller videreføring av kvalitativt og resultatmessig dårlige skoletilbud bør aksepteres.

## Kapittel 3

# Juridiske avklaringer ved alvorlig atferdsproblematikk

Elevenes rettigheter i skolen må ses i sammenheng med det generelle verdigrunnlaget vårt samfunn er bygd på. Alle mennesker er likeverdige og har samme menneskeverd. Målet er å utvikle et samfunn der alle sikres like muligheter til å delta i samfunnet ut fra egne forutsetninger (St.meld. nr. 8 (1998–99)). Alle skal ha tilgang til de tilbud samfunnet gir, slik at de kan bli aktive deltakere i fellesskapet. Skolen skal også være tilgjengelig for alle, og gi alle elever gode muligheter for læring og utvikling ut fra deres egne forutsetninger. I lovverket og læreplanene framstår dermed inkluderende, likeverdig og tilpasset opplæring som sentrale prinsipper både i grunnskole og i videregående opplæring. Dette verdigrunnlaget og disse prinsippene skal også gjelde for elever som viser alvorlige atferdsproblemer.

### Grunnleggende prinsipper og rettigheter

#### *Elevenes rett til skolegang og opplæring*

Skolen skal både være inkluderende og individuelt tilpasset og gi alle elever en likeverdig opplæring (KUF 2001). Med likeverdig opplæring menes en opplæring som viser respekt og omsorg for den enkelte elev, og at alle elever skal få de samme muligheter til å utvikle seg, uavhengig av hvor de bor i landet, og uten hensyn til kjønn, sosial, kulturell eller økonomisk bakgrunn. Elevene skal ha tilgang til et felles kunnskaps- og verdigrunnlag, og opplæringen skal ta hensyn til at de møter skolen med ulike forutsetninger. Likeverd medfører med andre ord at elevene kan få ulik behandling, og dermed må det være fleksibilitet i opplæringen. Men fleksibiliteten og ulikheten skal ikke bryte med prinsippet om at alle skal få delta i et sosialt fellesskap og ha tilgang til de samme grunnleggende kunnskapene og verdiene.

Ut fra dette er både grunnskolen og den videregående opplæringen forankret i prinsippet om inkludering. Alle elever, også elever som viser eller står i fare for å vise alvorlige atferdsproblemer, skal delta i det sosiale, kulturelle og faglige fellesskapet i skolen. Skolen skal favne alle grupper og være en felles arbeids- og møteplass. I skolen skal elevene oppleve

et romslig og inkluderende fellesskap (KUF 2001). I opplæringsloven (KUF 2000) kommer prinsippet om inkludering klart til uttrykk ved at *alle* elever har rett til å gå i den skolen de sokner til (§ 8–1), og at *alle* elever har rett til å gå i en klasse (§ 8–2). Men samtidig som opplæringen skal være inkluderende, må den også komme elevenes evner og forutsetninger i møte.

I formålsparagrafen til opplæringsloven heter det at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger. Tilpasset opplæring er et generelt prinsipp som skal ligge til grunn for all opplæring, og angår dermed alle fag og alle lærere i skolen. Utgangspunktet er at de aller fleste elever skal få en tilpasset opplæring gjennom den pedagogiske praksis som foregår innenfor rammen av en klasse. En følge av det er også at lærerne må anvende ulike former for differensiering for å kunne realisere tilpasset opplæring.

Samlet uttrykker prinsippene om en likeverdig, inkluderende og individuelt tilpasset opplæring at disse rettighetene er avhengige av hvordan skolen organiserer og legger til rette opplæringstilbudet. Det er ikke elevens bakgrunn, vansker eller læreforutsetninger som er avgjørende for at eleven får sine rettigheter realisert. Det er skolens og lærernes tilrettelegging og pedagogiske praksis som er avgjørende. I hvilken grad elever med alvorlig atferdsproblematikk får realisert sine allmenne opplæringsrettigheter, er derfor også avhengig av den skolen de går på, og de lærerne de møter.

#### *Retten til spesialundervisning*

For noen elever vil ikke retten til tilpasset opplæring kunne bli sikret gjennom opplæring innenfor rammen av en klasse og den opplæringen som foregår der. Disse elevene har behov for særskilt tilrettelegging i form av spesialundervisning i større eller mindre omfang. Med spesialundervisning menes her opplæring som iverksettes ut fra vedtak etter § 5–1 i opplæringsloven, der det heter at elever som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning. Spesialundervisning skal innebære en mer omfattende individuell tilpasning enn det som er mulig innenfor ordinær opplæring, og den kan av-

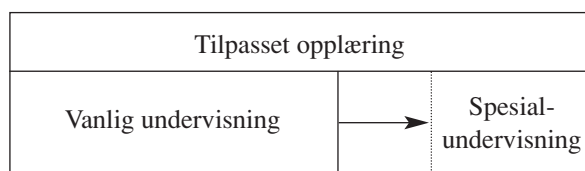


vike fra innholdet i opplæringen, slik det går fram av læreplanverkene for skoleslagene (KUF 2001).

Om en elev har rett til spesialundervisning, må avgjøres etter en konkret vurdering av om eleven får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Når det gjelder elever med alvorlig atferdsproblematikk, er det viktig å understreke at det er disse elevenes utbytte av den ordinære opplæringen som skal vurderes, og *ikke* de konsekvensene atferdsproblemen har for andre elever eller læreren.

Graden av tilpasning i den ordinære opplæringen er avgjørende for om eleven har behov for og rett til spesialundervisning. Rett til spesialundervisning skal ikke vurderes bare ut fra individets forutsetninger, men også ut fra hvordan opplæringen generelt er tilrettelagt. En kvalitativ god tilpasset opplæring i skolen kan derfor bidra til at relativt få elever får behov for spesialundervisning. Sett i forhold til inkluderingsprinsippet er det derfor et mål at flest mulig elever skal få tilpasset opplæring innenfor rammen av den vanlige undervisningen. En god generell tilpasset opplæring bidrar til at færre får behov for spesialundervisning. Figuren nedenfor viser at god tilpasset og differensiert opplæring innenfor den vanlige undervisningen i klassen reduserer behovet for tilpasset opplæring i form av spesialundervisning.

**Figur 3.1** Forholdet mellom tilpasset opplæring, vanlig undervisning og spesialundervisning



Før kommunen eller fylkeskommunen gjør vedtak om spesialundervisning, skal det foreligge en sakkyndig vurdering av de særlige behovene til elevene (§ 5–3). Denne sakkyndige vurderingen vil til vanlig bli foretatt av den pedagogisk-psykologiske tjenesten.

I de tilfellene der elever som viser alvorlige atferdsproblemer, trenger spesialundervisning, skal det altså skje ut fra en sakkyndig vurdering av om eleven har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Opplæringsloven gir videre retningslinjer som innebærer at denne spesialundervisningen primært skal gis i hjemmeskolen, og at eleven fortsatt skal ha tilhørighet i vanlig klasse.

## Juridiske drøftinger i forhold til alternative skoler og annen segregert opplæring

I flere norske kommuner er det etablert egne alternative skoletilbud og egne klasser eller grupper for elever som viser atferdsproblemer. Disse skoletilbudene er noe ulike med hensyn til organisering, innhold og elevgrunnlag, men felles for dem er at de over tid gir et eget opplæringstilbud til en gruppe av atferdsproblematisk elever utenfor den ordinære hjemmeskolen og/eller klassen til elevene. Det er vanskelig å sette en klar grense for hva som kan defineres som opplæring utenfor hjemmeskolen og vanlig klasse. Faggruppen mener at hvis en elev i praksis har det meste av sin opplæring over tid i en egen gruppe, enten på eller utenfor hjemmeskolen, må det betraktes som et eget alternativt eller segregert skoletilbud. En faglig vurdering av disse alternative skoletilbudene er gjort i kapittel 2 i denne veiledningen.

### Forutsetninger for et segregert opplæringstilbud

I opplæringsloven kapittel 8 er organiseringen av elevene regulert i detalj. Klasseorganiseringsreglene ble endret på bakgrunn av Ot. prp. nr. 67 (2002–2003). Den nye lovgivningen slår fast at elevene kan deles i grupper etter behov, men at gruppene ikke må være større enn det som er pedagogisk forsvarlig i den gitte situasjonen. I organiseringsreglene er det i tillegg et krav om sosial tilhørighet og et prinsipp om at organiseringen til vanlig ikke skal skje etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet.

Retten til å gå på den nærmeste skolen (nærhetsprinsippet) gjelder uavhengig av om eleven mottar spesialundervisning. Konsekvensen er at dersom de foresatte eller eleven selv ønsker at eleven skal gå på den ordinære hjemmeskolen, må all opplæring gis der. Opplæringsloven hindrer imidlertid ikke at en elev kan få tilbud om et bedre opplæringstilbud et annet sted enn det som er mulig å få ved den ordinære hjemmeskolen. Et slikt tilbud kan ikke framsettes uten at det er foretatt en forsvarlig sakkyndig vurdering. I den forbindelse er det viktig at kommunen eller fylkeskommunen ikke utsetter den enkelte part for et utilbørlig press (KUF 2001).

Sett i forhold til et alternativt skoletilbud og annen segregert opplæring for elever som viser eller står i fare for å vise alvorlige atferdsproblemer, har disse bestemmelsene flere konsekvenser. Om eleven skal

gis et segregert organisatorisk opplæringstilbud, må det først og fremst vurderes ut fra den enkeltes behov. I praksis innebærer dette at det må eksistere en klar pedagogisk begrunnelse for at eleven får et bedre opplæringstilbud utenfor den ordinære hjemmeskolen. Valget må også baseres på en vurdering i forhold til lovens intensjon om at alle skal tilhøre et fellesskap. Det skal foretas en sakkyndig vurdering av disse forholdene. Dessuten må de foresatte informeres om at barnet eller ungdommen har rett til å gå i den ordinære hjemmeskolen om de ønsker det, og de må ikke bli utsatt for et press til å velge et annet organisatorisk tilbud.

#### *Bruk av enkeltvedtak og alternativt skoletilbud eller annen segregert opplæring*

Et alternativt skoletilbud eller annen segregert opplæring til elever som viser atferdsproblemer, skal baseres på en sakkyndig vurdering. Dessuten må etableringen av et slikt skoletilbud være begrunnet i at eleven ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Ut fra opplæringsloven § 5–1 må derfor et alternativt skoletilbud for elever som viser problematferd, forstås som spesialundervisning. Både valget av et organisatorisk tilbud utenfor hjemmeskolen og forståelsen av alternativ skole som spesialundervisning medfører at det også er nødvendig med sakkyndig vurdering og enkeltvedtak i kommunen eller fylkeskommunen, om eleven skal få sin opplæring i et slikt tilbud.

Siden det kreves et enkeltvedtak, må saksbehandlingsreglene i opplæringslovens kapittel 5 om spesialundervisning følges, dersom man med samtykke fra foreldrene ønsker å hjelpe en elev med alternativ opplæring utenfor den ordinære hjemmeskolen. Ifølge disse saksbehandlingsreglene skal tilbudet utformes i samarbeid med eleven og de foresatte. Den sakkyndige vurderingen skal til vanlig foretas av PP-tjenesten. Vedtaket skal beskrive det opplæringstilbudet eleven skal få, og hvis vedtaket avviker fra den sakkyndige vurderingen, skal det gis en særlig begrunnelse for det. Før sakkyndig vurdering og vedtak skal det innhentes samtykke fra eleven og de foresatte. Dessuten skal de foresatte informeres om at vedtak kan klages inn for departementet (i praksis Fylkesmannen).

#### *Mulighet til avvik fra læreplanene*

I utgangspunktet gjelder læreplanene for de ulike skoleslagene også for spesialundervisning enten i eller organisatorisk utenfor hjemmeskolen. Men spesialundervisning kan gis både med sikte på å

følge de ordinære læreplanene og med det for øye å gi opplæringstilbud som avviker fra læreplanene. Det er i utgangspunktet ingen grenser for hvor store avvikene fra læreplanene kan være. Men valgene må være forsvarlige i den aktuelle situasjonen og vurderes ut fra om hele faget eller deler av det skal velges bort, eller om faget og lærestoffet skal tilpasses så langt som mulig.

I forhold til alternative skoletilbud og annen segregert opplæring for elever med atferdsproblemer er dette svært viktige vurderinger. Mange av disse elevene er motivert for opplæring som avviker fra læreplanen og for eksempel legger større vekt på praktiske tilnærminger. Men samtidig er det for disse elevene svært viktig at det stilles klare forventninger til dem, og legges vekt på at de også skal utvikle kompetanse i forhold til viktige fagmål i læreplanene. Det bør ikke stilles mindre forventninger til elever som viser alvorlige atferdsproblemer, enn til andre elever. En evaluering i Danmark viser nettopp at de faglige kravene og forventningene til atferdsproblematiske elever i segregerte opplæringstilbud er krittikkverdige lave, og bidrar til at disse elevene ikke utvikler den faglige kompetansen de har forutsetninger for å utvikle (Bryderup mfl. 2002).

#### *Individuelle opplæringsplaner i alternative skoler og andre segregerte opplæringstilbud*

Ved at opplæringen i alternative skoletilbud og andre segregerte opplæringstilbud er å forstå som spesialundervisning, har eleven også rett til en individuell opplæringsplan. Bakgrunnen for det er å finne i opplæringsloven § 5–5, der det heter at for elever som får spesialundervisning, skal det utarbeides en individuell opplæringsplan. Ifølge loven skal denne planen inneholde mål for opplæringen, beskrivelse av innholdet og hvordan opplæringen skal drives. Den individuelle opplæringsplanen skal sette den enkelte elev i sentrum, og det er derfor ikke tilstrekkelig å utarbeide en plan for alle elever i en alternativ skole eller et annet segregert opplæringstilbud.

Det er skolen som har hovedansvaret for å utarbeide individuelle opplæringsplaner. I praksis vil det si klassestyrer, spesialpedagog og andre lærere som gir undervisning til eleven. Dessuten skal eleven og de foresatte trekkes aktivt inn i dette arbeidet. De har god kjennskap til elevens behov, læreforutsetninger og ikke minst sterke sider som bør benyttes i planarbeidet.

### *Krav til lærerkompetanse*

I utgangspunktet stilles det samme krav til lærernes kompetanse i spesialundervisning som i annen undervisning i grunnskole og videregående opplæring. Det vil si at læreren skal ha faglig og pedagogisk kompetanse (opplæringsloven § 10–1). I tillegg til kompetansekravet har kommunen eller fylkeskommunen ansvar for at spesialundervisningen bidrar til at eleven får faglig utbytte av opplæringen. Lærere som underviser atferdsproblematisk elever, bør derfor ha en særlig kompetanse på denne problematikken. For undervisning i egne segregerte skoler stilles det imidlertid noe strengere krav til spesialkompetanse (KUF 2001). Det vil si at kravene til lærerens kompetanse faktisk er noe strengere i alternative skoler og andre segregerte opplæringstilbud for elever med atferdsproblemer enn de er når eleven er tilknyttet en vanlig skole. Faggruppen mener at dette kravet til kompetanse er svært viktig, og påpeker at det også er i samsvar med forskning innenfor feltet (Wilson 2000).

Ut fra kartleggingsundersøkelser ser det ut til at det er en stadig større bruk av assistenter uten godkjent pedagogisk utdanning i forbindelse med opplæringstilbudet til elever med atferdsproblemer (Nordahl & Overland 1998). Det er her viktig å understreke at det til enhver tid er en lærer som skal ha ansvar for opplæringen, og at assistenten skal stå under veiledning og faglig tilsyn av læreren. Dessuten må ikke omfanget av bruk av assistent være så stort at det går ut over elevens utbytte av opplæringen (KUF 2001). I praksis innebærer det at det er klare begrensninger i omfanget av bruk av assistenter, og at assistenter ikke kan ha ansvar for opplæring.

### *Krav til sakkyndig vurdering*

Opplæringsloven § 5–3 fastslår at før kommunen eller fylkeskommunen gjør vedtak om spesialundervisning, skal det foreligge en sakkyndig vurdering. Dette innebærer også at før det gjøres vedtak om opplæring utenfor klassen eller hjemmeskolen for elever som viser atferdsproblemer, skal det foreligge sakkyndig vurdering. I loven stilles det bestemte krav til sakkyndigheten. Den sakkyndige vurderingen skal i henhold til § 5–3 blant annet vurdere og ta standpunkt til følgende forhold:

- eleven sitt utbytte av det ordinære opplæringstilbudet
- lærevanskar hjå eleven og andre særlege forhold som er viktige for opplæringa
- realistiske opplæringsmål for eleven

- om ein kan hjelpe på dei vanskane eleven har innanfor det ordinære opplæringstilbudet
- kva for opplæring som gir eit forsvarleg opplæringstilbod.

På den ene siden skal den sakkyndige vurderingen ta stilling til elevens læreforutsetninger og utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, og på den andre siden skal den gi anbefaling om hva slags opplæring som vil gi eleven et forsvarlig opplæringstilbud. Vurderingen skal i utgangspunktet ikke ta stilling til lærerens eller andre elevers behov. En konsekvens av disse kravene er at den sakkyndige vurderingen må innebære en argumentasjon for at eventuell opplæring utenfor hjemmeskolen vil gi den atferdsproblematisk eleven et bedre opplæringstilbud enn han eller hun ville fått med tilpasset opplæring innenfor den ordinære skolen.

### Tvungent skifte av skole

Dersom formålet primært er å gi opplæring utenfor hjemmeskolen for å beskytte de andre elevene, må man gå via opplæringsloven § 8–1 tredje ledd. Her gis det i særskilte tilfeller mulighet til å flytte elever til en annen skole uten samtykke fra foreldrene. Bestemmelsen kan bare brukes når enkeltelevers atferd i betydelig grad går ut over læringssituasjonen til de andre elevene på skolen eller i klassen, slik at det ikke er forsvarlig å gi den atferdsproblematisk eleven opplæring på hjemmeskolen. Denne bestemmelsen i opplæringsloven kan kun brukes etter at andre tiltak er prøvd ut.

I utgangspunktet stilles det i loven ingen formalkrav om sakkyndig vurdering etter denne bestemmelsen. Forvaltningslovens alminnelige krav om enkeltvedtak og forsvarlig saksbehandling gjelder imidlertid på samme måte her som i andre sammenhenger. Faggruppen vil også klart anbefale bruk av sakkyndig vurdering når denne bestemmelsen skal anvendes. Skal saksbehandlingen være forsvarlig i en sak som griper så sterkt inn i enkeltpersoners rettigheter, bør det kreves en vurdering fra en faglig uavhengig instans.

Av loven følger det heller ingen forpliktelser til å registrere bruk av denne bestemmelsen i § 8–1 hos for eksempel Fylkesmannen eller noen annen offentlig instans. Faggruppen mener at slike vedtak må registreres på sentralt hold i kommunen, slik at skoleeieren til enhver tid har oversikt over hvilke elever dette gjelder. Denne type vedtak bør fattes over skolenivå i kommunen eller fylkeskommunen. Den enkelte skole er en sterk interessepart i en slik

sak, og derfor bør vedtaket tas sentralt i kommunen.

Faggruppens mandat innebærer ikke å foreta vurderinger av ulike bestemmelser i skolen. Vi mener likevel at bestemmelsen om å flytte elever til annen skole uten samtykke fra foreldrene burde hatt sterkere krav om saksbehandling og ikke minst sentral registrering og sentralt tilsyn. Innen andre deler av offentlig sektor der det brukes en eller annen form for tvang, stilles det langt sterkere krav til saksbehandling og registrering enn det gjør i denne bestemmelsen i opplæringsloven. Faggruppen anbefaler derfor at denne lovparagrafen følges opp med forskrifter om saksbehandling og registrering.

### Sykemelding av elever

I enkelte tilfeller er det rapportert at elever med alvorlige atferdsproblemer holdes borte fra skolen eller ikke kommer på skolen med ulike begrunnelser, uten at det er fattet noe vedtak etter § 8–1 tredje ledd, eller uten at det iverksettes noen annen opplæring. Et eksempel på dette er at atferdsproblematiske elever har blitt sykemeldt, og dermed er det foretatt en vurdering som går ut på at eleven er for syk til å være i skolen.

I den forbindelse er det viktig å understreke at dersom en elev på grunn av sykdom må være borte fra skolen over et lengre tidsrom, har skoleeieren fortsatt ansvar for å sikre opplæring (KUF 2001). Det kan foregå i hjemmet dersom det ikke er mulig å gi opplæringen annet sted. En sykemelding fritar ikke skoleeierens alminnelige ansvar for at alle får opplæring. Elevens sykemelding trenger i seg selv ikke være avgjørende. Skoleeieren har full frihet til å

benytte seg av alternativ kompetanse, for eksempel en annen lege som skoleeieren oppnevner, for å vurdere om en elev er for syk til å gå på skolen.

### Elevenes rettigheter i forbindelse med marginalisering og utstøting

I enkelte tilfeller blir atferdsproblematiske elever borte fra skolen over kortere og lengre tid fordi de opplever å bli utstøtt av skolen gjennom ulike former for devaluering. Lærere kan ha gitt klart uttrykk for at de ikke ønsker vedkommende elev i sin klasse, uten at det fra skolens side iverksettes et annet opplæringstilbud. Det er også dokumentert at enkelte lærere anvender maktstrategier, som latterliggjøring, spydigheter og sarkasmer, på enkeltelever i skolen (Sandsleth & Foldvik 2000).

Faggruppen understreker at atferdsproblematiske elever har de samme rettigheter som andre elever til å møte en inkluderende skole. De trenger som andre elever å bli anerkjent og verdsatt av det pedagogiske personalet i skolen. Dette er grunnleggende behov som alle mennesker har for å oppleve tilhørighet i et fellesskap. I formålsparagrafen i opplæringsloven (§ 1–2) heter det dessuten at alle som er knyttet til skolen, skal arbeide for å hindre at elever blir utsatt for krenkende ord og handlinger. Sarkasmer, spydigheter og andre former for devaluering av elever med atferdsproblemer skal derfor ikke foregå i skolen. Lærerkollegiet og skolens ledelse skal arbeide aktivt for at dette ikke skal skje, og på denne måten motvirke utstøting og marginalisering av elever. Det gjelder også elever som viser alvorlige atferdsproblemer.

# Del 2

## Tiltaks- og ansvarsområder for skoleeiere og skoleledere

### Kapittel 4

#### Tiltak på kommunalt og fylkeskommunalt nivå

##### Etter- og videreutdanning av lærere

Lærerne er, ved siden av elevene, skolens viktigste ressurs. Skoleeieren og skolens ledelse må derfor arbeide systematisk for å sikre at lærerne har den kompetanse og støtte som trengs for å møte utfordringene i skolen. Av St.meld. nr. 54 (1989–90) gikk det fram at en rekke kommuner manglet kompetanse i arbeidet med atferdsproblematikk. Flere år senere, i St.meld. nr. 23 (1997–98), ble det igjen framhevet at det er stort behov for å styrke den generelle kompetansen og innsatsen i skolen når det gjelder atferdsproblemer. Det ble sett som særlig viktig å utvikle spisskompetanse på området utagerende atferd. St.meld. nr. 28 (1998–99) understreket at forebygging og mestring av negativ atferd skal være ett av fire satsingsområder i grunnskole og videregående opplæring.

*Etterutdanning* og kompetanseutvikling av lærere er skoleeierens ansvar. Den bør være rettet inn mot lærernes daglige arbeid knyttet til innhold, organisering og arbeidsmåter. Den enkelte arbeidstaker (lærer) er selv ansvarlig for *videreutdanning*, og skolens ledelse bør legge til rette for at slik utdanning kan gjennomføres når den er basert på skolens eller kommunens behov. Kommunene har gjennom flere år fått tildelt betydelige statlige midler i direkte tilskudd til etter- og videreutdanning av lærere (Utdannings- og forskningsdepartementet 2002b). Etterutdanning, som ikke gir formell kompetanse, foregår

oftest i form av korte kurs (f.eks. dagssamlinger). Videreutdanning, som gir formell kompetanse, foregår vanligvis ved høyskoler og universitet, og strekker seg over lengre tid (f.eks. grunnfag, delfag, fagvekttallsmoduler).

##### *Kompetanseutvikling med empirisk og teoretisk forankring*

Når det gjelder elever med alvorlige atferdsvansker i skolen, er kompetanseheving i lærerstaben helt nødvendig, i form av økt kunnskap og økt dyktighet i å iverksette praktiske tiltak systematisk. En faggruppe oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Barne- og familiedepartementet foreslår at det legges opp til et nært samarbeid mellom forskere og pedagoger om utvikling og utprøving av nye tiltaksmodeller med klar empirisk og teoretisk forankring (KUF 2000a). Mens fokus tidligere i større grad har vært på enkeltelevers problemer, er det i skoleverket behov for mer kunnskap om hvordan problematferden framstår, og hvordan den kan møtes på en funksjonell måte i skolen (Sørli og Nordahl 1998). Wilson (2000) understreker i sin metaanalyse av voldsforebyggende skoleinterne tiltak at positive effekter avhenger av at de ansatte er faglig godt kvalifiserte.

Behovet for økt kompetanse henger særlig sammen med at svært få lærere har en grunnutdanning eller etter- og videreutdanning som har gitt dem nød-



vendig kompetanse til å mestre atferdsproblemer i klassen. Den forskningsbaserte kunnskapen om risikofaktorer, beskyttende faktorer og praktiske metoder i forhold til atferdsproblemer har økt betydelig etter at majoriteten av dagens lærere tok sin grunnutdanning. Hvis de samme lærerne ikke har gjennomført relevant etter- og videreutdanning, mangler de viktige kunnskaper, eller de har i verste fall foreldede og feil kunnskaper.

Skolen har i dag bedre forutsetninger enn noen gang for å bygge kompetanseheving på en forskningsbasert grunn, nettopp fordi kunnskapen om alvorlige atferdsproblemer er langt større enn før (se lærerveilederen). Etterutdanningen som skoleeieren og skolens ledelse selv tar initiativ til, bør legge vekt på tiltak på skoleomfattende nivå, klassenivå og individnivå som man vet har støtte i undersøkelser om hvilke forhold som kan redusere atferdsproblemer. På skoleomfattende nivå er det for eksempel viktig at det i etterutdanning arbeides med handlingsplaner for forebygging og mestring av atferdsproblemer, utarbeiding av felles regler og konsistent regelhåndhevelse og samarbeid med elevenes foresatte. På klassenivå er aktuelle tema funksjonell problemanalyse, proaktiv og relasjonsorientert klasseledelse og sosial kompetanseutvikling av elevene. Tiltak på individnivå kan være knyttet til bevisstgjøring om når spesialundervisning er hensiktsmessig eller uhensiktsmessig, avtaler mellom hjem og skole, kartlegging og forsterkning av prososial atferd, og grensesetting og atferdskorrigerende. Alle disse temaene omtales grundigere i lærerveilederen.

#### *Betydningen av formell kompetanse*

Kontinuerlig etterutdanning må være en selvfølgerdel av lærernes yrkeskarriere, og skoleeieren og skolens ledelse må legge forholdene til rette for at lærere som arbeider med atferdsproblemer, kan ta formell videreutdanning. Det vil øke den enkeltes motivasjon i arbeidet og komme elevene og resten av skolens personale til gode. Derfor må skoleeieren få til fleksible arbeidstidsordninger for lærere som ønsker å øke sin kompetanse i arbeidet med alvorlige atferdsvansker. Innholdet i denne videreutdanningen bestemmes av høyskoler og universitet. Med den nye «Kvalitetsreformen» (St.meld. nr. 27 (2000–2001)) vil fleksibiliteten i studietilbudene være større enn tidligere. Studiestedene vil opprette flere moduler som gir studiepoeng (tidligere vektall) tilsvarende for eksempel et kvart eller et halvt årsverk, men som studentene likevel kan ta over noe lengre tid. Det er viktig at skoleeieren og skolens ledelse holder seg

orientert om utdanning som har høy relevans for arbeidet med alvorlige atferdsvansker, og øver press på utdanningsinstitusjonene for å opprette slike studier.

#### *Realisering av skolens kompetanse framfor segregering*

Kompetanseutvikling med tanke på å implementere gode tiltak for atferdsvanskelige elever er viktig fordi problematferden ikke kan mestres utelukkende gjennom administrative forordninger. Skolen kan ikke organisere seg bort fra problemet ved å øke segregeringen. Skoleeieren og skolens ledelse bør heller legge forholdene til rette for at skolens personale kan utvikle og realisere sin kompetanse. Når det gjelder etterutdanningen, er det viktig at den ikke bare har form av enkeltstående kursdager, men foregår over tid og har implementering av tiltak som hovedmål. I større kommuner bør naboskoler samarbeide om gode og praktisk nyttige modeller for etterutdanning, i mindre kommuner bør samarbeidet skje på tvers av kommunegrensene. På denne måten utnyttes ressursene bedre, og man bygger opp et kompetansemiljø i geografisk nærhet til skolene. I slike tilfeller er det viktig å understreke skoleledernes ansvar som pådrivere for å få til effektive løsninger.

Kompetanseutviklingen knyttet til arbeid med alvorlige atferdsproblemer i skolen må være en kontinuerlig prosess. Den gir best resultat når den tar utgangspunkt i lærerens egen praksis og reelle arbeidsoppgaver (Holmberg & Tangen 2001). Slik kompetanseutvikling kan med stor fordel knyttes til ekstern veiledning fra personer med spisskompetanse innenfor feltet. Etterutdanning som sikter mot forbedring av lærernes og skolens praksis i arbeidet med alvorlige atferdsproblemer, bør kunne innarbeides i skolens virksomhetsplaner. Fordelen med videreutdanning, som gir formell kompetanse, er at praksis blir belyst i teoretisk perspektiv, og at utdanningen ofte forutsetter skriftlig framstilling av praktiske løsninger. Særlig positivt kan resultatet bli når veiledningen i utdanningen knyttes til lærernes praktiske arbeid i skolen.

#### Ekstern hjelp og veiledning

I møtet med alvorlige atferdsproblemer er ofte kompetansen hos den enkelte lærer og ved den enkelte skole mangelfull. Flere undersøkelser viser at atferdsproblemer er det området i skolen der lærerne føler størst behov for kompetanse (St.meld. nr. 24; Nordahl & Overland 1998). Alvorlige atferdsproble-

mer opptrer dessuten så sjelden at det kan gå mange år mellom hver gang en lærer opplever det. Atferdsproblemene varierer også i intensitet og omfang. Atferden er som regel miljøavhengig, det er en sammenheng mellom atferden og de kontekstuelle betingelsene i klassen og på skolen. Det innebærer at strategier som eventuelt tidligere har vært hensiktsmessige for denne type atferdsproblemer, ikke nødvendigvis er det i en ny sammenheng senere. Skal atferdsproblemer kunne forebygges på en mer effektiv måte i skolen, er det nødvendig med grundig refleksjon og analyse av både elevens atferd og de situasjonene der atferden framvises.

Siden alvorlige atferdsproblemer er et komplekst fenomen, opptrer relativt sjelden og vanligvis er miljøavhengige, er det i utvikling og gjennomføring av tiltak erfart at det ofte er nødvendig med veiledning. Denne veiledningen bør primært gis av eksterne instanser, fordi det er viktig at noen kan se på atferden og situasjonene på andre måter enn de som til daglig opplever disse problemene. Lærere som daglig står overfor elever som viser alvorlige atferdsproblemer, må ikke stå alene. De trenger dialog med og veiledning fra noen som har særskilt kompetanse og kan se situasjonene på andre måter.

#### *Veiledningsinstanser*

Primært bør de som skal veilede skolene og lærerne, være ansatt i den aktuelle kommunen eller fylkeskommunen. Det dreier seg særlig om fagpersoner i PP-tjenesten og eventuelt i barnevernet. PP-tjenesten har et klart ansvar for å veilede skoleverket i forbindelse med atferdsproblemer (jf. opplæringsloven). Skal veiledningen være hensiktsmessig i forhold til atferdsproblematikk, er skolen avhengig av at PP-tjenesten arbeider både systemrettet og individrettet. Begge disse tilnærmingene er nødvendige. Det er også viktig at det er et gjensidig tillitsforhold mellom skolen og PP-tjenesten, og at tjenesten har den nødvendige kompetanse (Tveit 1996). Når det gjelder denne problematikken, er det ikke tilstrekkelig med utredninger og eventuelt ekstra spesialpedagogiske ressurser. Veiledningen og opplæringen må foregå i jevnlig møter med lærerne over tid. Barnevernet har også et ansvar og kompetanse på alvorlig atferdsproblematikk, og det er eksempler i flere kommuner på at barnevernet fungerer godt som veiledere i skolen i forhold til denne problematikken (Christiansen & Nordahl 1993). I videregående opplæring er også oppfølgingstjenesten en aktuell veiledningsinstans.

Det er her viktig å understreke det ansvar kommu-

nen eller fylkeskommunen har for å gi alle elever tilpasset opplæring og sørge for at det eksisterer veiledningstjenester som kan bidra til dette. Disse tjenestene må ha nødvendig kompetanse om atferdsproblematikk for å kunne gi relevant veiledning. Dessuten må tjenestene være bemannet på en slik måte at de har kapasitet til å delta aktivt og regelmessig med veiledning. PP-tjenesten og eventuelt barnevernet som veiledningsinstanser er avhengige av at det på ledernivå i kommunen eksisterer en sterk bevissthet omkring disse utfordringene, og både evne og vilje til å legge forholdene til rette for dem som skal yte skolene, lærerne og elevene hjelp og støtte.

I enkelte tilfeller vil det også være behov for veiledning fra instanser utenfor den enkelte kommune eller fylkeskommune, for eksempel i utredning og planlegging av tiltak for elever med ADHD. Det kan være andrelinjetjenester, som barne- og ungdomspsykiatri eller barnevern på fylkesplan. Her finnes det kompetanse som skolene kan nyttiggjøre seg av, om den blir satt inn i en pedagogisk sammenheng. Også innenfor det statlige spesialpedagogiske støtte-systemet finnes det muligheter for veiledning i forhold til alvorlige atferdsproblemer. I veiledningstjenester utenfor den enkelte kommune eller fylkeskommune vil skolene kunne finne den spisskompetanse som i noen tilfeller er nødvendig for at elevene skal få et kvalitativt godt opplæringstilbud.

I utprøving av nye tilnærminger til atferdsproblemer har også enkelte skoler gode erfaringer med ekstern støtte og veiledning fra forskere (Nordahl 2002). Forskere kan bidra med konkret veiledning og dessuten være viktige bidragsytere i evaluering av tiltak (jf. effektevaluering i kapittel 5).

#### *Prinsipper for veiledning*

For at alvorlig atferdsproblematikk skal kunne forebygges og reduseres, er det nødvendig med relativt omfattende og regelmessig veiledning over tid. Det kan være nødvendig at veiledningen foregår så ofte som hver 14. dag, og det bør settes av relativt god tid til hver økt. Veiledningen kan også i noen grad foregå pr. telefon og e-post. De som yter veiledning til skolene, må kunne kreve at rammene er tilrettelagt for veiledningen, og at skolen har avsatt tid til de lærerne som skal veiledes (Bø mfl. 2003). Det er skoleeierens ansvar å gi for eksempel PP-tjenesten fullmakt til å stille slike krav. Det bør være den samme personen som gir veiledning, og veiledningsmøtene må være planlagte og forpliktende.

En viktig oppgave for veilederen er å utfordre tradisjonelle tankemønstre og forståelsesmåter hos læ-

rerne. Det må stilles spørsmål ved ulike tilnærminger som er brukt ved skolen, og lærerne bør utfordres til å se ting på nye måter. En eventuell forståelse av at det er eleven som er årsaken til alle problemene, må drøftes, og det bør rettes søkelys på ulike forhold ved læringsmiljøet og opplæringen i skolen. Veilederen må også bidra til å holde fokus i veiledningen slik at det hele tiden arbeides med den atferden som skal reduseres (Handal & Lauvås 1999). Det er særlig viktig i de tilfellene der veiledningen gjelder forhold som kan være vanskelige for lærerne.

Det bør føres referat fra hver veiledningsøkt, der avtaler og beslutninger omkring videre arbeid med atferdsproblemene blir nedskrevet. Slike beslutningene dreier seg blant annet om hva lærerne skal gjøre til neste møte, og eventuelt hva veilederen skal bidra med. På denne måten sikres det framdrift i arbeidet med å redusere atferdsproblemene, og lærerne må forplikte seg til å prøve ut ulike strategier. Slike forpliktelser er av stor betydning, fordi erfaringer viser at det ofte er langt lettere å snakke om atferdsproblemer enn å handle i forhold til dem (Nordahl 2002).

En ekstern veileder bør ikke arbeide direkte med å hjelpe lærerne i klasserommet eller avlaste skolen på noen måte. Det er lærerne som må foreta endringer i strategier og tilnærminger til eleven. I arbeidet med å redusere og forebygge atferdsproblemer er det læreren som har det største potensialet for endring, forstått som å kunne gjøre noe med problemene. Direkte hjelp og avlastning vil kun ha virkning i den tiden hjelpen ytes. Når hjelpen trekkes vekk, har lærerne lært lite, og atferdsproblemene framstår lett på samme måte som tidligere.

## Tverrfaglig samarbeid

Internasjonal forskning om alvorlige atferdsproblemer viser klart at dette er så komplekse problemer at én instans alene ikke er i stand til å yte den bistand som er påkrevd (Sørli 2000). Én instans alene rår heller ikke over den kompetansen eller de ressursene som det er nødvendig å sette inn. Tverrfaglig samarbeid blir derfor sterkt vektlagt.

I offentlige publikasjoner og lov- og planverk tildeles skolen en sentral rolle i dette samarbeidet, både ut fra et barnevernfaglig ståsted (NOU 2000: 12) og i et kriminalitetsforebyggende perspektiv (KUF mfl. 1999). Det samme synet gjenspeiler seg også i faglitteraturen (Klefbeck & Ogden 1995; Arnesen mfl. 2000).

For skolen og de bevilgende myndigheter er dette en stor utfordring. Alle de ulike instansene og fag-

folkene som ønsker å samarbeide med og involvere skolen, stiller krav og forventninger som av og til kan oppleves som tyngende og urealistiske. For skolens ledelse og de lokale skoleeierne blir det derfor av stor betydning å klargjøre premissene og behovene for det tverrfaglige samarbeidet. Verken for skolen eller for øvrige instanser er samarbeid et mål i seg selv. For at det tverrfaglige samarbeidet skal være reelt, er det viktig at oppgaver og ansvarsfordeling blir tydelig definert. Skolen må tenke samarbeid ut fra elevenes behov og eget ståsted. Med det som utgangspunkt er tverrfaglig samarbeid et avgjørende redskap til å oppnå mer helhetlige og virksomme opplæringstilbud for elever med eller i risiko for alvorlige atferdsproblemer i grunnskolen og den videregående skolen.

Samarbeid krever at noen forutsetninger er oppfylt:

- Ledelsen må ta ansvar for å initiere samarbeid med relevante instanser.
- Det må settes av ressurser – samarbeid koster i form av både innsats og tid.
- Beslutningsmyndigheten må delegeres – de som samarbeider, må ha reell innflytelse og beslutningsmyndighet.
- Det må opprettes formelle strukturer for samarbeid, det må være systematikk i samarbeidet.
- Felles målsetninger for arbeidet med å forebygge eller hindre ytterligere problemutvikling hos den aktuelle elev må utvikles og fastholdes.
- Samarbeidspartnernes delansvar og arbeidsoppgaver må klargjøres i den enkelte sak.

Både i offentlige dokumenter og i faglitteraturen går det fram at det å etablere, fastholde og utvikle tverrfaglig samarbeid er en komplisert og krevende oppgave. Dessuten pekes det på at spesielt i forbindelse med arbeid med de mest krevende og utfordrende barn og unge er det tendenser til fragmentering og pulverisering av ansvar (KUF mfl. 1999).

### *Nettverksorienterte tilnærminger*

Erkjennelsen av å overvinne disse samarbeidshindringene og etablere mer forpliktende metoder for tverrfaglig samarbeid og systemisk tilnærming er imidlertid økende. I den sammenheng er det viktig å trekke fram at samtlige fylker i Norge legger vekt på og prøver ut nettverkstenkning og multisystemisk innsats i forhold til utsatte barn og unge og deres familier (Ogden 1998, 1999; Sørli 2000; Tveit 2002). Det siktes til tre programmer: MST (Multisystemisk



terapi), som retter seg mot ungdom med store atferdsproblemer og deres foreldre, og PMT (Parent Management Training) og Webster-Stratton-modellen, som retter seg mot barn i førskole- og grunnskolealderen. Sentralt i denne satsingen er nettopp en forståelse av at slike tiltak og metoder må ha et bredspektret og miljøovergripende nettverksperspektiv basert på tverrfaglighet. I forbindelse med PMT og Webster-Stratton-modellen er det også utviklet særskilte program for lærere, der samarbeid mellom skolen og foreldrene står sentralt.

Én av erfaringene fra denne nettverksorienterte tilnærmingen er at man må se samarbeid som en kontinuerlig prosess og dessuten være spesielt oppmerksom på behovet for samarbeid når det skjer overganger og brudd i et barns liv. Samarbeidspartnerne må ha klart definerte oppgaver i forhold til ulike deler av tiltak rundt elever med store atferdsproblemer, og ha et avklart oppfølgingsansvar. Ikke minst er dette viktig utover skoletiden, blant annet i helger og ferier.

PP-tjenesten, barnevernet, helsetjenesten, barne- og ungdomspsykiatrien, spesialpedagogiske kompetansesentra og politiet er instanser som skolen samarbeider med for å sikre at elever med store atferds- og mestringsproblemer får den hjelp og omsorg de har behov for. I tillegg er det i enkelte tilfeller behov for å samarbeide med A-etat, sosialtjenesten og trygdeetaten. For elever med for eksempel ADHD er det nødvendig å gjennomføre grundige tverrfaglige utredninger og eventuelt sikre oppfølging av medisinsk ekspertise. Skolen må også se på mulighetene for samarbeid med nærmiljøet, det lokale næringslivet og frivillige organisasjoner. Samarbeid med foreldrene er helt avgjørende, men behandles ikke i denne sammenheng. Se veilederen for lærere (kapittel 4), som peker på viktige prinsipper for et godt samarbeid mellom skole og hjem.

#### *Samarbeid mellom flere yrkesgrupper på samme skole*

I den enkelte skole vil det i tillegg til det eksterne tverrfaglige samarbeidet bli større behov for å utvikle et flerfaglig internt samarbeid. Det omfatter konkret samarbeid mellom ulike yrkesgrupper og profesjoner om tilrettelegging og gjennomføring av det daglige opplæringstilbudet til barn og unge. Monopolet som det pedagogiske personalet har hatt i skolen, er i ferd med å brytes. I mange skoler får nå flere fagpersoner innpass, med bakgrunn fra førskolelæreryrket og sosialtjenesten og med barnevernfag-

lig bakgrunn. Her ligger det et stort utviklingspotensial for å kunne dra veksler på flerfaglig kompetanse.

Det er imidlertid noen viktige utfordringer og hindringer som må overvinnes (Jøssang 2000). De knytter seg i første rekke til skolens manglende forståelse og anerkjennelse av de nye yrkesgruppens faglighet og kompetanse, ulike kulturer og en opplevelse av å jobbe isolert og ensomt blant lærerne. I tillegg spiller ulike lønnsforhold og arbeidstidsbestemmelser negativt inn. Skolelederne har et særskilt ansvar for å begrense og motvirke disse hindringene gjennom sin personalledelse og ansettelsespolitikk. Det er viktig å gi de nye yrkesgruppene status og innflytelse i skolen. Flere skoler har positive erfaringer når de lykkes med å bygge opp et større flerfaglig miljø sammensatt av ulike yrkesgrupper. Det er spesielt viktig i forhold til elever med store atferdsproblemer at de nye medarbeiderne i skolen ikke blir skolens nye «søppelbøtter». Skolen må ta et helhetlig ansvar og ikke fraskrive seg ansvaret ved å delegerer det til skolens sosialarbeidere (Arnesen 2001). Skolens ledelse har et særskilt ansvar for å sikre at det etableres gode samarbeidsrutiner, og at det legges til rette for å utnytte den flerfaglige personalressursen på en god måte.

#### Ressurs- og beredskapsteam

Arbeidet med alvorlige atferdsproblemer, vold og kriser har i noen større bykommuner ført til etablering av egne byovergripende kriseteam – ressurs- og beredskapsteam. Det gjelder blant annet Oslo, Kristiansand og Trondheim. I disse bykommunene har man satt sammen og organisert team på ulike måter, enten med base i PPT, som en særskilt organisering på siden av det eksisterende støtteapparatet, som en samordning og utviding av det tverretatlige samarbeidet eller med utgangspunkt i en bydel eller skole (Hesstvedt 2000; Baugstø 2001).

Selv om disse teamene er noe ulikt organisert og har noe ulikt mandat, ser det ut til at de bygger på følgende forutsetninger: For den aktuelle elevgruppen, som er relativt liten, men der problematferden er svært kompleks og omfattende, har verken enhetene eller det eksisterende støttesystemet hatt tilstrekkelig kapasitet og kompetanse (Arnesen mfl. 2002). Det har oppstått kriser og sammenbrudd i systemene, med delvis handlingslammelse som resultat. På denne bakgrunn har behovet for spisskompetanse, koordinering av ressurser og en mer samordnet og systemisk innsats vært påtrengende grunner for å opprette ressurs- og beredskapsteamene.

### *Inkluderende og tilpasset tilbud på den lokale skolen for alle*

Primær oppgaven til teamene er å bistå skolene med å sikre elever med alvorlige atferdsproblemer et tilpasset og inkluderende skoletilbud på deres hjemmeskole. Det omfatter både systemrettet arbeid inn mot klasser og skoler over tid og etablering av midlertidige tiltak for enkelte elever. De ansatte i teamene jobber tett sammen med skolens ansatte, men siktemålet er ikke å overta lærernes oppgaver og ansvar, kun å bistå og veilede dem. Med sin særskilte kompetanse skal de bidra til å endre miljøbetingelsene i skolen slik at elever som er i ferd med å falle ut, eller som viser alvorlige atferdsvansker, kan oppleve mestring og tilhørighet.

Teamene er finansiert over de kommunale budsjettene og er i noen tilfeller organisert som prosjekter. Andre steder er de opprettet som faste tiltak underlagt PPT eller skole- eller oppvekstadministrasjonen. Henvendelsene om bistand fra teamene kommer enten fra rektor på skolen eller fra hjelpeapparatet. Alle teamene skal gi rask bistand, være ambulerende og tilby fleksible løsninger. Teamene skal jobbe ut fra en helhetlig og tverrfaglig tilnærming, og flere av dem har en flerfaglig sammensetning.

Hovedtyngden av de som arbeider i teamene, er pedagoger med særskilt kompetanse og erfaring i arbeidet med atferdsproblemer. Men det er også team som har en bredere sammensetning, med fagfolk fra PPT, barnevernet og BUP (barne- og ungdomspsykiatrien). Denne vektleggingen av høy kompetanse og flerfaglighet er positiv og nødvendig for å kunne realisere de store oppgavene slike team står overfor (Sørli & Nordahl 1998; Wilson 2000).

### *Midlertidige skjermingstiltak*

I tillegg til å arbeide direkte med veiledning og støtte inn mot enkelte klasser og elever iverksetter noen av teamene mer direkte intervensjonerende tiltak, som midlertidige undervisningsopplegg for enkelte elever utenfor klassen. Begrunnelsen for disse tiltakene er å gi elevene og skolene et pusterom i særlig vanskelige og tilspissede situasjoner. Pausetiden i en ny setting skal tilby elevene nye muligheter, samtidig som skolen skal få tid til å områ seg og legge forholdene bedre til rette (Baugstø 2001). Ressursteamene vil i denne perioden kunne bistå skolene i å restrukturere undervisningsopplegget slik at eleven ved tilbakeføring til sin klasse kan få et mer funksjonelt og tilpasset opplegg. Noen av disse skjermede undervisningstilbudene er på elevens egen skole, i andre tilfeller er de organisert i egne lokaler utenfor skolen.

Siktemålet med en slik midlertidig plassering er at eleven skal tilbakeføres til klassen på den lokale skolen.

Slike midlertidige plasseringer må bygge på frivillighet og utarbeides i nært samarbeid og forståelse med eleven og de foresatte. Disse tiltakene må ses som et alternativ og som et supplement til de eksternt etablerte alternative skolene. De synes å skille seg fra dem både ved at de er mer fleksible og midlertidige, og ved at de legger langt mer vekt på tilbakeføring til klassen og hjemmeskolen (Arnesen mfl. 2002).

### *Midlertidig segregering og rettssikkerheten*

Midlertidige segregeringstiltak reiser viktige problemstillinger knyttet til elevenes rettigheter og rettssikkerhet. Vi har tidligere i denne veilederen tydeliggjort sentrale sider ved elevenes opplæringsrettigheter, forholdet til enkeltvedtak og alternative opplegg, samt anvendelse av tvangsbestemmelsene i opplæringsloven § 8–1. Bruk av midlertidige skjermingstiltak som praktiseres av flere byovergrepene team, representerer en utfordring på alle disse områdene. Den viktigste utfordringen ved å benytte slike midlertidige tiltak er å hindre at en slik praksis forserer og sementerer en segregeringsspross.

Når teamene anbefaler å ta eleven ut av klassen og skolen i kortere eller lengre perioder, er det avgjørende å vite hva en slik beslutning er fundert i. Er det elevens behov som står sentralt, er det primært hensynet til de andre elevene, er det de ansattes interesser, eller er det påtrykk fra foreldrene?

Opplæringsloven § 8–1 hjemler tvangsflytting av elever når hensynet til de andre elevene tilsier det. Med hjemmel i loven kan disse skjermingstiltakene tenkes brukt som et særskilt bemannet tvangsplasseringstiltak. Ved å anvende disse tiltakene på en slik måte øker stemplingseffekten, og tilbakeføringsprosessen vanskeliggjøres. Resultatet kan i ekstreme tilfeller bli permanent utstøting (Tveit 1999; Nergaard 2000a, 2000b).

Foreløpig foreligger det ingen forskningsbasert evaluering av erfaringene med og effektene av slike team og midlertidige segregeringstiltak. Faggruppen anser imidlertid ordningene som potensielt lovende. Slike ambulerende team kan være en hensiktsmessig måte å samordne og utnytte kompetanse og ressurser på, særlig for de store bykommunene, men faggruppen understreker at ordningene må effektevalueres før videre anbefalinger kan gis. En stor utfordring er å motvirke alle tendenser til å betrakte disse teamene

som skolenes «renovatører», som overtar eller fjerner problemelevne. Faggruppen anbefaler at teamene først og fremst bør prioritere og fastholde en strategi med å mobilisere skolene i positive end-

ringsprosesser med sikte på øke mulighetene for at disse elevene får tilhørighet ved og opplæring i ordinær skole.

## Kapittel 5

### Tiltak på skoleomfattende nivå

#### Bruk av skolene i arbeid med alvorlige atferdsproblemer

Skolen kan selv, innenfor de rammene skoleeieren fastsetter, bestemme hva som er pedagogisk forsvarlig i gitte situasjoner. Det pedagogiske personalets forutsetninger og antall er her av betydning (Utdannings- og forskningsdepartementet 2002a). Dette innebærer at det er skolens ledelse som skal prioritere og disponere kompetansen, blant annet slik at egnede lærere settes inn i arbeidet med elever med alvorlige atferdsvansker.

Det finnes lærere som har et naturlig talent for klasseledelse, men det finnes også lærere som overheadet ikke lykkes med å lede en klasse. Disse to lærertypene representerer ytterpunkter, men de aller fleste lærere befinner seg mellom ytterpunktene (Ogden 2001). Variasjonen i egnethet og kompetanse blant lærere blir likevel særlig synlig i arbeidet med elever med alvorlige atferdsvansker. Det er derfor behov for en kritisk gjennomgang ved den enkelte skole av bruken av lærere i klasser der disse elevene går.

#### *Bruk av assistenter i arbeid med atferdsvansker*

Skårbrevik (1996) viser at i skoleåret 1995/96 var 29 % av timene i spesialundervisning knyttet til assistenter. I grunnskolen i Oslo brukes det om lag like mange timer til assistent som til timer med utdannet lærer innenfor spesialundervisningen (Nordahl & Overland 1998). Drøyt 40 % av elevene med spesialundervisning defineres av lærerne som atferdsproblematiske (Sørli & Nordahl 1998), og det ser ut til at økningen i bruk av assistenter gjelder særlig disse elevene. Wilson (2000) konkluderer i sin metaanalyse av voldsforebyggende tiltak for høyrisikoelever i ordinær skole med at tiltak drevet av velutdannede

lærere hadde betydelig større effekt enn tiltak drevet av ufaglærte, uerfarne lærere eller forskere.

Bruk av assistenter uten formell utdanning overfor elever med atferdsproblemer svekker garantien for at elevene møtes med hensiktsmessige holdninger, kunnskaper og reaksjoner. Faggruppen anbefaler derfor redusert bruk av ufaglærte assistenter i direkte arbeid med elever som har høy risiko for utvikling av alvorlige atferdsproblemer.

#### *Forskning om lærertyper som mestrer atferdsproblemer*

Forskning om lærertyper kan gi skoleledere råd om hvilke personer som er best egnet til å arbeide med elever som viser alvorlige atferdsproblemer. Bear (1998) oppsummerer forskning om forebygging av atferdsproblemer i amerikanske skoler med å konkludere at autoritative lærere er best egnet til å hindre slike problemer. Her i Norge bygger Olweus (1992) sitt tiltaksprogram mot mobbing i skolen på en autoritativ voksenrolle, der lærerne oppfordres til å styre klassen og vise ansvar for elevenes totalsituasjon. Bears konklusjon og Olweus' råd er i tråd med Baumrinds (1971) forskning om hvilken oppdragelsesstil som er av betydning for barns sosialisering. Den *autoritative voksne* kjennetegnes av høy grad av varme (omsorg) for elevene og høy grad av evne til å styre eller ha kontroll med det som skjer med barna eller de unge. Det står i motsetning til den *autoritære voksne* (lav grad av varme, høy grad av kontroll), som bruker makt og posisjon for å nå mål. Den *tillatende voksne* viser høy grad av varme, men lav grad av kontroll, mens den *forsømmende voksne* viser både lav grad av varme og lav grad av kontroll. Ingen av de tre sistnevnte lærertypene, og særlig ikke den autoritære og forsømmende, er egnet til å arbeide med elever med alvorlige atferdsproblemer.

Canter og Canter (1976) skiller i sine undersøkelser av lederatferd i klasserommet mellom *selvhevdende*, *aggressive* og *passive* lærere. En selvhevdende lærer er en lærer som klart kommuniserer sine ønsker og behov til elevene, og som er beredt til å ta konsekvensen av det han eller hun sier. Denne læreren følger opp sine intensjoner uten å krenke elevenes interesser. Den aggressive lærer uttrykker også sine personlige følelser og behov, men gjør det på en måte som ydmyker elevene. Den passive lærer er en lærer som ikke klart uttrykker sine følelser og behov, og som heller ikke følger opp det han eller hun sier, med handlinger. Av disse tre typene er den selvhevdende lærer, som tilsvarende den autoritative lærer (Baumrind 1971), ifølge Canter og Canter, klart best egnet til å arbeide med elever med atferdsvansker.

#### *Balansegang mellom omsorg og grensesetting*

Ideelt sett må lærere som skal arbeide med elever med alvorlige atferdsvansker, være personlig egnet og ha hensiktsmessige holdninger og gode kunnskaper om årsaker til og effektive tiltak mot atferdsproblemer. I tillegg må de ha støtte fra skolens ledelse, kollegaer og hjelpeapparatet utenfor skolen. Noen lærere vil rett og slett ikke ha elever med alvorlige atferdsproblemer i sine klasser, og mener de ikke har noe i ordinær undervisning å gjøre. Andre lærere inntar en negativ holdning fordi de har erfart at de ikke mestrer slik atferd i skolen, at det ikke er nok ressurser, og at det er lite støtte å hente fra skolens ledelse, egne kollegaer og hjelpeapparatet utenfor skolen. Atter andre er for slitne og i for vanskelige personlige livsfaser til å ha det overskuddet som skal til for å mestre disse elevene konstruktivt. Det finnes også lærere som ganske sikkert har vist velvilje og positive holdninger, men som på grunn av faglig usikkerhet og mangel på kunnskaper har feilet i arbeidet med atferdsvanskelige elever.

Selv om den enkelte skole kan ha vansker med å finne lærere som oppfyller alle idealer, bør skolens ledelse gjennom timeplanlegging strekke seg langt for å disponere personalressursene slik at de best egnede og best kvalifiserte lærerne settes inn i arbeidet med elever som viser alvorlige atferdsvansker. En ledetråd er at disse lærerne må mestre den vanskelige balansegangen mellom å vise omsorg og sette grenser, mellom å stimulere og stille krav, og mellom å strukturere og gi frihet. De må videre ha evne til å tåle nederlag og ikke ta det personlig om elevene viser motstand. For eksempel vil det være

galt å redusere omsorgen eller varmen overfor elevene i situasjoner der de, trass i lærerens anstrengelser, på kort sikt ikke viser positiv utvikling.

Skoleeieren og skolens ledelse bør også legge vekt på at nyrekruttering av lærere til arbeid med alvorlige atferdsvansker skjer langs samme ledetråder som omtalt ovenfor. Gode relasjoner mellom elevene og mellom lærere og elever er en forutsetning for god klasseledelse, positivt faglig utbytte for elevene og effektiv forebygging og mestring av problematferd i klasserommet. I lærerveilederens avsnitt om proaktiv og relasjonsorientert klasseledelse er betydningen av god klasse- og undervisningsledelse grundigere omtalt.

#### Inkluderende organisatoriske tiltak

Det er i kapittel 1 i denne veilederen gjort rede for forskning omkring inkluderende og segregerte tiltak i forhold til alvorlige atferdsproblemer. Det ser ut til at de mest lovende tiltakene baserer seg på inkluderingsprinsipper, og at det er størst utfordringer med egne segregerte tiltak for denne elevgruppen. Men for at elever som viser alvorlige atferdsproblemer skal utvikle seg positivt innenfor den ordinære skolen, og samtidig ikke ødelegge for andre elevers læring og utvikling, er det ofte nødvendig at skolen videreutvikler sin kompetanse på å differensiere og tilpasse opplæringen.

I prinsippet kan opplæringen tilpasses elevene og differensieres innenfor fem hovedområder: innhold (fagstoff), arbeidsmåter, materiell, organisering og tid. Disse fem områdene for differensiering i skolen er dessuten avhengige av hverandre, slik at for eksempel organisatorisk differensiering også gir større muligheter for innholdsmessig differensiering. I Norge har vi klart mest erfaring i å differensiere innenfor innhold, arbeidsmåter og materiell. Organisatorisk differensiering anvendes relativt lite innenfor grunnskolen og videregående opplæring (Skår-brevik 1996).

For å kunne utvikle en inkluderende skole ser det ut til å være nødvendig å differensiere både organisatorisk og i forhold til tid (Egelund 2002). Det eksisterer en del begrensninger hvis en skole skal gi tilpasset opplæring til alle elever, om disse 20 til 30 elevene skal sitte sammen 30 timer pr. uke, stort sett i det samme klasserommet. Ved å benytte alle fem områdene for differensiering er det mulig å etablere en mer tilpasset opplæring for alle elever innenfor rammen av det ordinære opplæringstilbudet (jf. kapittel 2). Skal elever med atferdsproblemer få et til-



passet opplæringstilbud innenfor den ordinære skolen, framtrer organisatorisk differensiering som et mulig sentralt satsingsområde. Da kan disse elevene være i mindre grupper noen timer pr. uke, og få et opplæringstilbud som bygger på deres interesser og behov. En slik organisatorisk differensiering krever imidlertid mye refleksjon, og det kan bidra til mer eller mindre segregerte opplæringstilbud som atferdsproblematisk elever ikke er tjent med.

Utgangspunktet for denne type organisatoriske løsninger må være at differensieringen gjelder alle elevene, og at alle elevene må ha hovedtilhørighet i en heterogen klasse eller primærgruppe. Hvis ikke disse og andre forutsetninger er på plass, kan organisatorisk differensiering bidra til at elever som viser alvorlige atferdsproblemer, blir segregert i egne homogene grupper der de møter andre elever med de samme problemene. Hvis det skjer, kan elevenes problemer lett bli både opprettholdt og forsterket (jf. kapittel 1).

#### *Ulike organisatoriske grupper for alle elever*

Det er i flere sammenhenger vist at en viktig forklaring på behovet for ulike spesialpedagogiske tiltak er lærernes manglende kompetanse i forhold til å differensiere (Persson 1998). Derfor er det i en skole som skal møte elever med alvorlige atferdsproblemer, et klart behov for en langt sterkere og mer systematisk differensiering, som også omfatter organisatorisk differensiering og muligheter for at elevene kan bruke ulik tid på læringen. En slik organisatorisk differensiering innebærer at klassebegrepet løses opp.

En mulig organisering kan være at alle elevene i skolen går i en primærgruppe med om lag 15 elever. Ogden (1998) viser at om klassestørrelse skal ha noen positiv innvirkning på atferdsproblemer, bør ikke gruppen overskride 15 elever på barnetrinnet og 18 på ungdomstrinnet. Grupper på om lag 15 elever er store nok til å etablere et sosialt fellesskap mellom elevene. Samtidig er denne primærgruppen liten nok til at læreren som har ansvaret for den, har oversikt og mulighet for god kontakt med elevene og deres foreldre. I denne primærgruppen med en heterogen sammensetning bør alle elever tilbringe ca. 2/3 av timene i løpet av en skoleuke.

Alle elevene, også elever som viser atferdsproblemer, bør vanligvis få opplæring i større grupper noen få timer i uken. Det kan være storgrupper på ca. 60 elever og noe mindre grupper på 30 elever, der for eksempel to primærgrupper slås sammen. Pedagogisk kan slike store elevgrupper brukes til felles for-

midling av lærestoff, og i enkelte tilfeller til arbeid med bestemte oppgaver. Disse store gruppene må ikke fungere som elevenes primærgruppe eller klasse.

Ut over dette skal alle elever også ha opplæring i smågrupper på om lag 4–6 elever. Disse smågruppene skal gi faglige og praktiske opplæringstilbud. I de minste gruppene er det dermed store muligheter for å tilby for eksempel lese- og skrivekurs med intensiv trening av disse ferdighetene, matematikkurs for særlig motiverte elever eller elevbedrifter og andre mer praktiske aktiviteter for elever som er lite motivert for tradisjonelle skolefag. Her kan lærerne ta utgangspunkt i interesser og sterke sider hos atferdsproblematisk elever og skreddersy kurs som er i samsvar med disse ressursene hos elevene. Denne organiseringsmodellen gir muligheter for å tilby en alternativ innholdsmessig opplæring til atferdsproblematisk elever innenfor rammen av den ordinære skolen. Disse små gruppene må dessuten være heterogene, slik at det ikke er bare elever med atferdsproblemer i noen av dem. Et viktig prinsipp bør også være at elevene selv velger hvilken aktivitet og gruppe de vil delta i.

Et sentralt poeng med denne organisatoriske differensieringsmodellen er at den gjelder alle elevene i skolen, selv om ikke alle nødvendigvis må ha det samme antall timer i store og små grupper. Ved at den organisatoriske differensieringen angår alle elevene, reduseres stigmatiseringseffekten av å plassere problemelever utenfor den ordinære undervisningen, og den gir muligheter for å realisere tilpasset opplæring for alle elever. Samtidig gir denne organiseringsformen god anledning til å lære sosial kompetanse i naturlige sammenhenger. Elever som viser store atferdsproblemer, får her mulighet til å utvikle prososiale ferdigheter i naturlige sosiale situasjoner sammen med velfungerende jevnaldrende. Med en slik fleksibel organisering lar det seg dessuten gjøre å differensiere tidsbruken i opplæringen. Smågruppene kan bruke relativt lang tid på å gjennomgå og arbeide med noe innhold i opplæringen. Det vil si at de elevene som trenger relativt lang tid på å tilegne seg lærestoffet, her kan få bruke den tid som er nødvendig.

#### *Forutsetninger for organisatoriske endringer*

Om denne type inkluderende organisatoriske tiltak skal gjennomføres, er det avgjørende at skoleeieren deltar aktivt i planleggingsarbeidet og vurderer konsekvensene i forhold til elevenes rettigheter. Lære-

planverket og opplæringslovens bestemmelser skal fortsatt være styrende for skolen, selv om den organiseres på en ny måte. Dette må skoleeieren ivareta ved planlegging av et slikt skoletilbud. De organiseringsprinsippene som her er beskrevet, prøves i dag ut ved flere skoler i både Norge, Sverige og Danmark. Hensikten med disse skoleforsøkene er at skolen skal bli mer fleksibel og inkluderende. Det innebærer at den også skal kunne romme elever som viser alvorlige atferdsproblemer, og slik forhindre marginalisering og segregering.

Endringene i opplæringsloven gir store muligheter for å realisere en slik organisering av skolen. Med den lærertettheten vi har i Norge, er det dessuten fullt mulig å gjennomføre en slik organisatorisk modell uten å tilføre ekstra ressurser.

Avslutningsvis vil imidlertid faggruppen framheve at effekten av denne type organisatoriske løsninger som har til hensikt å redusere og forebygge alvorlige atferdsproblemer, er høyst usikker. De ulike forsøkene er i liten grad evaluert, og vi kan derfor ikke på et vitenskapelig grunnlag si at dette er hensiktsmessige løsninger. Faggruppen anbefaler til tross for manglende dokumentasjon at slike organisatoriske modellforsøk gjennomføres på en systematisk måte i skolen. Parallelt bør det legges opp til evaluering som sier noe om resultatene fra denne organisatoriske differensieringen.

## Lærergrupper og lærersamarbeid

Skolen er i endring, og de ansatte i skolen stilles overfor nye utfordringer (Telhaug 2001). Endringene henger sammen med både samfunnsmessige endringer generelt og skole- og utdanningspolitiske endringer spesielt. Skolen opplever økt fokus på faglig kompetanse- og kvalitetssikring gjennom innføring av nye undervisningsmetoder, vurderingsformer og organisering. En forutsetning for å kunne gjennomføre mange av disse endringene er økt vekt på kollegasamarbeid og teamarbeid. De nye skolereformene knyttet til arbeidstid og undervisningsorganisering gjør at lærerne og de andre voksne i skolen blir nødt til å tenke mer kollektivt og samarbeide tettere. Det gir de voksne økte muligheter til å støtte seg til og lære av kollegaer gjennom å observere og respondere på hverandre. Denne utviklingen medfører et økende behov i skolen for kollegial problemløsning, planlegging, veiledning og refleksjon. I tillegg vil det, ikke minst i forhold til å utvikle gode opplæringstilbud til elever med atferdsproblemer, være et særskilt behov for at kollegaene støtter og tar vare på

hverandre. En slik utvikling vil samlet sett både kunne fremme en profesjonalisering av yrkesrollen, høyne kvaliteten i utprøving og gjennomføring av tiltak og sikre behovet for å ivareta de ansatte bedre i en utfordrende hverdag.

### *Krav til refleksjon og analyse*

Undervisningssituasjonen stiller store krav til den voksne profesjonelles evne og vilje til refleksjon og analyse. Det er fra flere hold påpekt at skolen tradisjonelt er flinkere til å være tiltaks- og løsningsfokuserert enn til å reflektere og analysere over hva som skjer, og hvorfor det skjer (Damsgaard 2000). En forutsetning for å utvikle virksomme tiltak er grundig kunnskap, refleksjon og analyse av den konkrete situasjonen. Flere undersøkelser konkluderer med at i arbeidet med elever som viser alvorlige atferdsproblemer, mangler det ofte både utredninger og individuelle opplæringsplaner (Sørli & Nordahl 1998). Tettere og mer støttende lærersamarbeid, kompetanseutvikling og bedre samordning av eksisterende ressurser i skolen pekes på som viktige utfordringer.

I kapittel 5 i veilederen for lærere er det redegjort for prinsipper som bør anvendes for å kartlegge og analysere atferdsproblemer i skolen. I kapittel 3 omtales en rekke konkrete tiltaksmodeller som skolene bør gripe fatt i. I denne sammenheng vil faggruppen understreke behovet for at skoleeieren og skolelederen legger til rette for at det i hverdagen settes av tid og ressurser for skolens ansatte til regelmessig å prøve ut forskningsbaserte tiltaksmodeller, analysere erfaringene og samarbeide omkring utfordringene som oppstår.

### *Kollegial støtte og veiledning*

I møte med elever med store atferdsproblemer blir lærerens kompetanse og personlige egnethet kraftig utfordret. Det må fra skoleledelsens side legges vekt på å sikre at den enkelte lærer ikke blir stående alene. Gruppe- og teambaserte arbeidsmetoder legger til rette for kollegial støtte og veiledning og bidrar til å styrke lærernes muligheter til å mestre en krevende skolehverdag. For å styrke lærernes beslutnings- og handlingskompetanse er det utviklet gode gruppebaserte metodiske redskaper som mange skoler har tilegnet seg og tatt i bruk. To metoder som er utprøvd både i grunnskolen og i den videregående skolen, er kollegabasert veiledning (Handal & Lauvås 1999; Lauvås & Handal 2000) og beslutningsorientert veiledning (Ward 1996; Tveit 2001). Felles for dem er at de er praksisorienterte og gruppebaserte veiledningsmetoder som tar utgangspunkt i de

profesjonelles daglige erfaringer og utfordringer. Denne type kollegial veiledning bør være et viktig element blant samarbeidsformene som de ansatte på skolen inngår i.

I kapittel 4 i lærerveilederen omtales nødvendigheten av at skolene utarbeider en samlet handlingsplan for forebygging og mestring av atferdsproblemer. Der går det fram, med henvisning til forskning, at skoler med utstrakt lærersamarbeid er ett av de forholdene som kan bidra til å bedre elevatferden (Ogden 2002). Dette kommer til uttrykk ved at lærerne utveksler erfaringer og informasjon, søker hjelp når de har problemer, og samarbeider om gode løsninger.

#### *Forutsetninger for å lykkes med lærersamarbeid*

For å lykkes med lærersamarbeid er det viktig å ta hensyn til følgende forhold:

- 1 Kunnskap om og forståelse for det man skal samarbeide om, må forankres både i ledelsen og blant de ansatte i skolen.
- 2 Ledelsen må stille tydelige krav og ha klare forventninger.
- 3 Beslutningsmyndigheten må være delegert, og det må være eksplisitt uttalt hvem som gjør hva, og hvordan samarbeidet skal følges opp, med en klar ansvarsfordeling.
- 4 Samarbeidet må være målstyrt, og det må avsettes regelmessig tid til samarbeid som gir mulighet for refleksjon og systematisk gjennomgang av erfaringer.
- 5 Tidsbruken må inn på skolens prioriterte planer og fastsettes i lærernes arbeidsavtaler.
- 6 Arbeidet må følges opp og evalueres med sikte på å styrke de ansattes og skolens samlede innsats.

Med bakgrunn i de utfordringer som denne veilederen presenterer, kan det synes som om skolen ikke har noe annet valg enn å investere mer tid og ressurser for å etablere en praksis og struktur med regelmessig veilednings- og samarbeidstid for sine ansatte. Fordelene ved å sette av tid og ressurser til dette arbeidet synes store. Mulighetene for å prøve ut og utvikle nye forskningsbaserte tiltaksmodeller for å mestre elever med atferdsproblemer er gode. En slik praksis vil også motvirke at et for stort ansvar blir pålagt den enkelte lærer, med de belastninger og konflikter det kan medføre. Det vil dessuten øke nytten av den flerfaglige og samlede kompetansen som skolen rår over. Totalt sett vil en større

prioritering av lærersamarbeid kunne øke skolens mulighet til å gi alle elever et tilpasset og inkluderende skoletilbud.

## Evidensbasert tiltaksutvikling

Skoleeiere og skoleledere har et særlig ansvar for å sikre at opplæringstilbudet også til de mest utfordrende og risikoutsatte elevene i skolen er best mulig. På grunnlag av de erfaringene man har gjort internasjonalt, synes det i denne sammenheng å være særlig viktig at skoleeiere og skoleledere tar hensyn til og legger til rette for at skolens tilbud til elever med eller i stor risiko for å utvikle alvorlige atferdsproblemer i større grad tuftes på et *evidensbasert kunnskapsgrunnlag* (Sørli 2000).

Det at tiltakene i skolen (som i hjelpeapparatet for øvrig) ikke i tilstrekkelig grad tilpasses den internasjonale forskningsbaserte kunnskapen vi har i dag, synes med andre ord å representere et hovedproblem. Det gjelder både kunnskapen om resultat effektive tiltak og de alvorlige atferdsproblemenes komplekse natur. Tiltaksutvikling i skolen med klar forankring i foreliggende empiri og teori bør altså i framtiden være dominerende policy og praksis. Behovet for at skoleeiere og skoleledere sikrer økt kompetanseutvikling blant personalet i skolen vedrørende alvorlig atferdsproblematikk, er følgelig også understreket i denne veilederen. Sentrale elementer i kunnskapen om lovende tiltak er oppsummert kort nedenfor. Det internasjonale empiriske kunnskapsgrunnlaget om utvikling av alvorlige atferdsproblemer og konkrete eksempler på lovende tiltak i skolen er nærmere utdypet i lærerveilederen (se også Sørli 2000).

#### *Sentrale elementer i den forskningsbaserte kunnskapen om lovende tiltak*

Gjennomgang av nyere internasjonal og nasjonal forskningslitteratur viser at det er høy konsensus blant forskerne om at nedenfornevnte forhold er særlig viktige å ta hensyn til i forebygging av alvorlige atferdsproblemer (Sørli 2000). Dette er faktakunnskap som det følgelig er essensielt at både skoleeiere, skoleledere og lærere innehar, dersom skolen i framtiden skal kunne etablere mer resultat- og kostnadseffektive tiltak overfor sine atferdsproblematiske elever.

- Langt de fleste tiltak rettet inn mot barn og unge med alvorlige atferdsproblemer har hatt liten eller ingen effekt. Nyere tiltaksforskning viser imidlertid

tid at alvorlige atferdsproblemer, herunder et kriminelt og rusrelatert atferdsmønster, kan forebygges og behandles på vesentlig mer effektive måter enn for bare 10–15 år siden. Forbedringspotensialet i skolens opplærings- og hjelpetiltak overfor elever med eller i høy risiko for utvikling av alvorlige atferdsproblemer er stort.

- Effektive tiltak for forebygging og moderering av alvorlige atferdsproblemer har en klar empirisk og teoretisk forankring og krever fagfolk med særskilt kompetanse i atferdsproblematikk og systematisk endringsarbeid.
- Enkelte skolebaserte tiltaksmodeller, av både primær- og sekundærforebyggende art, har vist seg å være blant de mest lovende. Positive resultater er rapportert fra visse typer elevsentrerte, skoleomfattende/ klassesentrerte og multisentrerte tiltak, så vel på grunnskoletrinnet som på videregående trinn (se veilederen til skolen, del 2). De oppnådde resultatene viser at man ikke lenger bør fokusere forebygging av alvorlige atferdsproblemer uten at kvaliteten på skolens sosiale og faglige tilbud tas i betraktning.
- Skolen bør ha en langt mer sentral, aktiv og integrerende rolle i det forebyggende arbeidet enn den har i dag. Karakteristika ved trygge, utviklingsfremmende og velordnede skoler er godt definerte og dokumenterte. Det dreier seg om skoler som investerer mye i sosialt og faglig utbytte for både elevene og personalet. Slike skoler kjenne-tegnes blant annet av en sterk faglig ledelse, klare regler og konsistent regelhåndhevelse, skoleomfattende policy for forebygging og takling av problematferd, elevorientert og differensiert undervisning, elevdeltakelse i beslutninger, positive klassemiljøer, proaktiv og relasjonsfremmende klasseledelse og økt voksentetthet.
- Tiltak bør som hovedregel gis og organiseres innenfor barns og unges normale oppvekst- og læringsmiljøer. Tiltak for homogene grupper av sterkt belastede og alvorlig atferdsvanskelige barn og unge bør så langt som mulig unngås, da det er påvist at slike tiltak svært ofte forsterker

problemene. I marginale tilfeller der behovet for skjerming er stort, kan imidlertid segregerte tiltak i kortere perioder være påkrevd.

- Tiltak bør heller rettes mot kontekstuell endring enn mot individuell endring, og da særlig mot forbedring av oppvekstbetingelser i hjemmet og normalskolens undervisningstilbud.
- Intensive tiltak og casesentrert<sup>5</sup> planlegging av tiltak synes også å være sentrale faktorer i effektivt arbeid med høyrisikobarn.
- På hvilket tidspunkt det er mest hensiktsmessig å iverksette tiltak, er usikkert, men trolig har tiltak størst potensiell virkning dersom de iverksettes før eller så tidlig som mulig når det observeres at et antisosialt atferdsmønster kan være under utvikling.
- Positive effekter har ofte en tendens til å avta etter at tiltaket stopper. Kontinuitet i arbeidet og tidsavgrensede intervensjonsmodeller antas derfor å være viktig.
- Høy tiltaksintegritet og implementeringsgrad<sup>6</sup> er av avgjørende betydning for å få positivt utbytte av tiltak, og må derfor tillegges langt større vekt enn hva som hittil har vært vanlig.
- Det bør satses mer målbevisst på tiltaksmodeller, metoder og strategier som har påviselige positive effekter på forekomst og utvikling av antisosial atferd, vold, rusmisbruk og alvorlig kriminalitet.
- Man bør unngå å etablere, sørge for å bygge ned eller foreta radikale forbedringer av tiltak, metoder og strategier som er påvist å ha, eller som viser seg å ha, små, ingen eller skadelige virkninger.
- Tiltak bør være bredspektrede (bestå av flere delkomponenter). I de alvorligste tilfellene bør tiltakene også være multisystemiske (miljøovergripende), fordi det ikke er én faktor eller én kontekst som utpeker seg som den ene avgjørende. Småle tiltak som bare fokuserer en avgrenset del

<sup>5</sup> Det vil si at når tiltak utformes, skal den enkelte elevs særskilte behov og situasjon stå i fokus.

<sup>6</sup> Høy implementeringsgrad vil si at man i den praktiske utprøvingen ikke avviker fra den opprinnelige tiltaksmodellen («high fidelity»). Lav implementeringsgrad (bare delvis eller halvveis gjennomføring av tiltaket) er påvist å kunne føre til økte atferds- og mestringsproblemer (jf. kapittel 3 i lærerveilederen; Sørli 2000).



av problemkomplekset, har i beste fall små eller ingen effekter, og i verste fall skadelige effekter. Tiltak som reduserer (ev. fjerner) flere risikofaktorer, både på individnivå og på kontekstnivå (barn/ungdom, skole, hjem, vennemiljø), er de mest virksomme.

- Effektevaluering og systematisk utprøving av skolebaserte tiltaksmodeller framstår som kritiske innsatsfaktorer for å kunne tilby mer resultatframbringende og funksjonell innsats i forhold til alvorlige atferdsproblemer blant barn og unge.
- I forebygging og moderering av alvorlige atferdsproblemer finnes det ingen enkle eller kjappe løsninger som virker. Selv om noen tiltaksmodeller framstår som mer lovende enn andre, betyr ikke dette at det finnes bestemte «vidunderkurer», behandlingsmetoder, strategier eller pedagogiske tiltak som kan forebygge eller hemme utviklingen av alvorlige atferdsproblemer hundre prosent.

## Effektevaluering – et kritisk innsatsområde

Flere tusen norske barn og familier blir hvert år eksponert for ulike typer hjelpe- og opplæringstiltak fra det offentlige. Skoleverket, barnevernet, barne- og ungdomspsykiatrien og kriminal- og rusmiddelomsorgen bruker årlig flere milliarder på å forebygge alvorlige atferds- og tilkorkningsproblemer. En overveldende majoritet av de tiltakene som blir iverksatt i Norge (som i mange andre land), blir imidlertid aldri evaluert – verken med hensyn til resultatoppnåelse eller kostnadseffektivitet. Det er også stor mangel på evalueringsstudier der sammenhengene mellom resultat og tiltaksprosesser er belyst.

Den tilnærmet totale mangelen på effektevalueringer her i landet innebærer at vi i realiteten vet svært lite om tiltak og ressurser som settes inn, er bortkastede eller til faktisk støtte og hjelp. I en kunnskapsstatus om barns og ungdoms levekår i Norden (Nordisk Ministerråd 1999: 81), konkluderes det på følgende måte:

Manglende evaluering fører til at det iverksettes en rekke tiltak for barn, unge og familier som en faktisk ikke kjenner virkningene av, og der det heller ikke foregår noen form for systematisk resultatkontroll. Dermed vet en heller ikke om det ene tiltaket er bedre enn det andre, eller om barna kommer bedre ut dersom en ikke setter inn tiltak i det hele tatt.

## *Pedagogiske tiltak – mangelfull dokumentasjon av effekt i Norden*

Skolen framstår ut fra nyere internasjonal forskning som en meget viktig, men så langt likevel som en relativt passiv og lite påaktet arena og samarbeidspartner i arbeidet med å forebygge alvorlige atferdsproblemer (Sørli 2000). Skoleverkets tiltaksutvikling overfor elever med alvorlige atferdsproblemer synes ofte å være basert på en kombinasjon av gode hensikter om å høyne elevenes individuelle mestrings- og funksjonsnivå, oppriktig bekymring for eleven og ytterligere problemutvikling, mer eller mindre uttalte ønsker om å bli kvitt «problemeleven» og «la de tusen blomster (småprosjekter) blomstre»-filosofien. De hyppigst brukte tiltakene overfor atferdsproblematisk elever i norsk skole er individuelt tilrettelagt opplæring i basisfag (spesialundervisning i tradisjonell forstand) og/eller et segregert opplæringstilbud utenfor ordinær klasse eller skole. Dokumentasjon av positive sammenhenger mellom slike skolebaserte tiltak eller strategier og reduserte atferdsproblemer mangler imidlertid (Kavale 1990; Nordisk Ministerråd 1999). Dette indikerer at skal vi komme nærmere målet om mer virksomme pedagogiske tiltak og strategier, synes det nødvendig å legge om kursen og prøve ut andre måter å nærme oss atferdsproblemer på, framfor å fortsette å satse på intervensjonsstrategier som ikke ser ut til å ha noen særlig effekt.

## *Hvorfor har så få tiltak gitt resultater?*

Én av hovedgrunnene til at de fleste tiltak for å forebygge og moderere alvorlige atferdsproblemer blant barn og unge ikke har ført fram, er knyttet til det faktum at atferdsproblemer er et multideterminert fenomen. Det er aldri bare én årsak til at noen barn utvikler alvorlige atferdsproblemer. En rekke forhold, både individuelle, relasjonelle og kontekstuelle, spiller inn. Resultater fra nyere internasjonal tiltaks-evaluering viser at dersom alvorlige atferdsproblemer skal kunne forebygges mer effektivt, er det avgjørende å ta særskilt hensyn til denne kompleksiteten i problembildet i utformingen av tiltak (Sørli 2000). Mye tyder på at vi hittil har undervurdert eller ignorert denne kompleksiteten, så vel i skolen, hjelpeapparatet, rettsvesenet og politiske fora som i den offentlige debatten.

Det er påvist både nasjonalt og internasjonalt et slående misforhold mellom de «smalsporede» og ensidig individrettede tiltakene som vanligvis foreslås, og det problemkomplekset tiltakene er ment å avhjelpe<sup>7</sup> (se s. 34). Det er imidlertid klare empiriske

indikasjoner på at de tiltakene som har hatt størst effekt, og som dermed framstår som de mest lovende, er bredspektrede og konteksttrende tiltak. I virksomme tiltak er både innholdskomponentene, dimensjoneringen og organiseringen tilpasset det eksisterende forskningsbaserte kunnskapsbildet (eksempler tiltak i lærerveilederen; se også Hawkins mfl. 1992; Dodge & Schwarz 1997; Wassermann & Miller 1997; Dusenbury mfl. 1997; Sørli 2000). Hovedregelen synes å være: Jo mer sentrale og jo flere risikofaktorer som det enkelte tiltak rettes inn mot, jo større og mer varige er effektene.

På grunnlag av studier av normalutvalg og grupper av barn, unge og voksne med alvorlige atferdsproblemer vet vi i dag en god del om individuell sårbarhet og hvilke faktorer i hjem, skole og lokalmiljø som i mange tilfeller påvirker og gir økt risiko for utvikling av slike problemer (se veilederen for skolen, kapittel 2). Kontrollerte effektevalueringer som er gjennomført i forbindelse med utprøving av ulike tiltaksmodeller, representerer også et kunnskapsgrunnlag som det er viktig å bygge den videre kompetanse- og tiltaksutviklingen i skolen på. Slike tiltaksevalueringer gir vesentlige indikasjoner på hvor virksomme tiltakene synes å være, hvordan tiltakene bør organiseres, struktureres og implementeres, og hvordan innholdet i dem bør utformes for at atferdsproblemene best skal kunne stoppes eller modereres.

#### *Skoleeierens og skoleledernes ansvar*

Internasjonale erfaringer viser da også at i dette feltet, der a) konsekvensene av ineffektive tiltak kan være så alvorlige for så vel de elevene det gjelder, som for de andre rundt dem, b) der innsatsen oftest er så ressurskrevende, og c) der veien fram til høyeffektive tiltak fortsatt synes lang, er *resultatevaluering og systematisk modellutvikling* kritiske innsatsfaktorer (Sørli 2000). Det betyr at dersom alvorlige atferdsproblemer blant barn og unge skal kunne forebygges på mer resultatgivende og kostnadseffektive måter i skolen, er det nødvendig at skoleeiere og skoleledere i langt større grad enn hittil initierer og tar ansvar for at følgende skjer:

- Eksplicit og systematisk må det undersøkes om de tiltakene som iverksettes i skolen, har forven-

tede positive effekter (dvs. reduksjon i omfang, intensitet og hyppighet av problematferd, og økt sosial og eventuelt faglig kompetanse). Det er også viktig å undersøke om tiltakene har utilsiktede negative effekter, og hvor store og varige de positive effektene eventuelt er.

- Effekten av forskjellige tiltaksmodeller i skolen må på en systematisk og planlagt måte blir utprøvd og sammenlignet.

#### *Strategier ved evaluering av effekten av tiltak*

Det er vanskelig å bevise at endring i atferd og mestring utelukkende skyldes iverksatte tiltak. Dette er særlig vanskelig når tiltak gjennomføres i naturlige settinger, for eksempel i skolen, da man her har begrensede muligheter til å kontrollere for andre forhold som også kan forårsake endringer i elevenes atferd. Derfor er det essensielt at faren for feilslutninger om effekt i størst mulig grad blir redusert. Hvordan evalueringen legges opp (design), hvor presist begreper operasjonaliseres, og hvor reliable mål man benytter, er helt avgjørende. Det er bred enighet om at dersom det skal kunne trekkes maksimalt sikre slutninger om effekten av tiltak, bør evalueringen ideelt baseres på følgende:

- *Tilfeldig fordeling* (randomisering) av elever (ev. skoler eller klasser) i henholdsvis en eksperimentgruppe som får tiltaket man vil prøve ut, og én eller flere kontrollgrupper, som enten får et annet tiltak, eller som følger vanlig undervisning. Er randomisering ikke mulig å få til, bør man finne fram til en sammenligningsgruppe som er mest mulig lik eksperimentgruppen.
- *Før-etter-målinger*, det vil si at elevens atferdsproblemer, kompetanse og læringsmiljø kartlegges på reliable måter både før et tiltak iverksettes, og umiddelbart etter at tiltaket er avsluttet. Flerparts vurderinger er nødvendig (ikke tilstrekkelig med bare selvrapporteringer eller bare lærervurderinger).
- *Gruppesammenligning*, det vil si at man sammenligner eksperimentgruppens og kontrollgruppens

7 Eksempler på «smalspored» tiltak med små, ingen eller skadelige effekter på alvorlige atferdsproblemer er gjensitting, utvisning, ekstraleks, sikkerhetsvakter i skolegården, individualterapi, institusjonsplassering, tilsynsfører, relasjonsorientert miljøterapi, fysisk straff, «skrem dem snille»-strategier og støttekontakt basert på «nærrelasjonsstrategier» (Safer 1982; Greenwood & Ziming 1983; Rabkin 1987; Kazdin 1987; Henggeler 1989; Andrews mfl. 1990; Dryfoos 1990; McCord & Tremblay 1992; Mathisen 1995; Andreassen 2003).

før-etter-fungering. Har eksperimentgruppens atferd og mestring forandret seg signifikant mer positivt enn kontrollgruppen, er dette en indikasjon på at tiltaket har hatt effekt.

- *Prosess-resultat-analyse*, det vil si at man undersøker om og i hvilken grad innføringen av de ulike tiltakskomponentene og strategiene<sup>8</sup> henger sammen med de endringene i elevenes atferd og mestring man har kunnet påvise i løpet av tiltaksperioden.
- *Måling av endring over tid*. Ideelt sett bør man også undersøke om effektene av tiltaket varer over tid (langtidseffekter).

Gjennomføring av holdbar effektevaluering krever fagfolk som innehar eller har tilgang på nødvendig forskningskompetanse. I Norge er tilgangen på fagfolk med relevant evalueringskompetanse begrenset. Skoleeiere og skoleledere kan derfor med fordel etablere et samarbeid med en ekstern instans, for eksempel et universitet, en høyskole eller et forskningsinstitutt. Skolens tilgang på nødvendige ressurser for å få gjennomført tiltaksevalueringer er også begrenset. En ressursbesparende og kvalitetssikrende strategi kan være at skoleledere og skoleeiere i én eller flere kommuner går sammen om å prøve ut og effektevaluere bestemte tiltak i én eller et mindre antall skoler (modellforsøk), før tiltaksmodellen eventuelt implementeres i andre skoler.

---

<sup>8</sup> Eksempler på strategier: systematisk oppmuntring av prososial atferd, konsekvent sanksjonering av uønsket atferd, proaktiv klasseledelse, hyppigere og/eller mer målrettet samarbeid mellom skole og hjem.

## Referanser

- Andreassen, T. (2003): *Ungdom og institusjonsbehandling – hva sier forskningen?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Arnesen, B. (1999): Sosialarbeidere i skolen: De nye «søppelbøttene»? *Adresseavisen* 17.09.01.
- Arnesen, B., Jansen, H., Ollestad, A., Nergaard, S. & Tveit, A. (2000): «Det umulige – er det mulig?» Lillegården kompetansesenter skriftserie 2/2000. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Arnesen, B., Ollestad, A. & Tveit, A. (2002): *Ønske om tilhørighet – skolerettet innsats for ungdom med alvorlige atferdsproblemer*. Kartleggingsrapport. Trondheim kommune. <http://www.mka.no/>
- Andrews, D., Zinger, I., Hoge, R.D., Bonta, J., Gendreau, P. & Cullen, F.T. (1990): Does Correctional treatment work? A Clinically relevant and Psychologically informed Metaanalysis. *Criminology*, 28, 369–404.
- Andrews, D.A. & Bonta, J. (1998): *The Psychology of Criminal Conduct*. Anderson Publishing Co.
- Baugstø, B. (2001): Et ressursteam for barn og unge med store atferdsvansker. *Spesialpedagogikk*, 1, 27–33.
- Baumrind, D. (1971): Current patterns of parent authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1–2.
- Bear, G.G. (1998): School discipline in the United States: Prevention, correction and long-term social development. *School Psychology Review*, 27, 14–32.
- Benedictow, M. (1996): *Ungdom i særtiltak. En undersøkelse av akershusungdom som med hjemmel i barnevernloven og med eget samtykke er plassert i særtiltak for ungdom med alvorlige atferdsvansker*. Institutt for medisinske atferdsfag, Universitetet i Oslo.
- Bryderup, I.M., Madsen B. & Perthou, A.S. (2002): *Specialundervisning på anbringelsessteder og i dagbehandlings-tilbud*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Bø, I., Jahnsen, H., Nergaard, S. & Nordahl, T. (2003): *Læringsmiljø og problematferd – et forskningsbasert samarbeidsprosjekt*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Canter, L. & Canter, M. (1976): *Assertive discipline: Take a charge approach for todays educator*. Los Angeles: Canter and Associates.
- Chamberlain, P. & Friman, P.C. (1995): *Residential Programs for Antisocial Children and Adolescents*.
- Christiansen, K.U. & Nordahl, Y.T. (1993): *Tverretattlig samarbeid i utvikling*. Hamar: Kapere forlag.
- Cox, S.M., Davidson, W.S. & Bynum, T.S. (1995): A meta-analytic assessment of delinquency-related outcomes of alternative education programs. *Crime & Delinquency*, 2 (41), 219–234.
- Damsgaard, H. (2001): *Med blikk for muligheter*. Lillegården kompetansesenter, skriftserie 1/2001. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Dodge, K.A. & Schwarz, D. (1997): Social information processing mechanisms in aggressive behavior. I: D. Stoff, J. Breiling & J.D. Maser (red.): *Handbook of antisocial behavior*, 171–180. New York: Wiley.
- Dryfoos, J.G. (1990): *Adolescents at risk. Prevalence and prevention*. Oxford: Oxford University Press.
- Durlak, J.A. (1995): *School-based prevention programs for children and adolescents*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Dusenbury, L., Falco, M., Lake, A., Brannigan, R. & Bosworth, K. (1997): A review of primary prevention programs for children and adolescents. I: J.A. Durlak (chair): *Evaluation of primary prevention: Programs, outcomes, and issues*. Symposium conducted at the Forth Biennial Conference of Community Research and Action, Williamsburg, VA.
- Egelund, N. (2002): *Klasseværelset – et rom for læring eller en spændetrøje*. [www.kvis.org](http://www.kvis.org)
- Feldman, R.A. (1992): The St. Louis Experiment: Effective Treatment of Antisocial Youths in Prosocial Peer Groups. I: J. McCord & R.E. Tremblay (red.): *Preventing Antisocial Behavior, Interventions from Birth through Adolscence*. New York: Guilford Press.
- Fo, W.S.O. & O'Donell, C.R. (1975): The Buddy System: Effect of community intervention on delinquent offences. *Behavior Therapy*, 6, 522–524.
- Franklin, C., McNeil, J.S. & Roosevelt, W. (1990): School social work works. Findings from an alternative school for dropouts. *Social Work in Education*, april.
- Goldstein, A.P., Harootunian, B. & Conoley, J. (1994): *Student aggression: Prevention, management, and replacement training*. New York: Guilford Press.
- Greenwood, P. & Ziming, F. (1983): One more chance: The pursuit of promising intervention strategies for chronic juvenile offenders. Santa Monica, CA: Rand Corporation.

- Handal, G. & Lauvås, P. (1999): *På egne vilkår*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F., Morrison, D.M., O'Donnell, J., Abbott, R.D. & Day, L.E. (1992): Seattle social development project. Effects of the first four years on protective factors and problem behavior. I: J. McCord & R. Tremblay (red.): *The prevention of antisocial behavior in children*. New York: Guilford Press.
- Henggeler, S. (1989): *Delinquency in adolescence*. Newbury Park: Sage.
- Hesstvedt, O. (2000): Utrykkingsklart kriseteam for alle skoler i Oslo. *Spesialpedagogikk*, 4, 19.
- Holmberg, J.B & Tangen, M (2001): *Kompetanseutvikling og fleksibel læring. Erfaringer med og behov for spesialpedagogisk kompetanse i videregående skole*.
- Janhsen, H. (2000): *Sosial kompetanse, problematferd og skolefaglig fungering hos elever i alternative skoler*. Hovedoppgave i pedagogikk. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Jøssang, F. (2000): Nye yrkesgrupper inn i skolen. *Spesialpedagogikk*, 7, 31–34.
- Kavale, K. (1990): Effectiveness of special education. I: T.B. Gutkin & C.R. Reynolds (red.): *The handbook of school psychology*, 2nd edition (868–898). New York: John Wiley & Sons.
- Kazdin, A.E. (1987): *Conduct disorders in childhood and adolescence*. Newbury Park: Sage.
- Kazdin, A.E. (1997): Practitioner review: Psychosocial treatments for conduct disorder in children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38 (2), 161–178.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1989): *St.meld. nr. 54 (1989–90). Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilde behov*.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1997): *St.meld. nr. 23 (1997–98). Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilde behov*.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1998): *St.meld. nr. 28 (1998–99). Mot rikare mål*.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1998). *St.meld. nr. 8 (1998–99)*.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (2000a): *Opplæringslova*. Ny lov om grunnskolen og den videregående opplæringen. Hovedpunkt og lovtekst.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. *St.meld 24*.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (2000b): *St.meld. nr. 27 (2000–2001). Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (2000c): *Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse*. Innstilling fra faggruppe oppnevnt av KUF og BFD 2000. Rapport 2000.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (2001): *Veiledning om spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring*. Læringssenteret.
- KUF, JD, SHD & BFD (1999): *St.meld. nr. 17 (1999–2000). Handlingsplan mot barne- og ungdomskriminalitet*.
- Klefbeck, J. & Ogden, T. (1995): *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Tanum.
- Levin, C. (1998): *Uppfostringsanstalten. Om tvång i föräldrars ställe*. Stockholm: Arkiv förlag.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Mathisen, T. (1995): *Kan fengsel forsvares? 2. utgave*. Oslo: Pax Forlag.
- McCord, J. & Tremblay, R. (red.) (1992): *The prevention of antisocial behavior in children*. New York: Guilford Press.
- Nergaard S. (1995): *Alternativ opplæring – alternativ for elevene eller skolen?* Hovedoppgave. Insitutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Nergaard, S. (2000a) : En skole for alle unntatt dem med atferdsvansker? *Norsk Skoleblad*, 8, 20–21.
- Nergaard, S. (2000b): Tvangsflytting av elever – debatt på avveier? *Norsk Skoleblad*, 11, 24–26.
- Nordahl, T. (2002): *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. & Overland, T. (1998): *Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune*. Rapport 20/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordisk Ministerråd (1999): *Barn og ungdoms levekår i Norden. Marginalisering av barn og unge i Norden – en kunnskapsstatus*. TemaNord 1999:547. København: Nordisk Ministerråd.
- NOU 2000: 12 *Barnevernet i Norge* (Befringutvalgets innstilling).
- Ogden, T. (1998): *Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Rapport '98. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.



- Ogden, T. (2001): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2002): *Klasse- og undervisningsledelse*. Hefte nr. 6 i Bedre skoles Småskriftserie. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Olweus, D. (1992): *Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Patterson, G.R. & Dishion, T.J. (1999): Model-building in developmental psychopathology: A pragmatic approach to understanding and intervention. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 502–512.
- Persson, B. (1998): *Den motsagelsefulle spesialpedagogikken. Motiveringar, gjennomførande och konsekvenser. Specialpedagogiska rapporter nr. 4*. Göteborg universitet.
- Rabkin, J. (1987): *Epidemiology of adolescent violence: Risk factors, career patterns and intervention programs*. Paper delivered at the Conference on adolescent violence, Stanford University, California.
- Raywid, M.A. (1994): Alternative schools. The state of the art. *Educational Leadership*, sep., 26–31.
- Reilly, D.H. & Reilly, J.L. (1983): Alternative schools. Issues and directions. *Journal of Instructional Psychology*, 10, 89–98.
- Rogneby / Lillegården kompetansesenter (1999): I skolens ytterkant. *En artikkelsamling om alternativ opplæring*. Lillegården kompetansesenters skriftserie 1/1999. Porsgrunn: Lillegårdenkompetansesenter.
- Safer, D. (1982): *School programs for disruptive adolescents*. Baltimore: University Park Press.
- Skårbrevik, K.J. (1996): *Spesialpedagogiske tiltak på dagsorden. Evaluering av prosjektet «Omstrukturering av spesi- alundervisning»*. Forskningsrapport nr. 14. Volda: Møreforskning.
- Sandsleth, G. & Foldvik, H.M. (2000): *Mobbing i videregående skole*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Sørli, M.-A. (1991): *Alternative skoler. Lokale kompetansesentra for utsatt ungdom. En utredning om alternative opplæringstiltak i Norge*. Rapport 4. Oslo: Barnevernets utviklingscenter / Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Sørli, M.-A. (1999): Alternative skoler – lovende tiltak i forebygging av alvorlige atferdsproblemer og tilkortkom- ming. *Spesialpedagogikk*, 9, 12–24.
- Sørli, M.-A. (2000): *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen. En forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis forlag.
- Sørli, M.-A. & Nordahl, T. (1998): *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Rapport 12a–98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Telhaug, A.O. (2001): Skolereformvind fra Sverige. Kronikk. *Adresseavisen* 29.05. Læringscenteret 2001, Tilstands- rapport 2001
- Tveit, A. (2002) : Små barn med atferdsvansker. *Spesialpedagogikk*, 10, 16–18.
- Tveit, A. (1999) : Bli kvitt dem, bli kvitt dem. Kronikk. *Aftenposten* 28.12.1999.
- Tveit, A. (2001): Fokus på beslutningsprosessen. *Norsk Skoleblad*, 29, 24–26.
- Tveit, A. & Melby, K. (1994): *Alternativ skole – ikke alternativ til skole. Undersøkelse i de alternative skolene i Norge*. Lena: Rogneby kompetansesenter.
- Tveit, A. & Ollestad, A. (1996): Skole- og barnevernansatte: «De møtes og samtaler – men samarbeider de?» *Embla*, 2.
- Ulleberg, I. (2000): *Hvordan går det med dem? En etterundersøkelse av Sollerudstranda skoles elever 1991–1995*. Oslo: Sollerudstranda skole.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2002a): Lokalt handlingsrom i organisering av grunnopplæringen. Hørings- notat. 22. november.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2002b): *Rundskriv F-120-02 (F-028-02)*.
- Ward, A. (1996): Opportunity led work. *Social Work Education*, 14, 89–105.
- Wassermann, G. & Miller, L.S. (1997): The prevention of serious violent juvenile offending. I: R. Loeber & D.P. Farrington (red.): *Serious and violent offenders (197–247)*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Wehlage, G.G., Rutter, R.A., Smith, A., Lesko, N. & Fernandez, R.R. (1989): *Reducing the risk. Schools as communities of support*. London: The Falmer press.
- Wilson, S.J. (2000): *Effectiveness of school violence prevention programs: Application of a mean change approach to meta-analysis*. Nashville, Tennessee: Vanderbilt University.
- Wood, R. (1989): SAIL. A pioneer for schools of choice in Florida. I: J. Nathan (red.): *Public Schools by Choice*. Min- neapolis, Minn.: Free spirit press.