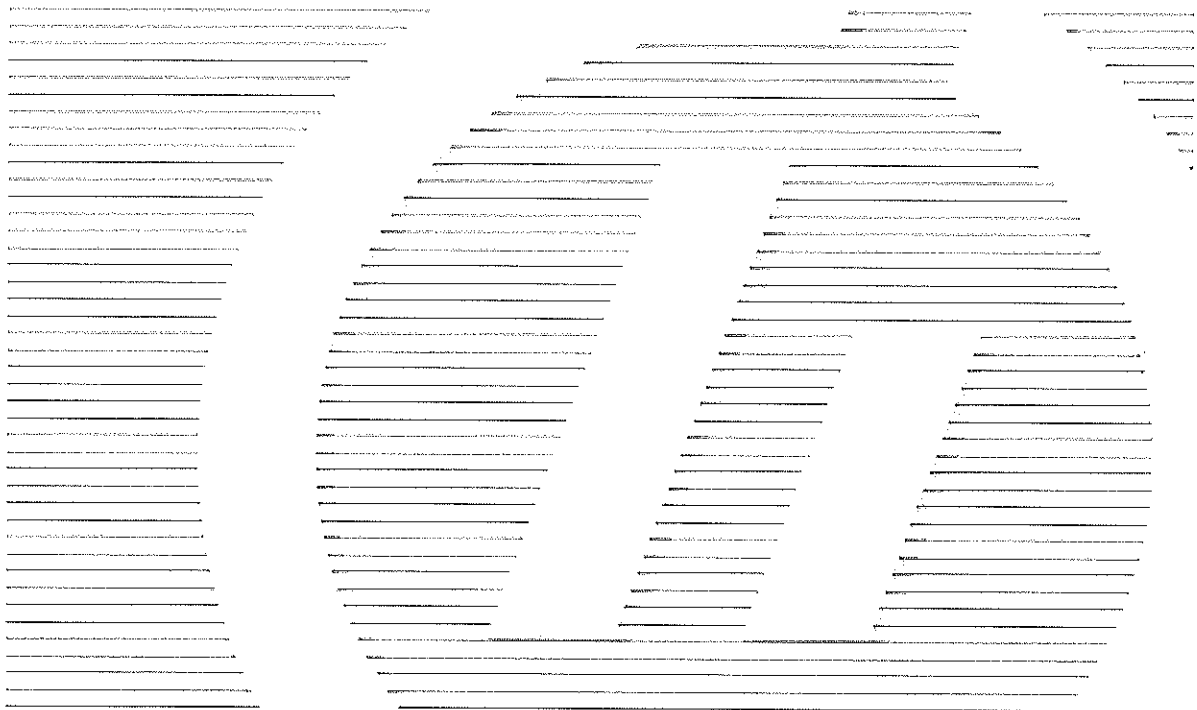


# MASTERGRADSOPPGAVE

## MultiSystemisk Intervensjon- MSI

Torill Øyre Westby

Mastergradstudiet i spesialpedagogikk  
Avdeling for lærerutdanning, 2013



## Sammendrag

**Tittel:** En MultiSystemisk Intervensjon - MSI. «Alle har ansvar for alle».

**Bakgrunn og formål:** Etter å ha jobbet i mange år med elever som av forskjellige årsaker har falt ut av sine klasser i grunnskolen, har jeg blitt opptatt av hvilke faktorer som kan endres for at de skal få muligheter til å fungere bedre. Jeg mener det er viktig å arbeide med de faktorene som viser seg å ha effekt, og det er viktig å vite hvordan man skal arbeide med disse faktorene. Jeg har stor tro på at hvis de menneskene som har størst betydning i elevens nettverk jobber systematisk sammen for å få det til, er mye mulig, men man må ha felles mål og felles verktøy. Fordi jeg mener skolen betyr mye i dette arbeidet, må skolen tilføres den kompetansen og metodikken som trengs. Det viktigste er likevel at skole og hjem arbeider sammen og tar ansvar for hverandre på alle nivåer, at «Alle har ansvar for alle».

Som resultat av disse tankene, fikk jeg på egen arbeidsplass, APO- skolen (en alternativ ungdomsskole) i Lørenskog, anledning til delta i utviklingen av en metode med forebyggende siktemål. Hensikten var å forebygge at elever skulle oppleve at de ikke lenger passet inn i den klassen eller den skolen de opprinnelig var hjemmehørende i.

I denne oppgaven har jeg som formål å undersøke påliteligheten av resultater som har framkommet ved intervensjoner på bakgrunn av denne metoden, MultiSystemisk Intervensjon- MSI. Jeg knytter teorier til de ulike elementene av metoden, samtidig som jeg presenterer grundig hvordan den kan brukes i praksisfeltet. Jeg skal bruke tallmateriale fra evaluerings- og rapportskjemaer etter 44 saker. Her kommer det også fram indikasjoner på hva som kan ha betydning i det forebyggende arbeidet i skolen med tanke på å fremme inkludering. I oppstarten tenkte vi ikke at evalueringene og rapportene som ble fylt ut etter hver intervensjon skulle brukes i forskningssammenheng, men tilbakemeldingene fra mange elever, lærere og foreldre fortalte at de syntes skolehverdagen var blitt bedre etter en MSI-intervensjon. Etterspørselen etter hjelp fra APO- skolen fra de ordinære grunnskolene i kommunen har også vært økende. I kjølvannet av dette, meldte den tanken seg hos meg at jeg ønsket å dokumentere dette utviklingsarbeidet så godt vitenskapelig som mulig, med det materialet jeg hadde tilgjengelig.

**Problemstillingen:** Jeg ønsker i denne oppgaven å søke etter svar på i hvor stor grad det er mulig at den forebyggende metoden vi utviklet ved APO- skolen, MSI, kan forhindre at elever blir tatt ut av sitt ordinære undervisningstilbud. I det ligger også at de unngår å bli søkt inn som elever til APO- skolen etter gjennomført intervensjon. Dessuten ønsker jeg å se på hvilke faktorer i løpet av intervensjonen som ser ut til å bety mest for oppnådd målsetting.

**Metode:** Fordi dette er en oppgave som baserer seg på funn i egen praksis, fant jeg at Bergliot Bakliens metode (2012) for evaluering i praksis sammen med momenter fra Merete Konnerup og Jamie Schwartz (2006) sine momenter fra evaluering i praksisfeltet egnet seg. Jeg har også med momenter fra en evaluering av praksisbasert kunnskap av Sissel Reichelt og Jan Skjerve, (2012).

**Resultat:** Ved å undersøke hvor mange elever som ble søkt inn på APO- skolen etter en MSI-intervensjon, fant jeg at det var kun to elever i løpet av 44 saker.

APO- skolen er en alternativ ungdomsskole, men MSI benyttes også på barnetrinnet. Av alle intervensjonene, har 31 foregått på barnetrinnet. Derfor har jeg også undersøkt i hvilken grad elevene der har havnet i smågrupper eller andre spesialtiltak etter en MSI, eller om de har forblitt helt inkludert i egne klasser. Ut fra de opplysningene jeg har fått, fortsatte ca. 56% av elevene på barnetrinnet i egne klasser uten spesielle tiltak rundt seg, mens tallet er ca. 92% på ungdomstrinnet. Tallene er usikre fordi dokumentasjonen i hver intervensjon ikke har vært nøyaktig nok i ethvert tilfelle, og fordi skolene ikke umiddelbart har nøyaktig oversikt over alle elever. Noen elever flytter også.

Av fremkomne faktorer som har betydning for resultatet, er skole- hjemsamarbeidet hyppigst nevnt av alle involverte parter som positiv faktor. Andre faktorer er kontaktlærers motivasjon i intervensjonen generelt og i forhold til klassearbeid spesielt. Ledelsens engasjement er helt sentral. Veiledningen, samtalene og møtene med APO- representantene blir hyppig nevnt av skolen og foreldrene som positive og viktige.

## Forord

Å skrive denne oppgaven er oppfyllelsen av et mangeårig ønske. Som skolemenneske er jeg preget av mange år i skolen sammen med de elevene det ikke er lett å finne plass til i den ordinære klassen på hjemmeskolen. Spesialpedagog Freddy Wang på Nordtvet skole i Oslo viste meg nye tenkemåter rundt konflikthåndtering og lærers profesjonalitet. Min første rektor Ingeborg Brustad på Rud skole i Rælingen hadde et hjerte som alltid banket sterkt for elevene som falt utenfor. Jeg er dem begge dypt takknemlig for alt de har lært meg.

I forbindelse med utvikling av MSI- metoden var det nødvendig med kollegene på APO-skolens oppmuntring og tålmodighet. Samarbeidet med miljøterapeut Petter Fineide var og er unikt. Rektor Trygve Wasa kom med viktige faglige innspill, og han har hjulpet meg med nødvendig informasjon til oppgaven min.

I arbeidet med masteroppgaven har manges tålmodighet blitt satt på prøve. Mannen min, Bjørn, har møtt skriverot på kjøkkenet og mange frustrasjoner fra meg med stor velvilje og forståelse, og det er jeg takknemlig for. Mye oppmuntring fra ham er meg blitt til del. Mine foreldre, mine voksne barn, Trude, Andreas og Mari, med ektefeller Robert og Solveig har også vært fulle av hjelpsomhet, interesse, engasjement og oppmuntring. Etter at oppgaven er i havn gleder jeg meg til å være mer mormor for Mathias, Torjus, Ludvik og Pernille.

Jeg er også glad for positiv innstilling og permisjonsdager i Lørenskog kommune, og spesielt for interesse og fleksibilitet fra sjefen min Rolf Torbo, og senere Lise Hope på PPK. Deres velvilje varmer.

En stor takk til førsteamanuensis Kjell Arne Solli. Jeg er veldig glad for at han ble min veileder. Han har gitt trygge råd og jeg har nytt godt av hans erfaring og kunnskapsmengde.

Til slutt er jeg takknemlig for at venner og kjente ikke har blitt borte etter å ha vært «satt på vent» i mange måneder, men vært positive støttespillere. Heidi, Petter og Jasbir har gitt verdifulle faglige innspill underveis, og Hannes skarpe blikk og datatrylleries kan ikke overvurderes.

Studiegruppa mi har via mailer, telefoner, kollokvier, hyggetreff og fine turer både til sjøs, til fjells og til Nice bidratt til at studieårene har vært svært berikende. Kontakten må holdes.

Skjetten, 15. 04. 2013

Torill Øyre Westby

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	1
Forord .....	3
Innholdsfortegnelse .....	4
Kap.1 Innledning .....	7
1.1 Bakgrunn for valg av oppgave .....	7
1.2 Tanker og erfaringer i jakten på en metode .....	8
1.3 Hensikten med denne oppgaven .....	9
1.4 Hovedproblemstillingen .....	9
1.5 Oppgavens struktur .....	9
Kap 2 Historisk tilbakeblikk på undervisning av barn med spesielle behov i norsk skole .....	11
2.1 Skolen i vår tid .....	13
2.2 APO-skolen .....	14
Kap 3 MSI, MultiSystemisk Intervensjon .....	16
3.1 Hensikten med metoden .....	16
3.2 Begrepsavklaringer og definisjoner .....	16
3.3 Forebygging .....	18
3.4 Teoretiske forankringer av MSI-metoden .....	19
3.4.1 Observasjon. ....	20
3.4.2 Involveringspedagogikk. ....	20
3.4.3 Klassemøtene .....	22
3.4.4 Konflikthåndtering .....	22
3.4.5 Veiledningssamtalene med lærer .....	22
3.4.6 Klasseledelse .....	23
3.4.7 MSI-metode og klasseledelse .....	25
3.4.8 Foreldremøtene .....	25
3.4.9 Foreldresamtalene .....	26
3.5 Beskrivelse av MSI-metoden .....	28
3.5.1 Visjon .....	28
3.5.2 Utarbeidelsen av MSI- metoden. ....	28
3.5.3 Hensikten med MSI- metoden .....	29

3.5.4 Målgruppe og utvalgsriterier .....	29
3.5.5 Hvem som kan søke om intervensjon med MSI- metoden.....	29
3.5.6 Prosedyrer ved inntak til MSI-intervensjonen .....	30
3.5.7 Tidsaspektet.....	31
Kap 4 Praktisk gjennomføring av MSI .....	32
4.1 Observasjonen .....	32
4.2 Klassemøtet .....	32
4.2.1 Klassemøtereglene.....	33
4.2.2 Saksgang i klassemøtet .....	34
4.3 Veiledningssamtale med læreren .....	37
4.3.1 Om klassemøtet.....	38
4.3.2 Om kommunikasjon.....	38
4.3.3 Om tilpassing av opplæringen .....	39
4.3.4 Om klasseledelse .....	39
4.4 Foreldremøter.....	40
4.5 Samtalene med fokuseleven og foreldrene.....	42
4.6 Konflikthåndtering .....	42
4.7 Organisering av konkret konflikthåndtering.....	46
4.8 Avslutning på MSI intervensjonen .....	46
4.9 Måloppnåelse etter en MSI-intervensjon.....	46
4.10 Gjennomføring av evalueringen .....	46
4.11 Betragtninger rundt utfyllingsprosessen av skjemaene .....	47
4.12 Rapportering.....	47
4.13 Drøfting vedrørende måloppnåelsen .....	47
Kap 5 Metode for evaluering av resultatene i MSI.....	49
5.1 Begrunnelse for valg av evalueringsmetode .....	49
5.2 Beskrivelse av Bergliot Bakliens metode for evaluering av egen praksis .....	49
5.3 Vurdering av MSI på bakgrunn av Bakliens momenter .....	51
5.3.1 Ideal og realitet.....	52
5.3.2 Presis målsetting.....	52
5.3.3 Aktivitet.....	53
5.3.4 Ressurser og innsats .....	53
5.3.5 Prosess og produkt .....	54
5.4 Effekt av evalueringen som element i MSI .....	55

5.5 Validitet og reliabilitet .....	56
5.5.1 Validitet og reliabilitet i tradisjonell forskning .....	57
5.5.2 Validitet og reliabilitet i praksisbasert evaluering .....	61
5.6 Etiske betraktninger vedrørende evaluering av MSI- intervensjoner.....	62
Kap 6 Problemstillingen- blir den besvart? .....	64
6.1 Vil MSI- intervensjonen føre til at eleven fortsetter i egen klasse? I hvilken grad kan vi fastslå at tiltaket har hatt ønsket effekt? .....	64
6.2 Var det noen faktorer i løpet av intervensjonen som så ut til å ha spesiell betydning for om tiltaket opplevdes som mer eller mindre vellykket? .....	65
6.2.1 Samarbeid hjem- skole .....	66
6.2.2 Betydningen av kontaktlærers motivasjon og ledelsens medvirkning og støtte .....	68
6.3 Etiske utfordringer i MSI .....	71
Kap 7 Refleksjon rundt oppstart og utvikling av MSI som metode .....	73
7.1 Endringer som er foretatt av MSI-intervensjonen.....	73
7.2 Kritiske bemerkninger.....	74
Kap 8 Andre forebyggende programmer det er naturlig å sammenligne MSI med .....	75
8.1 Beskrivelse av noen utvalgte programmer hentet fra forskningsrapport fra Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet. ....	75
8.2 Tanker rundt fremtidig evaluering av MSI.....	77
Kap.9 Drøfting og refleksjon .....	78
9.1 Drøfting .....	78
9.2 Refleksjon.....	83

## Kap 1 Innledning

### 1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

Både i min tid som lærer i skole innen psykiatrien, og de alternative ungdomsskolene jeg har jobbet ved, har jeg blitt slått av i hvor liten grad elevene har blitt lyttet til og tatt på alvor. I samtaler har det ofte kommet frem at de har klare tanker om hva som kunne vært endret for at de skulle fungere bedre, men at det var vært vanskelig og nå frem med sine synspunkt på hjemmeskolen. Likedan har elevene med seg sterke opplevelser om manglende tilhørighet i klassene. Ofte har dette resultert i at de både har blitt mobbet eller selv har utøvd mobbing. Dette er situasjoner de færreste elever liker å være i, noe de uttrykker sin fortvilelse over. Mangel på trivsel har betydning for selvtilliten og troen på egen mestring. Det er sammenheng mellom trivsel og læring. Trygghet, trivsel og tilhørighet til skolen avhenger av flere faktorer, men relasjonen til læreren er svært viktig, samt klassen som system (Drugli, 2012).

Manglende opplevelse av tilhørighet og mestring kan føre til at elever gruer seg til å gå på skolen, og begynner å holde seg hjemme i stedet, noe som kan være begynnelsen på en ond sirkel som kan ende med manglede grep om tilværelsen. Vi kan snakke om marginalisering. Frønes og Strømme viser til en undersøkelse om frafall i videregående skole, der det blir hevdet at «fracfall i videregående opplæring kan ses på som slutt punktet på en prosess som har startet tidlig i de unges liv». De uttaler videre at direkte skolerelaterte tiltak må føres videre til tiltak utenfor skolehverdagen. Slik sett blir det viktig å tenke større om forebyggingsbegrepet i forhold til læring enn bare det som skjer i skolestua. (Frønes og Strømme, 2010).

Jeg har møtt mange fortvilte foreldre, som i samtale forteller om opplevelser av ikke å bli hørt og tatt på alvor. De har forsøkt å være gode samarbeidspartnere med skolen, uten å ha fått konkrete oppgaver å jobbe med. Ofte har de fått elendighetsbeskrivelser av eget barn, uten noen form for metodikk å møte det med, eller klare mål og tiltak. I noen tilfeller er det ikke samsvar mellom skolens og foreldrenes oppfatning av et barns fungering, og dersom de sitter inne med ulike oppfatninger og forventninger, er et samarbeid vanskelig for begge parter. Lærere på sin side jobber, i all hovedsak, svært seriøst med den faglige tilretteleggingen for elever, mens det gis lite tid og rom for det sosialpedagogiske arbeidet i klassen. Jeg har også opplevd at de ikke riktig vet hvordan de skal jobbe helhetlig med læringsmiljøet eller foreldresamarbeidet. Det utføres mye godt arbeid, men tiltakene har til tider et visst preg av å være fragmentarisk og styrt av lærerens private tanker mer enn en faglig, kontinuerlig og målrettet prosess.



Disse tankene har ført til at jeg stadig oftere har reflektert over at «det må da være mulig å gjøre noe med dette»? Jeg har vært på søken etter en metode som kan ta hensyn til den informasjon elever, lærere og foreldre har gitt i forhold til å skape gode forutsetninger for tilhørighet i et godt fellesskap. Jeg har også ønsket å bruke faglig fundamentert kunnskap på en slik måte, at forskning blir mer enn en viten om hva som fungerer og hva som ikke fungerer. Det har vært viktig for meg å sette denne viten inn i en praktisk, velfundamentert metodisk ramme.

## **1.2 Tanker og erfaringer i jakten på en metode**

Da jeg for noen år siden begynte å jobbe i en alternativ ungdomsskole, APO-skolen (AlternativPedagogisk Opplæring) i Lørenskog, møtte jeg elever som hadde blitt søkt dit fordi de av ulike årsaker ikke fungerte godt i den ordinære ungdomsskolen. Med erfaring fra undervisning av elever innskrevet ved psykiatrisk institusjon, samt undervisning i to ulike alternative ungdomsskoler, har jeg reflektert mye over denne fullstendige adskillelsen av elever fra sitt egentlige skolemiljø, og hvordan dette påvirker både elever enkeltvis og hele klasser.

Samtidig har jeg i alle år vært opptatt av hvordan vi kan skape et godt læringsmiljø, og jeg har blant annet benyttet klassemøtemetodikk i ulike klasser på ulike nivåer i dette arbeidet. Slik jeg har erfart det, kan klassemøter ha en positiv betydning for å fremme trygghet og trivsel hos elever. Dessuten har jeg erfart at det også er gunstig å bruke denne metodikken på foreldremøter. Det å styrke en åpen kommunikasjon i elevgrupper og foreldregrupper mener jeg er med på å styrke samholdet, men også øke forståelsen for den enkeltes egenart. Klassemøtemetodikken vil bli nøye omtalt seinere i oppgaven.

Etter å ha jobbet på APO- skolen ett års tid, oppstod ideen om å knytte sammen kunnskap og erfaringer til praktisk tiltak, i samarbeid med en kollega med bakgrunn som sosial nettverksterapeut fra Diakonhjemmets Høyskole. Han hadde de samme tankene som meg om betydningen av tilhørighet i et trygt læringsmiljø. Rektor var positiv til ideen om å lage et program, en metode, som hadde som siktemål at elever skulle kunne fortsette i egne klasser på sin hjemmeskole, til tross for ulike vansker.

MSI- metoden tok etter hvert form, og er en MultiSystemisk Intervensjonsmetode. Hensikten var å finne en metode som kunne anvendes som en intervensjon fra APO- skolen for klasser med betydelige samspillsvansker, og der en eller flere elever har sosio- og emosjonelle vansker. Jeg vil seinere i oppgaven presentere denne metoden grundig.

Når jeg i oppgaven skriver «vi», henviser det til APO- ansatte i MSI- intervansjonen, mens ”jeg” henviser til meg som oppgaveskriver. I omtalen av den MultiSystemiske Intervansjonen, vil jeg noen ganger bruke ordet «MSI-tiltak», noen ganger «MSI- intervansjon» og noen ganger «MSI- metode». Betegnelsene brukes om hverandre, men det er nyanseforskjeller i valgene, valgt ut fra sammenhengen de står i.

### **1.3 Hensikten med denne oppgaven**

I denne oppgaven ønsker jeg først og fremst å finne svar på om det var slik, at den metoden vi utviklet på APO- skolen, førte til at elever i vår målgruppe fortsatte som elever ved sin hjemmeskole. Var metoden hensiktsmessig i forhold til vår hensikt?

Jeg ønsker videre å beskrive metoden så konkret at den er mulig å ta i bruk for lærere som vil prøve den ut. Jeg vil også gi en teoretisk begrunnelse for metoden vi utviklet.

Til slutt ønsker jeg å vurdere resultater etter anvendelse av metoden gjennom 10 år, og slik vurdere om resultatene er pålitelige nok til at den kan anbefales.

### **1.4 Hovedproblemstillingen**

**Er det slik at intervansjon ved bruk av en utarbeidet metode vil føre til at de elevene som har det vanskelig i sine klasser på hjemmeskolen, kan fortsette å være der? I hvilken grad kan vi fastslå at tiltaket har en ønsket effekt?**

**Er det noen faktorer i løpet av intervansjonen som ser ut til å ha spesiell betydning for om tiltaket opplevdes som mer eller mindre vellykket?**

### **1.5 Oppgavens struktur**

I kapittel 1 redegjør jeg for hvorfor det var viktig for meg å skrive nettopp denne oppgaven, og hensikten med den. Her presenteres også problemstillingen. I kapittel 2 har jeg sett på hvordan undervisningen av barn med spesielle behov har vært bakover i historien og frem til i dag. Den teoretiske forankringen av MSI- metoden, samt teori om forebygging blir behandlet i kapittel 3. I kapittel 4 beskriver jeg den praktiske gjennomføringen av MSI- intervansjonen med alle dens elementer, samt konflikthåndtering. Hvordan evalueringen blir foretatt etter en MSI- intervansjon blir også beskrevet her.

Kapittel 5 beskriver metoden for evaluering av MSI- metoden som tiltak. Det er hovedsakelig Bergliot Bakliens metode som benyttes. I dette kapittelet blir også validitet og reliabilitet, samt etiske utfordringer behandlet. I kapittel 6 tar jeg for meg spørsmål om i hvilken grad problemstillingen blir løst. Refleksjon og positive og kritiske bemerkninger til MSI som metode blir behandlet i kapittel 7.

Fordi MSI- metoden er utarbeidet med tanke på at den skal være forebyggende, er det interessant å undersøke hvilke andre programmer med samme formål det kan være naturlig å sammenligne seg med. Det gjøres i kapittel 8. Kapittel 9 er et drøftingskapittel, mens kapittel 10 består av ulike tanker rundt MSI som forebyggende tiltak.

## Kap 2 Historisk tilbakeblikk på undervisning av barn med spesielle behov i norsk skole

Ulike ideer om hvordan man best organiserer undervisningen for barn med spesielle behov har dukket opp med jevne mellomrom gjennom de seneste hundre år. En kikk bakover i skolehistorien viser at det har forekommet ulike ordninger.

Den sveitsiske pedagogen Heinrich Hanselmann (1882- 1960) ble helt essensiell for arbeidet med spesialpedagogikk som egen fagdisiplin i en tid da tanken om segregering var sterk, og ideene om med rasehygiene var aktuelt. Det ble laget et skille mellom de ikke-opplæringsdyktige og de som kunne motta opplæring.

Med utgangspunkt i tankene om segregering som eksisterte i Europa på slutten av 1800- tallet, kom loven om abnormskolen i Norge i 1881, like i forkant av de første folkeskolelovene i 1889. Vergerådsloven (1896) hadde den hensikt å ta seg av forsømte barn på lokalplanet. Den førte også til at det ble opprettet statlige skolehjem. Abnormskoleloven og Vergerådsloven hadde begge som siktemål å hjelpe de barna som ikke kunne hjelpes innenfor ordinær undervisning, eller som manglet tilstrekkelig omsorg. Siden det var skoleplikt for alle, måtte man gjøre noe for de barna som hadde hjelpebehov, og det ble presisert at målsettingen for barna som hørte til under begge særlovene skulle være den samme.

Fra 1825 ble det etablert egne spesialskoler for døve, blinde og for barn med utviklingshemninger på forskjellige steder i Norge. I 1874 ble åpningen av ettermiddagsskolen for åndelige abnorme barn foretatt, og loven om «abnormskolen» kom i 1881. I 1915 ble Abnormskoleloven avløst av «Lov om døve, blinde, og åndssvake barns undervisning og om pleie- og arbeidshjem for ikke dannelsesdyktige åndssvake». Legene fikk oppgaven som sakkyndige i forhold til hvem som skulle få opplæring eller ikke. Som ute i Europa, var tankene om rasehygiene også fremme i Norge. Dette hadde mange konsekvenser, der tvangssterilisering var en av dem. Det ble drøftet om man skulle ha en ny lov for hver funksjonsvanske, men det ble i stedet en felles lov, «Lov om spesialskoler» i 1951. Samtidig ble det opprettet hjelpeklasser i den ordinære skolen. I 1955 kom en forpliktelse til kommunene om hjelpeundervisning. Dette var en viktig bestemmelse i forhold til at barn skulle få hjelp, spesialundervisning, i egen kommune og på egen skole. En viktig markering var Blomkomiteens innstilling om lovregler for spesialundervisning i 1971. Dette førte til nedlegging av de statlige institusjonene, og ansvaret ble overført til kommunene. Selve opplæringsbegrepet ble nå utvidet og en skulle ikke lenger bare undervise i tradisjonelle

skolefag. Dessuten ble man opptatt av bakgrunnen for at ting var som de var, ikke bare behovet. Tilpasset opplæring ble et aktuelt begrep, og førskolebarn fikk rett til spesialundervisning. Slik kan man fastslå at Blom- utvalget fikk stor betydning for elever med spesielle behov. I 1975 ble det presisert at målsettingen i den ordinære opplæringen av barn skulle gjelde alle barn og at Spesialscoleloven av 1951 burde integreres i grunnskoleloven av 1969. Slik ble det. Det er verdt å merke seg at det allerede på dette tidspunktet ble snakket om integrering. Senere har det også kommet i lovs form at alle i grunnskolen og den videregående skolen har rett til spesialundervisning dersom PP- tjenesten (pedagogisk- psykologisk tjeneste) anbefaler dette etter sakkyndig vurdering. En konsekvens av dette ble at PP- tjenesten måtte ha større fokus på tiltak innenfor det ordinære skoletilbudet, og at segregerende, individuelle tiltak nesten ble borte.

I tidsrommet 1993- 1998 nedsatte Norges forskningsråd forskningsprogrammet «Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling», som førte til et statlig kompetanseutviklingsprogram i år 2000, SAMTAK. Her var formålet å få til et samarbeid på ulike plan for å styrke nærmiljøets muligheter til ha et inkluderende skoletilbud (Astrid Askildt og Berit H. Johnsen i Befring og Tangen, 2008). Kirkebæk og Simonsen viser til at spesialpedagogiske temaer de siste 50 årene har hatt tanken om rettigheter og likeverd som fokus, og at dette må sikres gjennom lovverket. For at alle skal ha like muligheter i et samfunn, må også omgivelsenes holdninger bearbeides (Kirkebæk og Simonsen i Befring og Tangen, 2008).

I Spesialpedagogikk (Håstein og Werner, 2008), tar Håstein og Werner for seg ulike konsekvenser av individrettet og inkluderingsorientert spesialpedagogikk. Her kommer det tydelig frem at fellesskapet har store muligheter til å dra nytte av spesialpedagogiske tiltak når de foregår med elever inkludert i klassen, til forskjell fra den individfokuserende opplæringen. De ønsker å vise hvordan en kan nærme seg inkludering ved å ta utgangspunkt i en spesialpedagogisk problemstilling, og utforme den slik at den kan komme fellesskapet til gode. De drar tenkningen enda videre, og omhandler det de benevner som en universell tilnærming. I det ligger at dersom man legger individuelt til rette for alle elevene fra starten av, blir særordninger et unntak. Videre mener de at det bør gjøres forsøk med universelle tilnærminger innenfor pedagogisk praksis Norge. De eksemplifiserer dette med å nevne læremidler, undervisningsmåter og organiseringsformer, og sier samtidig at dette ikke er mindre krevende, spesialpedagogisk sett. Internasjonalt er dette en tankegang som brer om seg, og i Norge har dette ført til NOU 2005;8, der punkt 1 har overskriften «Universell

utforming- Fra Ideal til rettsnorm». Målet er å «hindre diskriminering og fremme funksjonshemmedes muligheter for deltakelse på mange samfunnsområder» (Håstein og Werner, 2008). NOU 2005;8, sammen med NOU2009;14; og NOU2001;22 er med på å danne grunnlag for Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven 2008, 20.juni. Denne loven tar til orde for en tilrettelegging slik at alle mennesker i størst mulig grad skal kunne være likeverdige deltagere i samfunnet. Loven inneholder likevel ikke noe påbud om inkludering. Lov om grunnskolen er ikke endret med tanke på påbud om inkludering.

Hvis man går langt tilbake i historien og ser på hvordan organiseringen rundt elever med spesielle behov har vært, ser vi at den har vekslet mellom tilrettelegging innenfor elevens egen klasse og full segregering. Fra slutten av 1800- tallet har imidlertid utviklingen gått fra segregering via integrering av elever med spesielle behov, til mål om inkludering i felles klasser for alle.

## **2.1 Skolen i vår tid**

Etter nedbyggingen av de statlige spesialskolene, og elevene ble ført tilbake til opplæringstilbud i den enkelte kommune, finner vi mange ulike måter kommunene har løst denne utfordringen på, og ulike løsninger innenfor den enkelte kommune igjen. Det har vært vanlig med opprettelse av spesialavdelinger, ofte kalt baser, for de elevene med de største funksjonshemmingene. Der har man foretatt fysiske tilrettelegginger, og tilsatt eget personell til å ta på seg oppgavene. Dette er ofte elever som har egen Individuell Plan (IP). I utarbeidelsen av en IP deltar ulike hjelpeinstanser og samarbeider i ansvarsgruppe. Elever med fysiske funksjonshemminger er for så vidt godt beskyttet av lovverket, Diskriminerings- og Tilgjengelighetsloven, og skolene får ofte hjelp, støtte og veiledning for å ivareta denne elevgruppa på best mulig måte.

Når elever har fagvansker, avgjør vanskegraden om eleven får spesialundervisning etter anbefaling av PP- tjenesten. De ulike skolene har spesialpedagoger i svært varierende antall. Noen skoler har ikke spesialpedagoger i det hele tatt, mens andre er godt dekket. Bruk av assistenter er vanlig, men det er forskjell mellom skolene i hvor stor grad det er satt av tid til veiledning av disse. Det er grunn til å tro at ovennevnte faktorer har betydning for kvaliteten på undervisningen. Slik jeg har sett det, kan spesialundervisningen være ulikt organisert på skolene innen en og samme kommune.

Elever som ikke får rett til spesialundervisning etter §5.1, «Rett til spesialundervisning», har likevel behov for tilrettelegging innenfor ordinær undervisning. Faglig tilnærming kan være

individuell tilpassing for hver enkelt elev i klassen, eller det kan undervises etter et gjennomsnitt og legges til rette for de elevene som ikke mestrer på nivå med de andre. I Opplæringslovens §1-3 (2012) slås det fast at alle barn har rett på tilpasset opplæring. Kunnskapsløftet, nasjonal læreplan for skoleverket, bygger naturligvis på Opplæringsloven, og tar hensyn til prinsippene der. Samtidig legger Kunnskapsløftet stor vekt på hva elevene skal oppnå i de oppsatte kompetansemålene i de ulike fagene, og også på prøver og vurderinger. Krav om størst mulig kompetanse på ulike områder og tilpasset opplæring er to viktige prinsipper, men for at begge prinsipper skal oppfylles, blir hverdagen svært krevende for læreren som står i undervisningssituasjonen. Det er en utfordring å gi alle elever en individuelt tilrettelagt fagplan i alle fag. Noen vil hevde at det er umulig. Utfordringen er, slik jeg ser det, at det ofte lages et opplegg som passer for de fleste elevene, og så utarbeider egne planer for de elevene som faller utenfor. For de aller svakeste elevene, eller de uroligste, er det fristende å lage egne grupper, gjerne plassert utenfor klasserommet. Jeg mener at dette kan føre til at ikke alle elever føler seg inkludert, og dermed ikke oppnår en positiv faglig og sosial utvikling i fellesskap med de andre i klassen. I følge Opplæringslova er det ikke lov til å danne grupper som skal fungere utenfor klassen over tid, men «over tid» kan defineres forskjellig. Aftenposten hadde den 13. januar 2013 oppslag om nivådeling i skolen, og hevdet at flere skoler har igangsatt forsøk med nivådeling. Myndighetene ble samtidig oppfordret til å foreta systematiske forsøk med dette.

## **2.2 APO-skolen**

Skolen ligger i Akershus fylke, i Lørenskog kommune, og eies og drives av kommunen. Elevene som tas inn på skolen kommer fra kommunen. Skolen ble opprettet i 1985 som et hvileår for elever som var skoletrøtte, elever som hadde behov for å tenke over hvilken utdanningsretning de skulle ta, eller forbedre karakterer med tanke på inntak til videregående skole (APO sto da for Arbeid, Produksjon og Opplæring). Skolen fungerte slik sett som et frivillig 10. skoleår i tiden før den norske grunnskolen ble tiårig. Innholdet og metodene i skolen hadde en praktisk tilnærming for de elevene som hadde behov for det.

Skolen har opp gjennom årene endret karakter, og er nå et spesial- pedagogisk tilbud for inntil 10 elever på ungdomstrinnet. Det at APO i dag står for Alternativ Pedagogisk Opplæring betyr at skolen legger hovedvekten på tilpasset opplæring, og tar hensyn til elevens individuelle læringsstil. Skolen har også fokus på å bedre elevens atferd og øke samspillskompetansen. Søknader til skolen har nesten alltid utspring i at det er problemer med elevens atferd på hjemmeskolen. Rene fagvansker hos elever håndteres i hovedsak skolene

selv. Det legges vekt på å gi elevene gode opplevelser og bedre deres syn på seg selv og egne muligheter. Noen av skolens elever har opplevd det som en lettelse å komme bort fra miljøet på egen skole, mens andre har opplevd ny skoleplassering som et nederlag. Uansett ligger det mange opplevelser av nederlag og vonde følelser i skolebyttet.

Både skolen, foreldrene og eleven selv kan søke seg til APO-skolen, og søknaden skal anbefales av PP- tjenesten. Det har hendt at elever har blitt beordret til APO- skolen av skolemyndighetene.

I sin innledning til informasjonsheftet heftet om APO- skolen skriver rektor (Udatert s.3):  
*« i de årene APO- skolen har eksistert, har vi opplevd å få elever som vi vurderer kunne vært i sitt naturlige oppvekstmiljø. Disse elevene har hatt samspillsvansker/ sosioemosjonelle vansker. Konflikter har oppstått og ikke blitt bearbeidet, mål og krav til eleven satt for høyt, og de har blitt stigmatisert og segregert. Resultatet av dette, er barn og ungdommer med liten tro på seg selv og lav selvtillit. En del av disse elevene kunne forbli i sin klasse dersom det blir gitt veiledning av eleven, det blir arbeidet med klassemiljø og konflikthåndtering, og dersom man i tillegg styrker lærerens kompetanse».*

I tillegg til nevnte tiltak, kunne det kanskje stått at tett foreldresamarbeid er viktig i dette arbeidet.



## Kap 3 MSI, MultiSystemisk Intervensjon

### 3.1 Hensikten med metoden

Hensikten med at vår metode fikk navnet MSI, MultiSystemisk Intervensjon, var intensjonen om å bruke den forebyggende i de ulike systemene et barn er i gjensidig påvirkning av. I oppstarten av arbeidet måtte vi definere hvilke systemer det var aktuelt å jobbe innenfor, og hvilke som måtte utelates. En begrensning i bruk av metoden var muligheten til å jobbe utenfor skole og familie. Selv om fritidsaktiviteter er viktige elementer i mange barns liv og har stor påvirkningskraft, anså vi det som vanskelig å skulle involvere oss på denne arenaen. Det ville inkludere mennesker i prosessen som ikke nødvendigvis er ansvarlige overfor et taushetsløfte, noe som kan være problematisk.

De delene av nettverket som var aktuelle, var derfor barnets foreldre, barnet selv, medelever, alle foreldre i klassen, kontaktlærer og evt. andre voksne på skolen. Denne avgrensningen av aktører stemte godt med de gruppene min kollega og jeg hadde erfaring i å jobbe med. Når jeg her snakker om nettverk, befinner jeg meg i overgangen mellom de ulike elementene i mikrosystemet, også kalt mesosystemet i Bronfenbrenners sosialøkologiske utviklingsmodellmodell (Fyrand, 1995). Mikrosystemet består av de personene som er nærmest barnet, så som familie og venner og skole. Mesosystemet er helt sentralt i barnets oppvekst, for her kommer det best til syne om skole og foresatte samarbeider på en slik måte at de «snakker samme språk» og forstår hverandre eller ikke.

### 3.2 Begrepsavklaringer og definisjoner

Når man ønsker å arbeide med forebyggende tiltak, er det nødvendig å reflektere over innholdet i begrepet forebygging. Det er dessuten nødvendig å definere begrepene inkludering og segregering, da disse blir helt essensielle i denne oppgaven og danner basis for tenkningen. De får også stor betydning for hvilke teorier jeg henviser til.

**Forebygging:** Edvard Befring skriver at forebygging i spesialpedagogikken handler om å «forsterke positive, utviklingsfremmende faktorer og samtidig redusere betingelsene for at barn og unge kommer inn på uheldige sidespor». Han hevder videre at mål for forebyggende innsats både er hjemmet, skolen, barnehagen og fritidssituasjonen (Befring, 2008).

**Inkludering** i skolen: Jeg velger her å forholde meg til Stortingsmelding 18 om inkludering (Meld.st.18, «Læring og fellesskap» 2010- 2011).: «*Det utdanningspolitiske målet om inkludering handler om at barn og unge med ulik sosial bakgrunn og med forskjellig etnisk,*

*religiøs og språklig tilhørighet skal møtes i en barnehage og fellesskole som har høy kvalitet og høye forventninger til læring for alle». Inkluderingsbegrepet kan sies å erstatte integreringsbegrepet, som var sterkt fremme på 1970- tallet, men må betraktes som bredere i sitt innhold. Dette fordi integrering representerte en tanke om å akseptere «annerledeshet» i ordinære skoler, mens inkludering er knyttet til demokratiske verdier og idealer, og gir bud om en skole for alle med grunnleggende rettigheter og respekt for den enkeltes egenart (Arnesen, 2004). I sentral læreplan av 1997, L97, ble det henvist til faglig, sosial og kulturell inkludering. Nyere læreplan, Kunnskapsløftet har fulgt opp dette, selv om det ikke har fått sentralt fokus på noen måte.*

Peder Haug peker på fire områder som er vesentlige for å oppnå inkludering (Peder Haug, 2006):

Å øke fellesskapet

Å øke deltagelsen

Å øke demokratiseringa

Å øke utbyttet

Disse konsekvensene vil jeg vise til utover i oppgaven, da jeg mener at vår metode, MSI, har tatt hensyn til dem i utformingen med å skape basis for inkludering.

**Segregering.** Det er vanskelig å finne en god definisjon på ordet segregering. Søk i litteraturen har vist meg at ordene segregering, ekskludering og isolasjon brukes litt om hverandre for å beskrive at et menneske blir holdt utenfor fellesskapet. Det kan tolkes dit hen at det er vanskelig å si noe eksakt om hva segregering er. Det har for eksempel stor betydning i hvilken kontekst ordet forekommer. Historien har vist at det å være eller ikke være en del av fellesskapet, har hatt betydning for utforming av lover både i Norge og Europa for øvrig. I Salamancaerklæringen (Unesco, 1994) står det at alle barn med særskilte behov skal ha rett til tilgang til vanlige skoler, som skal tilrettelegge etter barnets behov. Dette er en konvensjon som Norge underskrev sammen med 25 internasjonale organisasjoner og 92 nasjoner, og som gir sterke signaler om barnets rett til å være inkludert i ordinær skole (Unesco, 1994).

Både inkludering og segregering er altså begreper som det er vanskelig å gi eksakt innhold. Arnesen avslutter en lang drøfting i sin bok med å si at det ikke finnes noen universell standard for hva som menes med å være inkludert eller ha tilfredsstillende deltagelse. Dette gjelder enten en ser det fra individet eller samfunnets synspunkt, og gjelder på samme måte

for det å mangle deltagelse, altså være ekskludert. Arnesen påpeker videre at de to begrepene befinner seg på hver sin ende av skalaen, og at det er grader av dem derimellom (ibid).

Det er interessant å se på hvordan grunnlagsdokumentene for undervisningen i norsk skole forholder seg til vedtaket i Salamnacaerklæringen:

**Opplæringsloven** slår fast at barn har rett til tilpasset opplæring og en opplæring som legger vekt på verdier som respekt, likeverd og solidaritet. Ordet inkludering er likevel ikke nevnt, heller ikke i Kapittel 1, som tar for seg formålet, virkeområdene, tilpasset opplæring m.m.

**Kunnskapsløftet, sentral læreplan for skolen** benytter ordet inkludering i avsnittet om sosial- og kulturell kompetanse, elevmedvirkning og tilpasset opplæring og likeverdige forutsetninger. Læreplanen legger føringer for at det er ønske om å skape et inkluderende fellesskap, og at dette betraktes som verdifullt i forhold til å lære og hva man skal lære.

### 3.3 Forebygging

Ettersom MSI som metode har som utgangspunkt at man antar at elevers vansker i skolen til en viss grad kan forhindres ved systematisk og metodisk forebyggende arbeid på ulike plan, vil jeg vise til Edvard Befrings tanker om forebygging (Befring, 2008). Jeg brukte i forrige avsnitt Befrings uttalelser om hva forebygging handler om i spesialpedagogisk sammenheng, så jeg ønsker å forholde meg til det, og utdype det nærmere. Han fokuserer på spesialpedagogikken i relasjon til psykososiale problemområder, og ser i den sammenheng at forebygging både må foregå på individplanet, institusjonsplanet og på samfunnsnivå. Befring fokuserer både på de faktorene som må styrkes fordi de virker positivt forsterkende, og på de som bør fjernes eller reduseres fordi de har negativ effekt på et barns lærings- og oppvekstmiljø.

På **individnivå** handler det om å gi barnet positive læringsopplevelser, positiv støtte, oppmuntring og positiv oppmerksomhet. Dessuten er det viktig at den faglige opplæringen er systematisk samtidig som barnets selvverd blir ivaretatt.

På **institusjonsnivå** må skolen legge til rette for tilpasset opplæring og gi barn positive muligheter, samtidig som negativ påvirkning reduseres. Ønsket er å redusere sosialiseringrisikoen, den som oppstår når barn får mange opplevelser av nederlag og tilkortkomning.

På **samfunnsnivå** må fellesskapet føle ansvar for å redusere sjansene for at barn og unge skal ha redusert tilgang på rusmidler og bli utsatt for imitasjonsmodeller med dårlig innflytelse (ibid).

I min henvisning til Befring i forrige avsnitt, omtalte han forebygging både som tiltak før problemer har oppstått og som tiltak for å forhindre forverring. Han nevner senere at man i vår tid heller tenker på forebygging bare som et begrep for tiltak før en diagnostiserbar avvikstilstand har oppstått (ibid).

I tillegg til det ovennevnte viser Befring også til at man må tenke flere ting om hva forebygging egentlig er (Befring, 2008). Det handler om tiltak som skal forhindre en situasjon i å oppstå, primærforebygging, innen spesialpedagogikk kalt allmennforebygging. Primærforebygging iverksettes overfor hele befolkningen eller hele undergrupper, men har også som mål å styrke enkeltmenneskets evne til å mestre eget liv.

Sekundærforebygging har som mål å hindre videreutvikling eller minske skadeomfanget av problematisk utvikling i identifiserte risikogrupper. Tiltakene her henvender seg til både individer og grupper av individer der det kan være risiko for uønsket utvikling.

Sekundærforebygging kan også handle om mennesker i høyrisikogrupper som er i ferd å vise negative utviklingstrekk, men som likevel ikke oppfyller diagnostiske kriterier.

Ispesialpedagogikken benevnes sekundærforebygging «målspecifikk forebygging».

Tertiærforebygging handler om å redusere allerede oppståtte skader og vil i spesialpedagogisk sammenheng kunne betraktes som rehabiliterende hjelpetiltak.

Befring hevder at forebygging krever faglige prioriteringer og langsiktig arbeid, og at det sjelden finnes enkle, mekaniske og raske løsninger. Han mener videre at det er nødvendig å se på forholdene i hjem og skole og risikofaktorer i barnet/ den unges oppvekstmiljø (ibid).

### **3.4 Teoretiske forankringer av MSI-metoden**

Da arbeidet med å utarbeide MSI- metoden startet, var det hovedsakelig med utgangspunkt i vår praktiske erfaring. Modellen er fundamentert i Bronfenbrenners økologiske nettverksmodell (Fyrand, 1995) og involveringspedagogikken (Gordon, 1983). Dette er pedagogiske retninger vi var opptatte av, og som passet godt inn i ideen om at vi som mennesker, i samvær med hverandre, påvirker hverandre gjensidig. Jeg snakker om en systemisk tilnærming.

Samtidig ser jeg at våre tanker om forebygging i MSI- arbeidet faller godt inn i Befrings beskrivelser om forebygging på primær- og sekundærnivå. Selv om arbeidet i MSI- intervensjonen tar sikte på å forebygge på primærplanet, er det også slik, at tiltaket settes inn etter at det har meldt seg en bekymring. Derfor må tiltaket i tillegg ses på som et forebyggende tiltak på sekundærnivå.

I forbindelse med ønsket om å forankre de enkelte delene i modellen teoretisk, har jeg i løpet av de nesten ti årene som har gått siden ideen oppsto, vært opptatt av hva forskning og litteratur sier om de ulike elementene. Jeg vil i det følgende ta for meg de ulike delene av MSI- intervensjonen: observasjonen, involveringspedagogikken med klassemøtet, veiledningssamtalen, forskning og funn rundt den gode klasseledelsen, konflikthåndtering, foreldremøtet og foreldresamtalen. De ulike elementene vil jeg så se i lys av teoretisk forankring.

### **3.4.1 Observasjon**

Å observere betyr å se og studere hva som skjer på en systematisk og nøyaktig måte. Det er viktig å vite hva en skal se etter, samtidig som det er viktig å være bevisst på at vi kan ha en fordom som kan forhindre at vi ser noe annet enn det vi forventer å se. Det er viktig å gå til enhver observasjon med åpenhet (Andresen, 2000).

Observasjoner kan være målrettede eller helt åpne. Det kan hende det er lettest å oppdage enkelte situasjoner og hendelser dersom en kommer til observasjonen med helt åpent sinn. I forhold til målrettet observasjon, kan det anbefales å ha klare mål for hva en skal se etter. Elementer fra Marte Meo- metoden kan egne seg godt til å observere elevatferd i klasser og samspill mellom elever og mellom elever og lærer (Drugli, 2012). I denne metoden observeres lærerens oppstart av timen, og om instruksjoner og formidling er tydelige. Det kan også observeres om eleven fungerer godt i det eksisterende regimet, om atferden og initiativet er aldersadekvat og tilpasset situasjonen. Observasjonen kan også omfatte lærerens respons i ulike situasjoner, om den er adekvat i forhold til elevens behov og type situasjon og hva han/hun gjør for å utvide elevens atferd og erfaringer. Slipper læreren eleven i rimelig grad til og tas det hensyn til elevens innspill? I observasjonen er det viktig å være våken for hvordan atmosfæren og humøret er i klasserommet. Like viktig som å observere oppstart, er det å legge merke til håndteringen av overgangssituasjoner og avslutninger. Dette er situasjoner som er viktig å være bevisst på, da gode rutiner skaper trygghet for elevene. Marte Meo- elementene står godt beskrevet i Druglis bok. Hun nevner også at videoopptak kan være fruktbart, selv om dette er arbeidskrevende (ibid).

### **3.4.2 Involveringspedagogikk**

Involveringspedagogikken har sitt utspring med Poul Nissen i København på 1970- tallet. Pedagogikken bygger på prinsippene om involvering, sosial anerkjennelse, selvstendig tenking og relevans (Nissen, 1983). Poul Nissen brukte tankene til den amerikanske psykiateren og psykologen William Glasser som grunnlag for sin tenkning. Glasser var

opptatt av realitetsterapi, og for Nissen gjorde det at han i sin tenkning hadde større fokus på at problemer kunne løses dersom en tok tak i realitetene, snarere enn årsakene. Tenkingen legger vekt på det individuelle ansvaret, samtidig med at man forsøker å skape forståelse for den kollektive forankringen gjennom for eksempel klassemøtet. Samtidig som det er viktig med indre kontroll og rasjonell håndtering av konflikter, kan man med fordel ta i bruk kontrakter med avtalte konsekvenser og regler, noe som er former for ytre kontroll (Foros, 1983).

Involveringspedagogikken baserer seg på Maslows teori (Aasen, 1995). For at man skal kunne ha fokus på å øke et menneskes selvverd, må basisbehovene være tilfredsstilt. Det er vanskelig å konsentrere seg om å arbeide med matematikkoppgaver dersom medelever har truet med å gi deg juling på veg hjem fra skolen. Trygghet er viktig. For å få til positiv identitetsutvikling, har Nissen satt opp fire viktige prinsipper:

**Involvering:** Det er viktig at relasjonen mellom elever og mellom elever og lærer skal være stabilt sterk og trygg, slik at relasjonen i seg selv skal gi motivasjon til god innsats.

**Sosial ansvarlighet:** Dette handler om at man via involvering forstår hverandre. Selv om man har forståelse for hverandres vansker eller ulike former for atferd, betyr det ikke at alt eleven gjør skal aksepteres. Det er viktig at elever lærer hva ansvar er før det kreves av dem, og via økt forståelse for hva ansvar er, kan økt ansvar gis.

**Selvstendig tenkning:** Læreren må arbeide for at elevene skal være med i håndteringsprosessen når vansker har oppstått eller noe trenger å bli diskutert. Det er av stor betydning at elevene får prøve ut sine forslag, og at disse så blir gjenstand for evaluering i ettertid. Dersom læreren hele tiden bestemmer og avgjør, får elevene lite øvelse i selvstendig tenkning.

**Relevans:** Det gjelder å bygge læring på elevenes tidligere erfaringer. Dette er et viktig prinsipp i all læring, alt fra leseopplæring og matematikk til samfunnsfagene. Piaget mener man lærer ved aktivt å ta del i problemer som skal løses, samtidig som man tar i bruk tidligere erfaringer på området (Foros, 1983). I all læring er det viktig å fylle begrepene over med innhold og praktisk erfaring, først da får de betydning for elevenes personlige vekst og selvtillit (ibid).

De fire prinsippene over bør gjennomsyre hele skoledagen, og klassemøtet er et godt verktøy for å få dette til. Nissen fremhever også betydningen av at elever skal tilegne seg en positiv

identitet, og det gjøres først og fremst gjennom at de oppnår selvtillit og tro på egne evner. (Nissen,1983).

Prinsippene i involveringspedagogikken stemmer slik sett godt med Peder Haugs nevnte trekk ved inkludering: mål om å øke fellesskapet, deltagelse, demokratisering og utbyttet.

### **3.4.3 Klassemøtene**

Innenfor involveringspedagogikken skiller noen mellom seks ulike typer klassemøter: Det åpne debattmøtet, det pedagogiske planleggingsmøtet, det pedagogiske evalueringsmøtet, verdimøtet, det sosialt problemløsende møtet, og det sosiale evalueringsmøtet. Andre kan dele møtene inn i: det sosiale møtet, det pedagogiske møtet og debattmøtet

Erfaringsmessig er det vanskelig å ha skarpe skiller mellom hva man skal kalle møtene til enhver tid, og ofte er det flytende overganger. Det er likevel viktig å være bevisst på ikke å fylle for mange ulike temaer inn i ett og samme møte, dette for å unngå at det blir forvirrende og u håndterlig. Eksempel på det kan være dersom man tar opp problematferd når møtet egentlig skal være et pedagogisk planleggingsmøte eller møte der et bestemt tema skal drøftes.

### **3.4.4 Konflikthåndtering**

Der mennesker møtes er det rom for konflikter, og i ulike rettsinstanser møtes parter for å løse disse. I skolen oppstår utfordrende situasjoner nesten hver dag. Det er viktig å hjelpe elevene med å rydde opp i det som er vanskelig, men vel så viktig er det å gjøre dem selvhjulpne. Da må de lære hvordan de kan håndtere uenigheter på en saklig måte, og gi dem verktøy for å håndtere egne kontroverser. Aller viktigst mener jeg likevel det er at de voksne har verktøy å bruke i møtet med elevers konflikter.

I MSI- metoden støtter vi oss til tanker angående kommunikasjon, samt modeller for konflikthåndtering i boka til Moen, Wang m. fl. (Moen, Wang, m. fl, 2002) Noen av modellene blir beskrevet seinere i kapittel om gjennomføring av MSI- metoden, og tema kommunikasjon behandles også der. Det vil likevel ta for stor plass i oppgaven dersom jeg skulle beskrive denne teorien i detalj.

### **3.4.5 Veiledningssamtalene med lærer**

I samtalene mellom lærer og MSI-representantene er det viktig å være bevisst på hvilke roller man har. Faglig sett er man likeverdig, men MSI- representantene har en kompetanse den andre ikke har. Det kan derfor ha betydning hvordan man skal benevne hjelpen som gis. Handal og Lauvås deler rådgivingsbegrepet inn i kategorier som supervisjon/ veiledning,

konsultasjon, rådgiving, undervisning eller terapi (Handal og Lauvås, 1994). Det er glidende overganger og mange sammenfallende elementer i de ulike begrepene. Definisjonen av veiledning har med elementer som: En situasjon der mottager er pålagt å ta imot, et visst hierarkisk forhold mellom partene, arbeide med problemavklaring for den som mottar, en situasjon som er knyttet til handling og refleksjon over handling, og at det som trekkes ut for veiledning bør være yrkesmessig og ha overføringsverdi (ibid). Jeg mener derfor at den praksis som drives i MSI-metoden kan kalles veiledning, selv om innholdet i begrepet «innovasjon» også kan passe inn: «En innovasjon er en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis»(Johannessen, Kokkersvold, Vedeler, 1994). Man snakker vanligvis om innovasjon i forbindelse med organisasjonsendringer, men det kan også gjelde overfor enkeltindivider. Det er særlig kriteriene vedrørende planlagte endringer og endring av praksis, samt bevisstheten rundt motstand og barrierer en vil møte, som gjør at dette er en strategi man med fordel kan sette seg inn i (Ibid).

Det viktigste i veiledningssituasjoner er likevel hvilken holdning veileder møter hjelpesøker med og hvordan man kommuniserer. Når det gjelder holdninger støtter jeg meg til Carl Rogers (ibid). Han henviser til Sokrates «jordmorvirksomhet»(maieutikk), som bygger på tanken om at alle mennesker har verdi i seg selv, har evne og rett til å finne sin egen veg, kan stå for egne verdier og være konstruktive og ansvarlige. I tillegg bygges det på den tro at mennesket kan hamle opp med egne følelser, tanker og atferd, samt har potensial for konstruktiv forandring og personlig utvikling. Det handler om å forløse de tanker ethvert menneske har iboende i den enkeltes dialog med seg selv. I den rogerianske metoden er bruk av spørsmål i veiledningssituasjonen sentral, selv om man ikke skal underkjenne lytteregenskapene. Spørsmålene bør være åpne og man må unngå «ja» og «nei»- spørsmål. Når det gjelder holdningene, legger han vekt på *kongruens*, at rådgiver/ veileder må være en fullstendig, integrert og hel person, *empati*, at rådgiver/ veileder må sette seg inn hjelpesøkers situasjon og føle samhørighet med han/ henne og positiv aktelse, å akseptere hjelpesøker på en ikke- dømmende måte uten at det betyr at man må være enig i alt (ibid). I samtalen med læreren er målet både å ha fokus på klassemøtet, kommunikasjonen med elevene, tilpasset opplæring og klasseledelse.

#### **3.4.6 Klasseledelse**

Terje Ogden hevder at for å få til en inkluderende skole, må skolens undervisning og læringsmiljø tilpasses elevenes forutsetninger, funksjonsnivå og risikostatus (Ogden, 2009). I dette ligger at man i undervisningen må ta hensyn til hvordan den enkelte elev fungerer både



faglig og sosialt, og hvilket utviklingspotensial som foreligger. I tillegg må læreren være bevisst de risikofaktorene Ogden nevner, så som ineffektiv og lite motiverende undervisning, samt få positive tilbakemeldinger. Det er en liste over disse risikofaktorene på s.84 i boka hans (Ogden 2009). Beskyttende faktorer på skolen blir altså sosial tilknytning sammen med mestringsmuligheter og et prososialt (forebyggende) sosialt miljø. For at en lærer skal fremtre som dyktig klasseleder, viser Ogden til to nødvendige faktorer: Læreren må raskt kunne avdekke og stoppe uønsket aktivitet, og kunne håndtere flere aktiviteter samtidig (stoppe uønsket aktivitet samtidig som undervisningen fortsetter). Videre fremhever han betydningen av god og tydelig organisering av undervisningstimen, velorganiserte overganger mellom ulike temaer og aktiviteter, gode regler og rutiner i klasserommet og bruk av ros/ positive velbegrunnede tilbakemeldinger. I boka si drøfter han også den gode betydningen av å skape gode relasjoner på ulike plan (Ogden, 2009).

Ogden drøfter fordeler og ulemper ved homogene kontra heterogene grupper, da det ofte er fokus på hva som gir best faglig og sosialt utbytte for elevene. Jeg viser til tanken om nivådeling som stadig får oppmerksomhet i den offentlige debatten. Ogden slår fast at det ikke ser ut til å være særlige fordeler for noen å være i homogene grupper, og at klasserommet er skolens viktigste arena for differensiering og sosial inkludering. Det må tolkes dithen at egne grupper og klasser for elever ikke er å anbefale (Ogden, 2009). Terje Ogden viser dessuten til at det er større forskjeller på hvordan klasseledelse utøves innenfor hver enkelt skole enn den forskjellen en finner skolene i mellom. Han hevder videre at det viktigste satsningsområdet må være å styrke lærerens kompetanse i klasseledelse dersom læringsmiljøet i en klasse skal bedres (ibid).

Thomas Nordahl støtter i hovedsak Ogdens uttalelser rundt hvilke proaktive strategier som gir god klasseledelse. Han hevder at behov for ulike spesialpedagogiske tiltak skyldes manglende kompetanse i differensiering hos læreren, samtidig som han gir eksempler på hvordan dette kan gjøres (Nordahl m. fl., 2005). Nordahl legger til at det også er et overordnet mål å styrke foreldrene i deres rolle overfor barna, slik at de best mulig kan støtte dem i faglig og sosial utvikling (ibid).

Atferdssenteret, som er tilknyttet Universitetet i Oslo, har i sin konsultasjonsperm til PMTO-programmet utarbeidet punkter i forhold til god klasseledelse. PMTO er evidensbasert behandlingsmetode som er utviklet i USA, og som « bekrefter at det er mulig å redusere alvorlige atferdsproblemer hos barn gjennom målrettet arbeid med foreldrenes

oppdragerferdigheter, og at positiv atferdsendring også i noen grad kan registreres i skolen» (Ogden, 2009). Metoden består av fire elementer: terapi og rådgivning, som brukes overfor foreldre, konsultasjon overfor lærere, og ferdighetstrening overfor elever. De to siste elementene er foreløpig ikke empirisk validerte for norske forhold. Det henvises til konsulentråd fra PMTO i MSI- arbeidet, og følgelig i veiledningssituasjonen med lærer, for eksempel det å ha fokus på det positive, og følgelig unngå negativt fokus. Dessuten skal læreren trene på å gi gode, tydelige og effektive beskjeder, bruke ros og oppmuntring, og ha en plan for hvordan oppnå positiv, ønsket atferd. Gode klasseromsregler er også viktig. PMTO – modellen anbefaler bruk av rollespill for å trene på det man har fokus på (Atferdsenteret, 2006).

#### **3.4.7 MSI-metode og klasseledelse**

Innenfor MSI- metoden er vi opptatt av struktur, forutsigbarhet og konsekvens, og henviser gjerne til andre programmer med tanke på god klasseledelse. Klasseromsregler har vært gjenstand for mange drøftinger. Det er uten tvil lærerens oppgave å ta ansvar for hvilke regler som skal gjelde, og at disse er i tråd med skolens ordensreglement. Likevel oppmuntrer vi læreren til å ta elevene med i debatten og utformingen, fordi vi mener at det er lettere for elevene å forholde seg til regler de har vært med på utforme, og ikke minst til konsekvenser ved regelbrudd. Slik vi har erfart det, er elevers selvjustis ganske hard.

I MSI-metoden er det et gjennomgangstema å arbeide med at elevene skal se verdien av å ta vare på hverandre. Dette er et langsiktig, holdningsskapende arbeid under mottoet: «**Alle har ansvar for alle**». Tanken er at denne ledestjernen etter hvert kan være tilstrekkelig som overordnet ordensregel.

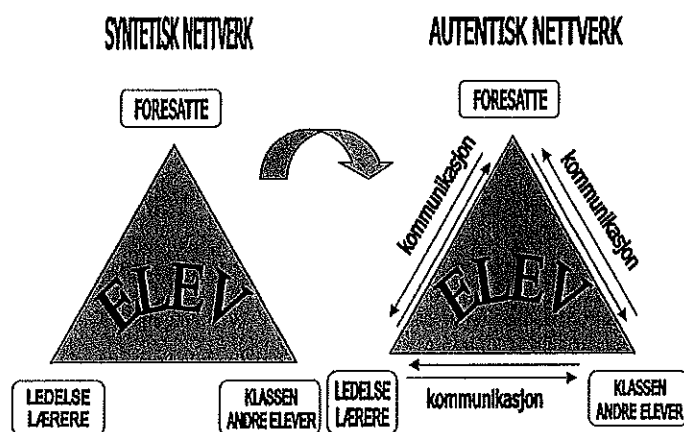
#### **3.4.8 Foreldremøtene**

«Opplæringsloven» sier i aller første linje i kapittel 1, «Formålet med opplæring» § 1.1, at «opplæringen skal skje i samarbeid og forståing med heimen» (Opplæringsloven og forskrifter, 2012).

Kunnskapsløftet nevner i den generelle delen på flere steder nødvendigheten av foreldredeltagelse. Det sies også at et godt læringsmiljø er viktig for barns skoleprestasjoner og trivsel. «Eit godt og utviklende læringsmiljø har rot i felles forståing av skolens mål». Slik jeg ser det, blir det her slått fast at foreldre har primæransvar for oppdragelsen av barna, at skolens samarbeid med hjemmet er viktig og nødvendig, og ikke kan velges bort.

På foreldremøter har jeg ofte illustrert samarbeidslinjene rundt eleven i to figurer. Disse brukes i MSI- sammenheng. Vi snakker om elevens nettverk, de aktørene som omgir eleven, og som kan sammenlignes med mesosystemet. I de tilfellene aktørene i nettverket fungerer hver for seg, men ikke er samkjørte med en kommunikasjon som alle parter forstår, kan nettverket kalles syntetisk. Det velfungerende nettverket, der partene samarbeider med felles mål og snakker sammen med en felles forståelse, kalles autentisk. Samarbeidet mellom hjem og skole og foreldrene imellom må bli så trygt at de lett kan ta kontakt med hverandre både når noe er vanskelig og når noe er bra, særlig når noe er bra (Moen, Wang, m.fl., 2002).

Fig.1. Nettverksmodellen



Disse figurene viser forskjellen mellom det syntetiske og det autentiske nettverket ved synliggjøringen av gjensidige kommunikasjonslinjer i det autentiske nettverket.

### 3.4.9 Foreldresamtalene

Begge foreldre, så sant det er mulig, innkalles til samtaler med skolen. Bakgrunnen er at foreldrene betraktes som ressurspersoner i det videre arbeidet. Gjensidig informasjonsutveksling og respekt mellom skolen og hjemmet danner basis for godt samarbeid. Et kjennetegn ved de skolene som best fremmer læring hos elevene, er at de godtar og respekterer at familier er forskjellige, og at de ønsker et samarbeid med alle foreldre, uansett forutsetning. For å få til dette, kreves planer og struktur fra skolens side, samt positive holdninger (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2005). Forfatterne hevder at regelmessig, respektfull kontakt, signaler om tro på at endring er mulig, positivt, respektfullt samarbeidsklima og dialog preget av «jag»- budskap er effektive strategier (ibid).

Når det gjelder den teoretiske tilnærming i samtalene, er den i hovedsak kognitiv. I det ligger at læring i « hovedsak ses som endring av kunnskap, perspektiv og forståelse» (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Det handler om at vi mottar informasjon, velger ut, bearbeider, fortolker og lagrer informasjonen i hjernen. Gjennom den indre talen styrer mennesket så sin egen atferd. Vi husker våre erfaringer og opplevelser, og legger dem til i det vi opplever i nye situasjoner, samtidig som læringen skjer i samspill med andre rundt oss. Når vi skal få til endring i handlingsmønstre blir det viktig i samtaler med elever å få fram elevens opplevelse av situasjoner og hvilke tolkninger som blir gjort av det opplevde. Det er også viktig å få til endring både i tankemønstrene og tolkningene av situasjoner. I neste instans må man stille spørsmål til hvilke valgmuligheter som finnes i de ulike situasjonene og hvilke konsekvenser valgene får. I disse samtalene fungerer den voksne samtalepartneren som den «utviklingsstøtten» Vygotskij sikter til, mens målet er at eleven bygger inn tankeprosessen i sitt eget hode, og foretar dialogen med seg selv (Dysthe, 2001).

Det gjelder også å bevisstgjøre hvilke følelser ulike situasjoner gir, og å vise at man har muligheter til gjøre noe for å endre eget tankesett. En bevisstgjøring av eget tankesett kan bidra til å endre følelser. Man må igjen skape en bevissthet om at vi mennesker ofte reagerer ut fra vår tolkning av situasjoner, ikke nødvendigvis på objektive sannheter (Børve, Dalgard, Nævra, 2003).

For å få fram hvordan voksne og elever noen ganger går inn i vanskelige kommunikasjonsmønstre, kan det være nyttig å få hjelp av transaksjonsanalysemodellen til Eric Berne. Modellen er egnet til bevisstgjøring av hvilken rolle man har i kommunikasjonen, særlig i forhold til om den voksne er som et barn i dialogen med barn. Målet er å få den voksne til å se sin rolle, og være klar for å endre tilnærmingen til barnet (Johannessen, Kokkersvold og Vedeler, 1994).

Et tredje fokus i samtalene har stor likhet med sosial bytteteori (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Ofte kommer man inn på belønning, kostnader, utbytte, forventninger og normer. I tillegg kan uttrykk som «sette i banken» tas i bruk. Det viser til hvordan egne handlinger utløser reaksjoner og handlinger i miljøet rundt oss. Handlingene våre kan føre til fordeler og ulemper i samspill med andre rundt oss (ibid). De fleste barn/elever ønsker å utføre handlinger som gir positivt utbytte, og som gir fordeler i form av opplevelse av tillit, frihet og respekt (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

### **3.5 Beskrivelse av MSI-metoden**

Som nevnt tidligere i oppgaven beskrives MSI- metoden som en intervensjon fra APO-skolen i klasser med samspillsvansker, eller der det er én eller flere elever som har sosio-emosjonelle vansker.

#### **3.5.1 Visjon**

APO- skolen har formulert sin visjon for MSI- arbeidet med eleven, fokuseleven, i intervensjonen: **Elevene skal settes i stand til å mestre familieliv og samfunnsliv, og til å delta i de demokratiske systemene i samfunnslivet. Dette skal det arbeides med innefor den ordinære opplæringsarenaen. Det er altså også en del av visjonen at de skal forbli i sine klasser.**

Dette er helt i tråd med de målene som Moen, Wang m.fl har formulert i sin bok om å forebygge og håndtere konflikter hos barn og unge (Moen, Wang m.fl.,2002) Det hevdes i boken at ved å ha mål som dette, har man en konkret rettesnor å jobbe etter, der man ikke er avhengig av den enkelte voksnes privatforankrede synsing om hva de liker/ikke liker, godtar eller ikke godtar.

De fleste fagpersoner som jobber med barn og unge har forståelse for hva som kreves for å mestre livet sitt på de ulike arenaene i samfunnet, og en målsetting som nevnt over gir et godt grunnlag for å være verdinøytral og profesjonell. Dessuten er det lettere å drøfte disse faktorene i et kollegium når alle har felles plattform, enn om alle skal ha sine egne oppfatninger. Slik sett kan det bidra til at de ansatte på skolen får en felles oppfatning som kan føre til større forutsigbarhet hos elevene med tanke på hva slags atferd som forventes av dem. Det er igjen med på å skape trygghet hos elevene og sørge for tillit til de voksne. Ved at ansatte på skolen er enige om hva som skal forventes av barna og hvordan de selv skal opptre, reduseres muligheten for barna til å manipulere og sette de voksne opp mot hverandre.

#### **3.5.2 Utarbeidelsen av MSI- metoden.**

Som nevnt tidligere, delte min kollega, vår rektor og jeg ideen om at mange av de elevene som ble søkt inn til APO- skolen kanskje kunne ha gått på hjemmeskolen dersom tilretteleggingen hadde vært tilfredsstillende. Rektor var åpen for at min kollega og jeg gjennomførte ekskursjoner for å søke etter tilsvarende tanker som vi hadde, og han satte av nødvendig tid til arbeidet. Til tross for at vi besøkte mange interessante skoler, fant vi ikke systemer som fylte ideene vi hadde for forebyggende tiltak.

Før gjennomføringen av vår metode, så vi behov for å ha kriterier for hvilke elever som kunne passe inn i opplegget, ha en systematisk plan for arbeidet, og finne kriteriene for måloppnåelse. For å kunne dokumentere effekt mot slutten av tiltaket, så vi betydningen av å dokumentere alt som skjedde, og å benytte evalueringsskjemaer fra alle involverte parter.

Jeg vil nå ta for meg de ulike elementene som måtte være klargjort før oppstart.

### **3.5.3 Hensikten med MSI- metoden**

Hensikten med vår metode var å finne ut om det er mulig å utforme en forebyggende metode som fungerer slik, at elever som er i faresonen for å bli søkt inn til APO- skolen kunne forhindres i dette.

Det ble viktig for oss å undersøke hvilke vansker disse elevene i hovedsak hadde. Ved gjennomdrøfting av aktuelle elever, ble det tydelig at elevene hadde tilhørighet i klasser med samspillsvansker, og der en eller flere hadde sosio- emosjonelle vansker.

### **3.5.4 Målgruppe og utvalgskriterier**

I utarbeidingen av MSI- metoden ble det derfor elever med sosio- emosjonelle vansker som ble vår målgruppe.

Lærere er i hovedsak godt trent til å håndtere elevenes faglige vansker, og tar Opplæringlovens prinsipper om tilpasset opplæring på alvor. Når elever har samspillsvansker, kan det oppleves uoverkommelig for mange i voksenmiljøet, samtidig med at det vekker bekymring for barnets fungering i skolen og for framtiden. Ikke sjelden oppleves det at lærere mangler pedagogisk verktøy for å håndtere utfordringer de møter. På bakgrunn av dette ser vi at de fleste søknadene til APO- skolen representerer «elever som ikke mestrer skolehverdagen sin, sosialt sett», ofte med henvisning til hensynet om skjerming av medelever. Vi vurderte dette til å være aktuelle elever til å delta i gjennomføringen av vår metode. Slik vi så det, var elevenes vansker et resultat av samspillsvansker, ofte som følge av ulike vansker i nettverket, eller på grunn av en undervisning som ikke var tilstrekkelig tilpasset elevens behov.

### **3.5.5 Hvem som kan søke om intervensjon med MSI- metoden**

Skolen, foreldrene og eleven selv kan ønske en MSI- intervensjon, men søknaden må utformes av skolen. Søknaden skal støttes av PP- tjenesten. I behandling av søknaden har det hele tiden vært lagt vekt på at ledelsen ved hjemmeskolen skal støtte søknaden. Dette fordi det kreves en del ekstraarbeid av læreren, og det er nødvendig med fritak fra undervisning for å delta i møter og i veiledning. Selv om ledelsen støtter søknaden, er det helt nødvendig at kontaktlærer ønsker tiltaket, er motivert og har tro på at det nytter. Det har vært tilfeller der

lærer føler avmakt i undervisningssituasjonen og bare ønsker eleven bort. Da kan motivasjonsfasen være tung og til dels uoverkommelig, slik vi har erfart det.

Fordi APO- skolen rekrutterer sine elever fra ungdomsskolen, ville det kanskje vært naturlig at MSI- intervensjonen var et tiltak for denne aldersgruppa. Vi ønsket imidlertid yngre søkere også, fordi vi vurderer at forebyggingsaspektet blir sterkere jo tidligere vi kommer inn. Det er grunn til å tro at uheldig atferd og opplevelsen av stigmatisering har satt seg sterkere hos elever og i nettverket for øvrig høyere opp i klassene.

### **3.5.6 Prosedyrer ved inntak til MSI-intervensjonen**

Søknad til APO- skolen sendes på eget utarbeidet skjema. Begge foreldre, så langt det er mulig og skolen må skrive under på søknaden. På dette skjemaet er det plass til beskrivelse av elevens sterke sider, sosiale fungering og hvilke mål man tenker seg for eleven, faglig og sosialt. Det skal også gis opplysninger hvis eleven tidligere har hatt kontakt med ulike hjelpeinstanser. Det er ikke krav om at fokuseleven skal godkjenne søknad om en MSI-intervensjon. Erfaringsmessig uttrykker eleven selv ønske om at noe skal skje for å endre en vanskelig situasjon, men i motsatt fall ville det være en oppgave for skole og foreldre å motivere for deltagelse i intervensjonen.

Når det er enighet om at en MSI-intevensjon kan være et godt tiltak rundt en elev, innkalles det til oppstartmøte på systemnivå som holdes på elevens hjemmeskole. Dette blir avtalt i samarbeid med hjemmeskolens administrasjon og APO- skolen. Representanter fra APO-skolen leder møtet. Det er alltid to ansatte fra APO- skolen med i hele prosessen. I møtet deltar fokuselevens foresatte, klassens pedagoger, representanter fra ledelsen ved hjemmeskolen, PP- tjenesten og APO- skolens representanter.

I møtet beskriver representantene fra APO- skolen MSI- prosessen inngående, slik at alle er godt informert om hva som skal skje. Samtidig får elevens foreldre og skolen fortelle om sine opplevelse av nåværende skolesituasjon. Vi har erfart at denne settingen er viktig, for da har alle parter den samme informasjonen, og alle har hørt alles beskrivelser. Slik legges det til rette for best mulig samarbeid.

I oppstartmøtet bestemmes tid for klassemøtet og veiledningen/samtalen med læreren i forbindelse med dette. Det er hensiktsmessig at klassemøtet og veiledningssamtalen foregår på samme dag, og at samtalen gjennomføres rett i etterkant av klassemøtet. Det er en forventning om at skolens ledelse må legge til rette for at læreren blir fritatt fra undervisning i møtetiden.

Andre viktige hensyn som må avtales før intervensjonen kan starte opp, er å fastsette tid for tre foreldremøter, samt informere om at samtaler med foreldrene annenhver uke er en del av metoden. I disse møtene deltar også eleven og kontaktlæreren. Annenhver uke er det tilsvarende samtale uten foreldrene.

Til slutt skal det avtales tre informasjonsmøter for de av skolens ansatte som jobber på det aktuelle klassetrinnet, slik at de blir kontinuerlig oppdatert på prosessen. Dette er av stor betydning i forhold til felles holdning og tilnærming til den enkelte elev i klassen i friminutter, samt når andre enn kontaktlærer er til stede i timen. For vikarer er informasjon svært viktig.

Det må også avtales to møter tilsvarende oppstartmøtet, ett midt i prosessen (midtveisevaluering), og ett i avslutningsfasen (sluttevaluering).

Det overordnede er, slik vi vurderer det, å diskutere og komme frem til hvilken målsetting man skal ha for intervensjonen, videre hvordan evaluering/rapportering skal foregå og hva som skal til for å kunne si om målet er nådd eller ikke.

Det er allerede utarbeidet et arbeidsdokument for APO- skolens arbeid, med beskrivelse av prosessen i intervensjonen. Her fylles inn alt som skjer i prosessen, både med tanke på mål og på tiltak. Søknadsskjemaet og arbeidsdokumentet ligger som henholdsvis vedlegg 1 og 2.

### **3.5.7 Tidsaspektet**

Perioden for gjennomføring av tiltaket er beregnet til å vare i tre måneder, inkludert observasjon. Tanken er at det er kort nok tid til å kunne endre «medisinen» hvis det ikke oppleves en positiv utvikling, men lang nok til å kunne vurdere om en positiv prosess synes å være i gang. Det er også anledning til å ta kontakt med APO- skolen etter avsluttet intervensjon for et oppfølgende møte, hvis behov. Lærere oppfordres ellers til å ta kontakt for råd og veiledning.



## Kap 4 Praktisk gjennomføring av MSI

I det videre arbeidet vil jeg redegjøre for den praktiske gjennomføringen av intervensjonen ved at de ulike delene beskrives. Dette gir fremtidige brukere et verktøy de kan benytte seg av i sin praksis.

Etter at alle avtaler er gjort i forberedelsesfasen, kan arbeidet igangsettes. Oppstarten beregnes til å ta omtrent to uker. Det er den tiden det tar å gjennomføre de ulike møtene og observasjoner i klassen. I observeringsfasen kommer det alltid mange spørsmål fra elevene om hvorfor det skal observeres i klassen. Det har vært mange diskusjoner om hvordan man kan svare på dette spørsmålet på en etisk forsvarlig og troverdig måte. Selv om det er en enkeltelev som utløser arbeidet med MSI- intervensjon i klassen, er hele arbeidet bygget på tanken om at vanskene skyldes en systemfeil på et eller annet nivå. APO- representantene har konkludert med at det er fullt forsvarlig å si at observasjonen både er på bakgrunn av ønsket om å se hvordan klassen fungerer, og at lærer ønsker å fokusere på læringsmiljøet i samarbeid med APO-skolen.

### 4.1 Observasjonen

Når representantene fra APO møter klassen første gang, er det viktig at de presenterer seg grundig, og også sier noe om sin bakgrunn og erfaring. Observasjonsfasen tjener den hensikt å se på klassens organisering og fungering, både elever imellom og mellom elever og lærere. Det er viktig å være bevisst både i forhold til hvordan kommunikasjonen er, og hvordan relasjonene i klassen synes å være. Dette gir ikke minst et godt grunnlag for senere samtaler med lærer. Det tjener også den hensikt at elevene blir vant til å se APO- representantene i klassen.

### 4.2 Klassemøtet

Klassemøter kan dekke flere ulike formål, men beskrives i involveringspedagogikken slik: «Involveringspedagogikkens utgangspunkt er å tilfredsstille elevenes grunnleggende sosiale behov og arbeide for å styrke positiv identitet». Den bygger, som nevnt i teoridelen, på de fire prinsippene; *involvering, sosial ansvarlighet, selvstendig tenkning og relevans*. Det sentrale arbeidsredskapet er klassemøtet. I beskrivelsen av den praktiske gjennomføringen av MSI- intervensjonen, vil jeg først beskrive regler og saksgang i klassemøtene generelt. Deretter vil jeg beskrive hvordan dette kan overføres til MSI- arbeidet. Jeg velger å gjøre det på denne

måten for å vise at klassemøtet bør brukes forebyggende og ikke bare i forbindelse med en MSI- intervensjon. Jeg mener at bruk av klassemøtet kan føre til at elever blir modigere i forhold til å uttrykke tanker, opplevelse og følelser, noe som igjen kan føre til en sterkere opplevelse av tilhørighet. Det å lytte til hverandre, mener jeg også medvirker til en prosess i forhold til elevenes utvikling av empati.

Jeg vil i det følgende ta for meg den praktiske gjennomføringen av klassemøtet, slik jeg gjennomfører det. Disse oversiktene er laget som resultat av hva praksis har lært meg at er nyttig å ha med, og den gjennomføring jeg har erfart at fungerer best.

En oversikt over «Grunnleggende regler for klassemøtet» og «Saksgang i klassemøtet» ligger som vedlegg 3 og 4.

I klassemøtene sitter vi alltid i ring. Dette fordi øyekontakt har stor betydning når vi skal formidle oss. I disse møtene snakkes det om personlige og viktige ting, og viktigheten av å ta hverandre på alvor understrekes når vi ser hverandres ansikter og øyne. Første gang vi møtes kan elevene sitte slik de ønsker, men jeg ber dem sette seg et annet sted dersom de tror det blir vanskelig å respektere møteroen.

#### **4.2.1 Klassemøteregele**

I første møte bruker jeg lang tid på å gjennomgå klassemøteregele. Jeg drøfter først nøye hva som menes med «god møtekultur». Dette for å sikre meg at vi sitter med en felles oppfatning av dette begrepet når møtet starter. Likevel er det av betydning hva elevene mener, og dette kan drøftes for å komme til en løsning som alle er tilfredse med. Allerede i første møte understreker jeg at dette er en type møte som har til hensikt å øke elevenes trygghet og trivsel i hverdagen. Jeg prøver også å vise dem at de har medansvar for ro, oppmerksomhet og delaktighet.

Punktet «å snakke kun for deg selv» trenger en skikkelig gjennomgang. Barn og unge har lett for å dekke egne meninger bak «alle de andre», «alle synes at» og lignende utsagn. I klassemøtet er det fokus på at eleven kun skal uttrykke egne synspunkt og meninger, samt at de står til ansvar for det de uttaler. Hensikten er å lære selvstendighet og ærlighet, det å kunne holde fast ved egne meninger. Elevene kan oppleve dette som vanskelig og krevende, men gradvis forstår de vanligvis betydningen av det.

Regelen «det er alles ansvar at alles mening kommer frem» sikter til en klart demokratisk regel om å lytte til hverandre med respekt, og selv være tilstrekkelig tilbaketrukket slik at

andre får komme til med sine synspunkt. Avbrytelser og kommentarer hører inn under dårlig møtekultur.

«Meninger som kommer frem skal ikke kommenteres på noen måte» er en forlengelse av regelen over, men forsterkes av at det gjelder alle former for kommentarer. Det er viktig å bruke tid på å snakke om kroppsspråk i denne sammenhengen, da mange elever tenker at de ikke kommenterer et utsagn derom de ikke sier noe verbalt. Når elever får kunnskap om at ca 70% av all kommunikasjon foregår gjennom kroppsspråk, er dette med på å bevisstgjøre dem om at kremting, sukking, mimikk, øyekast, sittestillinger og andre non- verbale signaler er kommunikasjon de ikke kan si seg fritatt fra å bruke.

Det siste punktet på regellista, er «når møtet er over, så er møtet over. Det skal ikke refereres fra møtet på noen måte utenfor møtelokalet». I forhold til å skape trygghet i møtet er dette et essensielt punkt, og dersom elevene skal våge å uttale seg fritt, uten fare for å bli utsatt for bakvaskelser, må det være slik. Noen foreldre har reagert på at barna deres ikke får fortelle hjemme om hva som foregår i klassemøtene, da de ønsker å være informert. Dette kan løses ved at barna kan fortelle hjemme om tema for møtet, og hva de selv mener om saken, men ikke fortelle om medelevenes uttalelser. Også dette punktet er det viktig å utdype betydningen av sammen med elevene. De må gis verktøy for hvordan de skal håndtere det dersom noen i klassen bryter regelen. Møteleder må være helt klar på å vise forståelse for at elevene fort kan glemme seg bort, og for eksempel fortsette å snakke om temaet i friminuttet. Lærer kan ikke kontrollere det. Elevene må da være med på å komme med forslag om hva de da kan gjøre. Gjennom tiltaket MOT, som mange skoler er en del av, har mange lært at de konsekvent kan begynne å snakke «dette skal vi ikke snakke om» (MOT, 1997). Ved å bruke tilstrekkelig tid sammen med elevene på dette punktet, og gi dem ansvar for at det skal fungere, har jeg mange års erfaring på at elevene tar dette på alvor. Et godt praktisk virkemiddel kan være bruk av rollespill for å styrke forståelsen.

#### **4.2.2 Saksgang i klassemøtet**

Saksgang og gjennomføring av klassemøtet er felles for de ulike typene klassemøter. Hvordan klassemøtet blir, avhenger av tema. Både voksne og elever kan ha ønsker om hvilket tema som skal debatteres.

Møtet starter med gjennomgang av det skriftlige referatet fra forrige møte (forutsatt, selvfølgelig, at det ikke er første møtet). Under hvert møte skrives referat, og dersom det er to voksne til stede, kan møteleder slippe å være sekretær. Etter et eventuelt referat lanseres

temaet, og det blir viktig å få frem den enkelte elevs syn på den aktuelle saken. Det gjøres ved at man tar en runde der én og én elev får ordet. Alle kan ikke mene noe om alt, så møteleder må respektere et «vet ikke». Dersom en elev ofte unnlater å uttale seg, bør man likevel prøve å hjelpe han/ henne til å våge å komme med små ytringer. Jeg har sett at den største vanskeligheten er å våge litt, deretter blir eleven tryggere, og motet til å hevde sine meninger stiger.

Som møteleder er det en utfordring å lytte og skrive ned alt elevene kommer med uten å kommentere eller på annen måte ytre seg. Ved å gjøre det, kan stemningen raskt bli verdisatt, noe elevene lett kan plukke opp. Viktigheten av nøytralitet hos møteleder kan ikke overvurderes. Jeg har god erfaring med å skrive ned hvem som sier hva, for da kan man adressere eleven om det etterpå. Det vitner både om interesse for elevens utsagn, og kan komme til nytte dersom man ønsker en utdyping av det uttalte.

Runden må ikke ta for lang tid, for man må sikre at alle får tid til å si noe. Det betyr at det ikke er anledning til å dvele ved den enkelte elevs utsagn. Ved å gjøre det slik, sikrer man også at det ikke innledes diskusjoner i denne fasen, noe som også lett kan bli førende for de resterende elevenes utsagn. Et annet moment er også at ved å åpne opp for drøftinger på dette tidspunktet, kan man lett havne over i løsningsmodus.

Når runden er over, gis det rom for utdyping av tema, da elever underveis kan ha kommet på mer de vil si eller utdype, den såkalte «ping-pong- runden». I denne fasen må elevene rekke opp handa og be om ordet. I småklassene brukes ofte en myk gjenstand, taleregulator, som leveres til den som skal ha ordet. Deretter må møteleder effektivt oppsummere, og forsøke å snevre inn alle utsagnene i noen få områder. Utsagnene gir grunnlag for å foreta noen konklusjoner om klassens syn på gjeldende tema. Hvis det i møtet kommer frem forslag til endringer, kan det føre til at man må diskutere hvilke tiltak som skal til. En må være nøye med at det kun settes opp ett eller to områder det skal jobbes med, og arbeidsoppgavene må være konkrete. Først da er de målbare. Etter at man har blitt enige om tiltakene, skrives de opp på stort ark, og henges synlig i klasserommet. På neste ukes klassemøte evalueres resultatene. Hvordan prosessen gjennomføres, mener jeg er av største betydning. Man må ikke falle for fristelsen til å ta en fellesevaluering av hvordan klassen har klart oppgavene, men spørre hver enkelt elev, slik at de ansvarliggjøres enkeltvis. Da får man også anledning til å spørre enkeltvis hvordan de har tenkt, dersom de ikke har «jobbet på oppgaven». Det er viktig å vise forståelse for at det ikke er lett å gjøre ting annerledes enn det en er vant til, sånn med

en gang. Elevene må derfor få trene en uke til. De som har klart å gjøre de avtalte endringene må få mye ros. Dersom mønsteret med de samme elevene gjentar seg enda en uke eller to, må klassen tenkehøyt sammen rundt hva som kan gjøres. Lærer og møteleder må være svært nøye med å unngå moralisering eller uttrykke skuffelse, da dette fører til at arbeidet blir lærerens prosjekt. Den beskrevne prosessen er første skritt for å bygge inn den enkelte elevs ansvarsfølelse for eget arbeidsmiljø og sosiale klima i klassen. Første byggestein til at «Alle har ansvar for alle» er lagt. Målet er å skape bevissthet rundt dette, for denne bevisstheten vil kunne ha betydning i mobbesaker, synet på uro i klassen, innstillingen til å hjelpe, holdning til vikarer og ellers i andre sammenhenger. Man har lett for å forvente at elever skal ta ansvar uten å drøfte hva begrepet innebærer, og uten å undersøke om elevene vet hva det vil si å ta ansvar. Det klassen skal jobbe med i forhold til sitt læringsmiljø, står på elevenes ukeplan som «ukas sosiale mål». Elevenes ukeplan sendes også hjem.

**Klassemøtet i MSI:** I forbindelse med MSI- intervensjonen, er det representantene fra APO-skolen som leder klassemøtene i starten. Senere skal klassens lærer ta over. I første møte er det en grundig gjennomgang av klassemøtereglene, før man kartlegger læringsmiljøet ved å spørre: «Hvordan er det å være elev i denne klassen? Kan du gi en beskrivelse av hvordan du trives og hvordan det er å lære her».

Slik sett fungerer «runden» som kartlegging av hvordan elevene har det i klassen sin. Man må regne med at ikke alt blir sagt i dette første møtet mellom APO og klassen. Likevel kommer det alltid frem elementer som gir grunnlag for at elevene synes det kan være greit med forbedring. Veldig ofte handler dette om ro i klassen, erting eller hvordan elevene henvender seg til hverandre. På spørsmål om elevene ønsker å endre på situasjonen, så gjør de nesten alltid det, i motsatt fall må man gå inn i en motivasjonsfase. I slutten av møtet velges det ut et sentralt område som elevene skal jobbe med til neste gang, og dette henges opp på veggen, og skrives som sosialt mål på ukeplanen.

Heretter følges den ordinære «oppskriften» på klassemøtejobbing som nevnt over. Det viktige i MSI er å komme målrettet i gang med ansvarsjobbingen med tanke på både å hjelpe, støtte og sette grenser for medelevers atferd. Elevene må gis forståelse av at det er riktig og fint å «si fra» til hverandre dersom det er noe de ikke er fornøyd med, og at dette ikke er sladring. Likedan må elever gis forståelse for at det er riktig å si fra til voksen dersom de ikke blir hørt. Ansvarsbegreper blir sånn sett delt i to: ta ansvar for egne handlinger og konsekvensen av disse, samt ansvar for å si fra til andre, hjelpe andre, men også sette grenser for hva som kan

tolereres. På denne måten er ideen i MSI at alle elevene kan bli tryggere på seg selv og andre, modigere og mer bevisste på sine rettigheter til trygghet og trivsel, noe som også er helt nødvendig for utviklingen hos fokuseleven.

Jeg har ofte møtt dette utsagnet om elever som strever med akseptabel atferd i klassen: «Stakkar, han/hun kan ikke for det, for det er så vanskelig hjemme». Det er viktig å ha denne forståelsen i bunnen for arbeidet med disse elevene, men samtidig er vedkommende elev ikke tjent med at det ikke stilles krav om god atferd. Det forventes i samfunnet at man kan tilpasse seg. Jeg ønsker å bruke uttrykket «vennlig, men tydelig og konkret forventning» som rettesnor i arbeidet med elever som har det vanskelig. Elever kan også formidle tydelig til hverandre hva de ønsker av atferd fra sine medelever, og de kan lære å si: «Jeg liker ikke at du gjør det du gjør nå, men dersom du lar det være, vil jeg være sammen med deg».

### **4.3 Veiledningssamtale med læreren**

I disse samtalene er det viktig både å drøfte den faglige tilretteleggingen for fokuseleven, elevens sosiale plass og utvikling i klassen, samt hvordan lærer utøver sin rolle. Det er viktig at lærer føler seg ivaretatt, så en må legge vekt på at samarbeidet er konstruktivt. Etter at noen klassemøter er gjennomført skal lærer selv overta, og da dreier samtalene seg også om det. Lærere er i hovedsak vant til at de har ansvar for alt som skjer i klasserommet, og slik må det for så vidt også være, men det er et mål at elevene skal ta ansvar for egen skravling, forstyrning og det som ellers har med det å ta vare på hverandre å gjøre. Målet om å ta ansvar for seg selv og hverandre må kontinuerlig bygges inn. Når lærer har bygd inn dette hos elevene, kan han/ hun konsentrere seg om alt som har med undervisning å gjøre, mens elevene har ansvar for det de kan klare selv.

Man møter flere utfordringer når man skal samtale med læreren i løpet av MSI-intervensjonen. I utgangspunktet er det en forutsetning for en MSI-intervensjon at lærer er motivert før arbeidet settes i gang i en klasse. Dette i hovedsak fordi intervensjonen er krevende og tar tid. Det er også slik at læreren og skolen ofte kan være slitne av utfordrende elever, og veldig gjerne skulle ønske et pusterom fra dem i stedet for å jobbe enda hardere for dem. Når ikke-motiverte lærere likevel aksepterer en MSI-intervensjon, noen ganger etter påtrykk fra ledelsen, blir det en grunnleggende oppgave å jobbe med lærerens motivasjon. Han/hun må øyne håp om en lettere hverdag, og må bli gitt anledning til å drøfte sin situasjon og få opplevelse av aksept. Læreren må bli møtt med forståelse og respekt for sitt syn, samtidig som man må vise at det er mulig å gjøre ting annerledes for å få til en endring. Dette

må igjen skje samtidig med at man forsikrer om at dette vil være et samarbeid. Læreren må oppleve å være en del av et arbeidsfellesskap.

#### **4.3.1 Om klassemøtet**

Gjennom samtalene og gjennom at læreren deltar og observerer i klassemøtene mens APO-representantene leder, er det viktig at læreren får ideologien, kommunikasjonen, målsettingen og strukturen i så stor grad som mulig under huden. Dette fordi lærer etter hvert skal overta ledelsen av klassemøtene. Før så skjer, har han/hun blitt presentert en liste over elementer møtelederen skal være seg bevisst i møtene, og bruker dette i sin vurdering av APO-representantens møteledelse. Fordi det som regel finnes et forbedringspotensiale, bruker læreren dette som grunnlag for å observere og gi sine tilbakemeldinger til møteleder. Når klasselæreren overtar ledelsen, er det hans/hennes tur til å bli observert og veiledet i forhold til egen praksis som leder av klassemøtet.

#### **4.3.2 Om kommunikasjon**

I samtalene må lærer tas med i diskusjonen rundt egen kommunikasjonsform med elevene og hvordan elevene kommuniserer med lærer og seg imellom. Lærer må eventuelt bevisstgjøres sin rolle som forbilde. Med kommunikasjonsform menes både det talte ord, den non-verbale kommunikasjonen og evnen og viljen til å lytte. Ved siden av å være et godt forbilde, er dette også en god anledning for lærer til å vise hva gjensidig respekt er, samt hvordan dette kan praktiseres. Jeg viser igjen til Gordons bok om kommunikasjon (Gordon, 1987).

Undervisning blir ofte forbundet med at lærer foreleser for elevene sine. Vygotskij hevdet at en av de viktigste oppgavene for en lærer er å legge til rette undervisningen slik at den enkelte elev har mulighet for utvidelse av sin utviklingszone, og at undervisningen skal bygge på barnets interesser og ferdigheter (Dysthe, 2001). Dette er vanskelig dersom man er passiv tilhører. Vygotskij og Dewey tar til orde for en aktiv pedagogikk, noe som samsvarer godt med ideene i dagens skole. De fremholder dessuten at det må være sammenheng mellom undervisning og det virkelige liv (ibid). Han hevder at det er så sterk sammenheng mellom språkbruk og tenkning at det ene speiler gjensidig det andre. Hvordan man kommuniserer i klasserommet kan man derfor tenke seg har stor betydning for læring og utvikling, og ikke minst for hva man har med seg ut fra skolen og inn i et voksenliv (Ibid). I MSI-intervensjonene er nettopp dette en av grunnpilarene, i likhet med fokus på kommunikasjonen. Lærer kan ta hensyn til dette ved å være lyttende, spørrende og undrende overfor elevene, og slik sett vise ydmykhet. Ved å stille spørsmål kan man også lede elevene

til konstruktiv tenkning, mer enn å være mottagere, med mål om å utvikle sin evne til dialog med seg selv.

#### **4.3.3 Om tilpassing av opplæringen**

Det er ikke uvanlig at elever som strever opplever at de ikke får riktig og tilstrekkelig faglig hjelp. Dette må diskuteres med lærer. I de tilfeller det er elever som har spesialundervisning, må spesialpedagogen være med i samtalene, for å sikre at arbeidet i klassen blir samkjørt med treningsopplegget i spesialundervisningen. Her kan man oppleve å bringe på bane et av de store spørsmålene om hva som er spesialundervisning og hva som er tilpasset opplæring. Det er hårfine overganger, og det er viktig å se på praksis. Målet er at eleven skal få adekvat hjelp, en hjelp som eleven opplever er til nytte og gir fremgang. Likedan må eleven oppleve tilpassing av lærestoffet på en slik måte at arbeidet i spesialundervisningstimene ikke kommer på toppen av klassens lærestoff (Opplæringsloven). Det fører lett til dobbel arbeidsmengde.

Dersom elever skal være inkludert i sin klasse, må skolen tilpasse seg mangfoldet i elevgruppa. Dette til forskjell fra det som kan legges i integreringsbegrepet, at eleven skal tilpasse seg skolen (Skogen, Nes, Strømstad, 2004). Tilretteleggingen for hver enkelt elev må gjøres på elvens premisser, og ut fra den enkeltes forutsetninger og læringsstil. Dette oppleves for mange lærere som utfordrende og krevende, og gode samarbeidspartnere, noen å drøfte med, kan ha stor betydning.

#### **4.3.4 Om klasseledelse**

Ikke sjelden dukker det opp leserinnlegg i avisene som fokuserer på at det må mer disiplin og respekt inn i skolen. Flere politikere har også dette på agendaen. Det er viktig å definere betydningen av disse ordene, og ikke minst hvordan dette skal gjøres. Jeg tenker at det å skrike om disiplin og straff er en popularisering og sterkt forenklet resept på hvordan skape godt læringsmiljø, trygghet og trivsel i skolen. Likevel kan man ikke neglisjere det faktum at ikke alle får lært det de skal i skolen grunnet uro og manglende faglig tilrettelegging, videre at mange lærere er fortvilet over situasjonen. I samtalen med læreren som deltar i MSI-intervensjonen må håndtering av denne problematikken få stor plass. Flere forskere har vært opptatt av temaet, og APO-representantene må drøfte teorier og funn med læreren. Under vil jeg ta for meg noen elementer jeg tenker det er viktig å drøfte med lærer i forhold til hva som har betydning for god klasseledelse.



#### 4.4 Foreldremøter

I løpet av MSI-intervensjonen avholdes tre klasseforeldremøter, ett i måneden. Det hender foreldrene spør om nettopp denne klassen er så umulig at det må arrangeres spesielle foreldremøter her. Til det er det bare å svare, at lærer ønsker å ha fokus på læringsmiljøet i klassen og har bedt om assistanse fra APO- skolen til dette arbeidet. Det er viktig å formidle til foreldrene at de er viktige ressurspersoner, og at deres medvirkning og engasjement har stor betydning for arbeidet med læringsmiljøet i klassen.

Første klasseforeldremøte organiseres og gjennomføres på samme måte som klassemøtene. Det betyr at første møte er et kartleggingsmøte, der hver og en forelder beskriver hvordan det er å være pappa eller mamma til et barn i denne klassen. Det som blir beskrevet, sammenfaller ofte mer eller mindre fullstendig med det elevene beskrev fra sin klasse. Et vanlig problem er at det er for lite arbeidsro i timene. Foreldre og elever diskuterer derfor, uavhengig av hverandre, samme problematikk, og kan enes om tiltak. Dette gir dessuten den fordel, at foreldrene kan etterspørre eget barns innsats, og også undersøke sammen med barnet hvordan det kan hjelpes dersom mestring av oppgaven uteblir.

De to neste klasseforeldremøtene arrangeres med barn og foreldre sammen. Her diskuteres videre hvordan alle parter kan bidra med læringsmiljø i klassen som felles mål. «Ansvarliggjøring» flagges høyt. Læreren er igjen passiv i debatten, men organiserer og skriver referat som sendes til alle som hører til i klassen. Et tema som ofte kommer opp, er uteblivelsen av enkelte foreldre til møtene. De tilstedeværende blir utfordret på å komme med forslag til tiltak for å bøte på problemet. Kanskje foreslår noen at de kan ta kontakt med foreldre som ofte uteblir før neste møte for å gå sammen med dem. At foreldre og elever møter sammen, gjør at frammøteprosenten øker. Noen ganger har elevene fått avspasere et par timer på morgenen etter kveldsmøtet.

Ved oppstart av MSI- intervensjonen, er foreldrene til fokuseleven ofte engstelige for at de og deres barn skal settes i gapestokken av de andre foreldrene, og at de skal forstå at det hele har sitt utspring i deres barn. Jeg har enda til gode å oppleve at så skjer, for de tilstedeværende får raskt fokus på klassens fungering som helhet, og blir opptatt av at situasjonen i klassen skal bli best mulig ut fra felles innsats. Det har skjedd at andre foreldre enn de til fokuseleven har trått frem med ønske om å drøfte sitt barns rolle i klassen i dette fellesskapet. Det skaper trygghet for alle at noen tør være så åpne, og har oftest gode ringvirkninger. Mange har da kommet frem med gode forslag til hjelp og nytte. Når foreldrene blir så trygge på hverandre,

oppstår mange gode prosesser for et godt samarbeid. Da kan også foreldrene til fokuseleven gjerne våge å sette ord på sin situasjon.

Jeg viser ellers til vedlegg vedrørende foreldremøtene. Vedlegg 5.

Når det gjelder både klassemøtene og foreldremøtene, kan det ikke vektlegges nok hvor viktig møteleders nøytralitet er, og dennes kommunikasjonsform. Møteleder må ha god kjennskap til hvilke svar som er sperresvar og hvilke som er døråpnere, samt hva som skal til for å åpne og utvide dialogen. Thomas Gordon i « Snakk med oss lærer» skriver mye om dette (Gordon, 1987). Sørbø (2013) refererer til Kierkegaard som viser til at dette handler om hvordan man drøfter som likeverdige, uten at noen av partene hevder overlegenhet, samtidig som det er om å gjøre å argumentere godt for de synspunktene en tror på. Da blir det den personlige overbevisningen som får betydning snarere enn at man blir overtalt til å ta et standpunkt eller mene noe av autoriteter. I motsatt fall blir meningen uekte, og man er ikke overbevist. Kierkegaard var opptatt av skillet mellom å overtale og overbevise, og for at et positivt samarbeid skal fungere, er det nødvendig at klimaet er åpent for at den enkelte kan si sin mening og snakke ut fra sin egen overbevisning (Sørbø, 2013).

Det er essensielt at både foreldre og elever skal oppleve at de er likeverdige samarbeidspartnere i skolehverdagen, at de blir hørt, tatt på alvor og har gjennomslagskraft. Jeg vil likevel understreke at det er læreren som er profesjonell når det gjelder undervisning, og er den som også skal ha ansvar for hva og hvordan i klasserommet, uten at jeg derved mener at han/hun ikke skal være åpen for innspill.

Jeg har ovenfor nevnt hvordan foreldremøtene arrangeres i løpet av MSI- intervensjonen. Jeg mener klassemøteformen er en god måte å gjennomføre møtene på. Dette som et alternativ til de foreldremøtene der informasjon om arbeidet i klassen og annen praktisk informasjon opptar hele møtet. Ikke før mot slutten gis det tilbud om at foreldrene kan stille spørsmål eller komme med kommentarer. Jeg mener denne møteformen gir lite rom for meningsutveksling, aktivitet og kreativitet hos foreldrene, og den gir lite rom for deres meninger, ønsker og behov. Her gis det heller ikke rom for å drøfte hvorvidt man er enige om hvordan ting skal fungere, og hvorvidt man i det hele tatt snakker samme «språk». For elevene oppleves det trygt om alle aktørene i mesosystemet er samstemte.

#### **4.5 Samtalene med fokuseleven og foreldrene**

I MSI- intervensjoner tillegges samtalen stor vekt. Jeg sikter her til de samtalene som finner sted hver uke med fokuseleven. Annenhver uke er også foreldrene med. I de samtalene foreldrene deltar, har APO- representantene som utgangspunkt at begge foreldrene har like stor betydning i et barns liv, slik at begge er ønsket til stede. Kontaktlærer deltar hver uke sammen med APO- representantene og eleven.

Målet med disse møtene er å drøfte elevens utvikling. Den viktigste stemmen er elevens og hans/hennes opplevelse av en eventuell positiv utvikling. Da kan man også få fram hva det må jobbes mer med. Foreldrenes og lærers beskrivelser er også betydningsfulle, men aller viktigst er det at alle sitter sammen og lytter til hverandre og deler erfaringer. APOs representanter må sørge for å være nøytrale møteledere, men ta ansvar for utvikling i prosessene. I dette møtet blir vurderinger foretatt, mestringer veid og målt og nye konkrete mål satt opp. Et hovedpoeng er å ha fokus på hva eleven får til, mer enn det han/hun ikke får til. Dette er gode, allmenngyldige prinsipper, og PMTO- systemet er med på å understreke dette (Atferdssenteret, 2006). Det gjøres blant annet ved å hevde, at dersom man ikke har lagt til grunn ros i fem tilfeller, vil ikke kritikk ha noen virkning. Da vil negative tilbakemeldinger lett kunne bli oppfattet som klaging og urettferdig kritikk av eleven, og den vil sannsynligvis ha liten virkning (ibid).

Innholdet i samtalene i de to ulike settingene, med eller uten foreldre til stede, er ganske lik, men når foreldrene er til stede, gir naturligvis deres beskrivelser samtalen en ekstra dimensjon. Min erfaring i skolen er at bruken av foreldre som reell ressurs i altfor stor grad er undervurdert, og at de ikke føler seg tilstrekkelig hørt og brukt.

#### **4.6 Konflikthåndtering**

Fordi metoden har som mål å bygge inn ansvarsfølelse hos elevene i en klasse, er det også viktig å gi lærer og elever verktøy for å håndtere konflikter. Derfor vies dette forholdsvis stor plass i klassemøtene og i lærersamtalene, med målsetting om å innarbeide «Alle har ansvar for alle».

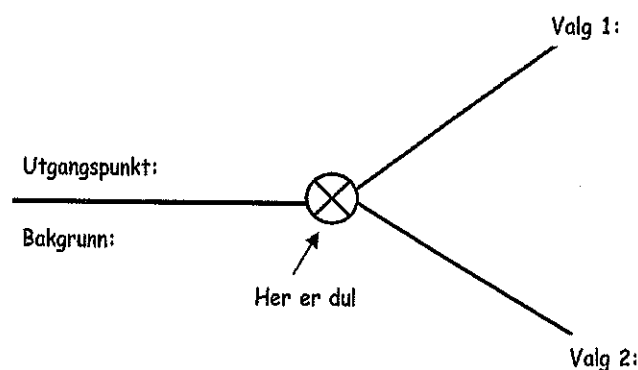
I Moen og Wang m.flere (2002) er det skissert en rekke modeller for å konkretisere håndtering av konfliktsituasjoner. Dette gir støtte til den verbale gjennomgangen. Ved å visualisere situasjoner ved hjelp av modeller, er min erfaring at det er lettere å skape forståelse hos barn om eget ansvar i situasjoner, og den egenandel de har i hendelser i eget liv. Fordelen med å bruke disse forståelsesmodellene i hele klasser, er at alle elever kan bli tilført

forståelse for hvordan uheldige situasjoner kan oppstå og utvikle seg, og sammen delta i drøftinger rundt hvordan situasjonen kunne vært unngått, samt skissere løsninger. Når vi jobber på denne måten, kan elever lære hvordan de kan håndtere egne konflikter, og på den måten få læring for livet. Dette i kontrast til at kun de elevene som har vært i konflikt blir tatt med til rektors kontor eller ut på gangen. Det er ikke uvanlig at den voksne forteller eleven hva han/hun burde ha gjort i situasjonen, uten at eleven selv er deltager i håndteringen. De elevene som oftest kommer opp i vanskelige situasjoner får trening i å stenge av «mottaket» av den voksnes ordflom og kanskje moralistiske skjennepreken. I disse noe uheldige situasjonene mister man også effekten av de andre elevenes medvirkning, samtidig som disse ikke får kjennskap til at skolen foretar seg noe som helst i etterkant av konflikter. Dette mener jeg er uheldig for skolens renommé.

Når man håndterer konflikter i full klasse, må den voksne være seg sitt etiske ansvar bevisst, slik at ikke elever blir «svarteper» eller får syndebukkstempel. Det egentlige handlingsforløpet blir synligere ved å lytte til alle stemmene, også de som ikke har vært direkte involvert i situasjonen. Det er forbausende mange som sitter med mye informasjon. Likevel må man kontinuerlig vurdere hvor stor plass felles konflikthåndtering skal ta i en klasse, med tanke på tidsbruken. Det er dessuten nødvendig å understreke at det forekommer situasjoner som egner seg best til å bli håndtert i det stille. For øvrig bør man vurdere nøye hva som er riktig tidspunkt for håndtering av konflikter, ettersom det ofte er problematisk når partene fortsatt er veldig sinte. Kanskje kan man bare forsøke å dempe situasjonen, gjøre avtale om en gjennomgang, men vente til situasjonen har roet seg litt før man går grundig inn i situasjonen.

Jeg har valgt å vise tre av konflikthåndteringsmodellene fra boka til Moen og Wang m.fl (2002). Dette er tre modeller jeg har erfart er lette å lære seg bruken av, samtidig som barn og unge vanligvis forstår hva modellene prøver å vise uten store problemer.

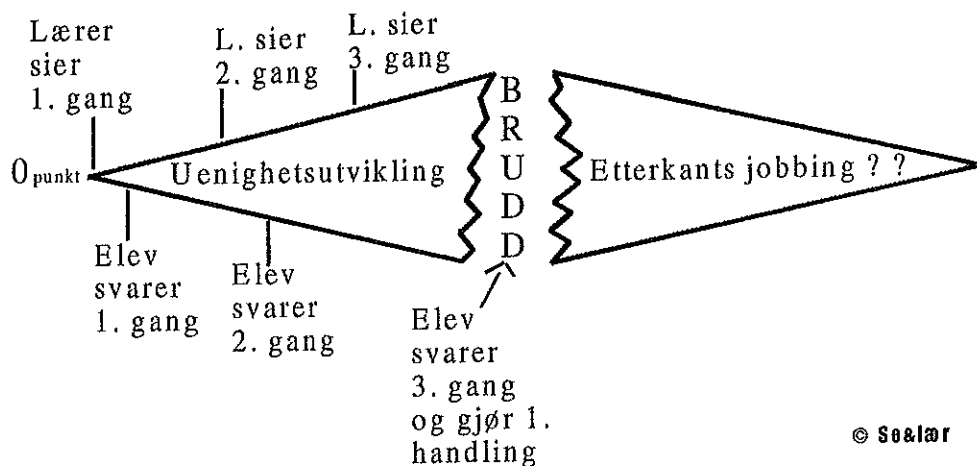
Fig. 2. Tvilskrysset



Ved å bruke tvilskrysset etter en konfliktsituasjon, kan man gå tilbake til opptakten til hendelsen, og spørre eleven hvilke valgmuligheter for handling han/hun hadde. Disse mulighetene tegnes opp som «veier» fra hendelsespunktet. Sammen med eleven undersøker man så mulige konsekvenser av valgene. I avslutningen av gjennomgangen skal eleven forsøke å finne det klokkeste valget. Jeg tegner noen ganger inn et «stopp- skilt» akkurat i veidelet («her er du»), for å signalisere at det kan være lurt å stoppe opp og tenke seg om før man handler.

Ved å gjennomgå konflikter på denne måten, har jeg erfart at den voksne kan bruke færre ord, kan være mer spørrende enn moralistisk og lettere komme i dialog med eleven enn det som ofte skjer i en tradisjonell samtale om konflikten. Ved å prøve å få fram elevens egne tanker om hendelsen, er målet at eleven på sikt skal foreta denne dialogen med seg selv. Erfaringsmessig er det ikke nok med én gjennomgang, da nye situasjoner gjerne oppstår. Endring av atferd er langsiktig arbeid

Fig.3. Sirupssnippen

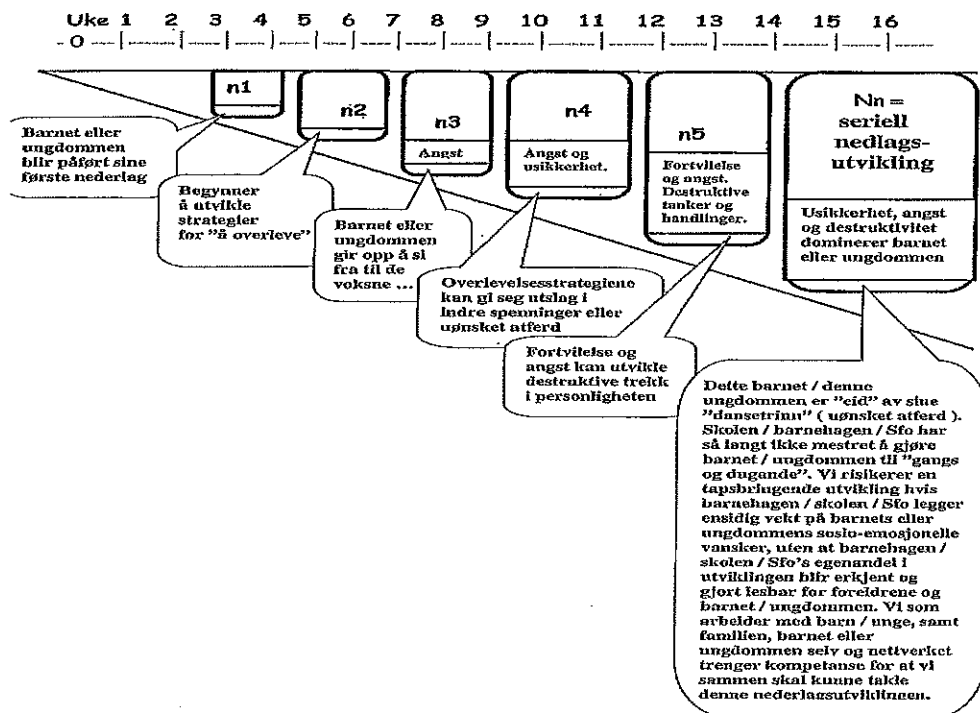


Denne modellen egner seg godt til gjennomgang av konfliktsituasjoner der to eller flere har vært til stede. Nullpunktet visualiserer tilstanden før noe konfliktfyllt har begynt å skje, samtidig som modellen viser hvordan en uheldig situasjon utvikler seg inntil det «smeller» og konflikten er et faktum. I etterkant er målet å håndtere konflikten slik at partene kommer tilbake til nullpunktet. Under gjennomgangen forsøker man å få tak i handlingsforløpet ved at begge parter forteller sin opplevelse av utviklingen, og merker av dette på de to linjene som

gradvis går i hver sin retning. Man må være nøye med ikke å gå videre i «nøstingen» før alle er enige om hva som skjedde og hvem som gjorde hva. Slik fortsetter man inntil alle har felles oppfatning av hendelsen. På den måten blir alle hørt. Hensikten med høyre halvdel av «sirupssnippen» er å visualisere etterarbeidet. Her kan man dessuten sammen undersøke hvilke valgmuligheter partene hadde til å gjøre andre, smartere valg, under utvikling av konflikten, med den hensikt å lære av det til en annen gang.

I likhet med bruk av tvilskryset, er det også her slik, at prosessen må gjentas noen ganger før en ser at elevene kan håndtere konfliktene sine mer hensiktsmessig, og noen klarer det raskere enn andre.

Fig.4. Nederlagsutviklingsmodellen



Modellen over egner seg godt til å visualisere hvordan en uheldig utvikling kan foregå. Målet er å vise at når den samme eller lignende vonde situasjon oppstår gjentagende ganger, øker intensiteten av opplevelsen, samtidig med at man kanskje begynner å vente på de vonde hendelsene. Dette er en modell som egner seg godt for å vise hva som skjer f. eks i mobbesituasjoner. Når man bruker modellen i klassen har man også muligheten underveis til å drøfte med elevene hva som kan gjøres annerledes, med hvilket resultat, og videre hva som

kan skje dersom man ikke gjør noe for å stoppe de vonde handlingene. Å drøfte hvilke handlingsmuligheter man har egner seg godt i klassen sammen med denne visualiseringen.

Modellen kan også med fordel brukes til å vise positiv utvikling ved ønsket atferd.

#### **4.7 Organisering av konkret konflikthåndtering**

I tillegg til å arbeide med konflikthåndtering med et forebyggende siktemål, må man også ha klart for seg hvordan konflikter kan og bør håndteres når de først oppstår. Dette har de fleste skoler laget rutiner for, og det bør være en handlingsplan for det. Likevel er ikke dette klart alle steder, så APO- skolen har laget en punktvis oversikt (APO- skolen, s.19). Det er imidlertid viktig å se disse punktene sammen med det som allerede måtte foreligge på den enkelte skole, og være lojal mot rutiner på egen arbeidsplass.

#### **4.8 Avslutning på MSI intervensjonen**

I det siste møtet, oppsummeringsmøtet, fyller foreldre, kontaktlærer og APO- skolen ut evalueringsskjemaer og samtaler om den prosessen som har vært.

#### **4.9 Måloppnåelse etter en MSI-intervensjon**

Foruten den mer overordnede målsettingen om at man med MSI- intervensjoner ønsker å forebygge for å fremme inkludering, forgår det en evaluering etter hver enkelt intervensjon. Dersom man etter en avsluttet sak kan konkludere med at en positiv prosess er i gang, anses dette som måloppnåelse for intervensjonen.

#### **4.10 Gjennomføring av evalueringen**

Når en elev søkes til MSI- intervensjon, er det plass på søknadsskjemaet til beskrivelse av både elevens og klassens fungering, samt tidligere tiltak. Det er også satt av plass til at læreren skal skrive om pedagogiske metoder som har vært brukt og brukes i klassen. Læreren, fokuselevens foreldre og fokuseleven selv skal også si noe om hvilke mål de ønsker for tiltaket. Disse målene vurderes ved slutten av intervensjonen. Målene er sjelden målbare, og er sånn sett av deskriptiv, beskrivende, karakter.

Ved avslutning av intervensjonen er det altså slik at skolen, foreldrene og APO- representantene fyller ut evalueringsskjema for hvordan prosessen har vært.

Evalueringsskjemaene til hjem, skole og representantene fra APO er litt forskjellige:

**Foreldrenes evaluering:** Her skal foreldrene vurdere i hvilken grad målene oppleves nådd, om, og eventuelt hvordan og hvorfor målene ble justert underveis, samt tidsressursen.

Dessuten blir de bedt om å beskrive samarbeidet med skolen og APO-representantene, hva

som har skjedd med egen foreldrerolle, veiledningen fra APO-representantene, og i tillegg si noe om hvorvidt de synes tiltaket har vært egnet i saken eller ikke. Foreldreskjemaet kan med fordel fylles ut sammen med barnet.

Evalueringskjemaet for foreldrene er vedlegg 6.

**Lærernes evaluering:** På evalueringsskjemaet for lærere skal lærerne også beskrive sin opplevelse av måloppnåelse, og om eventuell justering underveis, samt tidsbruken. Endring av metodikk overfor fokuseleven, endring av væremåte og metodikk overfor klassen, hvordan klassemøtemetodikken oppleves og tidsbruken er av de momenter læreren skal vurdere. I tillegg til tidsbruk skal tiltakets egnethet og samarbeidet med APO-representantene vurderes.

Evalueringskjema for lærerne er vedlegg 7.

**APO-representantenes evaluering:** På evalueringsskjemaet for APO-skolen skal man vurdere om felles mål oppleves oppnådd, og si noe om eventuell justering underveis. Tidsressursen skal vurderes og om man tenker tiltaket var riktig for denne intervensjonen. Prosessen skal beskrives, og det må også foretas en beskrivelse og vurdering av opplevd samarbeid med lærerne, skolens administrasjon og foreldrene. Evalueringskjema for APO-representantene er vedlegg 8.

#### **4.11 Betragtninger rundt utfyllingsprosessen av skjemaene**

Det faktum at skjemaene fylles ut i fellesskap i siste møte gjør at friheten til å drøfte hva en tenker om prosessen, kan være noe begrenset. Det kan løses ved at skole, foreldre og APO-representantene sitter i adskilte rom. Tidsfaktoren er en annen svakhet når man velger denne formen, da møtetiden er begrenset. På tross av åpenbare svakheter i evalueringssituasjonen, er den valgt fordi det ellers kan være vanskelig å få de utfylte skjemaene i retur.

#### **4.12 Rapportering**

Representantene fra APO sammenfatter alle evalueringene inn i et rapportskjema. På rapportskjemaet er det også laget plass for å skrive ned målet for intervensjonen og for oppsummering av all aktivitet som har foregått på alle arenaer. Rapportskjemaet sendes involverte parter, samt skoleledelsen i kommunen og PP-tjenesten. Rapportskjemaet ligger som vedlegg 9.

#### **4.13 Drøfting vedrørende måloppnåelsen**

Dersom konklusjonen er at målet for intervensjonen er nådd, må man altså kunne beskrive en situasjon som viser til positiv utvikling både gjennom prosessen, og i forhold til de oppsatte



målsettingene. Dette må drøftes i evalueringsmøtet. Vi mener at ingen kan forvente en total snuoperasjon i løpet av 2- 3 måneder, så det å kunne enes om at en positiv utvikling er i gang, og at situasjonen er forskjellig fra hva den var i oppstarten, må vurderes som tilstrekkelig. Jeg viser til den ene av to måter Bateson bruker ordet «forskjell» på. Der er han opptatt av at den lille forskjellen vi kan gjøre, kan utløse nye forskjeller - altså «en forskjell som gjør en forskjell» (Ølgaard, 1991)

Når det gjelder eleven, kan dette eksemplifiseres fra praktisk skolehverdag. Dersom en elev klarer å endre en type atferd som omgivelsene har opplevd som irriterende etter avtale med f. eks. lærer, kan dette føre til positiv kontakt fra medelever. Dette kan videre føre til mindre tilsnakk fra lærer, som ringer hjem til foreldre som igjen roser barnet sitt for å klare å holde avtale. Positiv tilbakemelding i klassemøte er også en mulighet. Gevinsten kan være større sosial aksept og inkludering hos medelevene, noe som igjen kan minske behovet for negative handlinger.

Ettersom intervensjonen er et tiltak på systemnivå, er det viktig i evalueringsmøtet å stille spørsmål til de andre aktørene i forhold til deres endring av vaner og praksis. Det er av stor betydning at både lærerne og foreldrene har blitt tilført innsikt om sin egenandel i møtet med barnet. I det ligger en bevisstgjøring av samspillet mellom alle delene i systemet, og dersom kun barnet gjør positive justeringer i sin atferd, kan det være en viss grad av sannsynlighet for å falle tilbake i «gamle» spor dersom omgivelsene er uforandret. Jeg viser igjen til bytteteoriene, på den måten at de handlingene en utfører gir håndterlig gevinst, en gevinst barnet forstår (Skaalvik og Skaalvik, 2005). En må dessuten være bevisst på at barnets handlinger sjelden er et resultat av ondskap eller et ønske om å være til plage, men som del av et system som ikke fungerer tilfredsstillende. Litt enkelt mener jeg man kan si at «det ikke finnes slemme barn, men voksne som lar dem utføre uønskede handlinger».

I evalueringsmøtet må man prøve å få frem hva og hvordan situasjoner håndteres annerledes før og etter intervensjonen, slik at den praktiske håndteringen kommer frem. Det er viktig at de voksne kan vise til hva de gjør annerledes enn før. Dette for å unngå uklare formuleringer rundt eventuelle endringer.

## Kap 5 Metode for evaluering av resultatene i MSI

Ettersom jeg her skal evaluere et tiltak jeg selv har vært med på å utarbeide og som allerede har eksistert lenge, har det vært utfordrende å finne en egnet metode for evaluering.

### 5.1 Begrunnelse for valg av evalueringsmetode

Det er mye informasjon i evalueringsskjemaene og rapportskjemaene som fylles ut etter hver MSI-intervensjon. Selv om vurderingen av måloppnåelse ikke kan følge en bestemt vitenskapelig mal, fordi skjemaene heller ikke er vitenskapelig utformet og utprøvd, ser jeg det slik at det materialet som finnes er gjeldende for vår metode, i vår praksis og i vår gjennomføring. Jeg har derfor bestemt meg for å bruke det materialet som foreligger, og slik sett evaluere egen praksis. I den forbindelse vil jeg lene meg på en artikkel skrevet av Bergliot Baklien: «Evaluering i praksis», skrevet i 1987, revidert i 2005, og en av Merete Konnerup og Jamie Schwartz: «Translating Systematic Reviews Into Policy and Practice: An International Perspective»(CICSD, 2006). Ingen av evalueringene er hentet fra skolesituasjonen. De er brukt i helsesektoren, men de prinsippene som blir beskrevet opplever jeg som allmenngyldige, og jeg mener de har overføringsverdi til skole og til vurdering av MSI-metoden. Jeg har tatt meg den frihet å bruke det som kan egne seg i denne sammenhengen.

### 5.2 Beskrivelse av Bergliot Bakliens metode for evaluering av egen praksis

Baklien (Baklien, 2012) ønsker å vise hvordan vi kan gjøre evalueringer av egen praksis på en systematisk måte. Evalueringer av tiltak foregår ofte av utenforstående fagpersoner, og det å skulle evaluere egen praksis byr på visse utfordringer i forhold til pålitelighet. Fordelen ved selv å skulle evaluere egne tiltak, er at man kjenner forholdene så godt det lar seg gjøre. Baklien er klar i sin uttalelse om at man ikke kan kreve samme vitenskapelighet i tilnæringsmåten, verken i metode eller presentasjonsform ved det hun kaller «amatørevaluering», som det man kan gjøre ved ekstern evaluering. Ekstern evaluering forbindes gjerne med evalueringsforskning, men Baklien ønsker å se om noen av teknikkene og metodene kan overføres fra ekstern til intern evaluering.

Hun skriver at det er viktig å reflektere over **sammenhengen mellom realiteten og de idealene** tiltaket sprang ut fra, samt tenke over hvorfor vi gjør det vi gjør. I tillegg understreker hun at effektmålinger ikke er entydige når man har med mennesker å gjøre, slik at prosessene blir viktige i beskrivelsen av hvorfor virkeligheten forandrer seg og hvilke av våre handlinger som får virkeligheten til å nærme seg idealet.

Baklien hevder at man bør begynne med å formulere de idealene som skal realiseres i en så **entydig og presis målsetting** som mulig. Dessuten må man se på om det er selve aktiviteten eller teorien som har feilet dersom ønsket effekt ikke ble nådd.

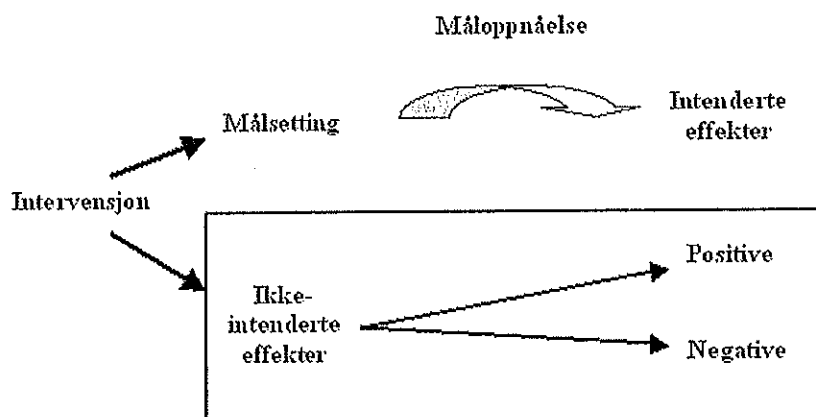
Deretter må man ha klart for seg hva som gjøres for å nå målene, altså se på **aktiviteten**.

Dersom man ser at det er aktivitet i tiltaket, er det viktig å se på **innsatsen og ressursbruken**, både i tid og penger. Baklien viser også til betydningen av å se på personlig innsats og på betydningen av personlig engasjement.

Baklien advarer mot at man skal se seg blind på produktet av en intervensjon, men ha bevissthet rundt selve prosessen. Hun mener man må vurdere både **prosess og produkt** for å få fullstendige svar på om et tiltak fungerer slik man ønsker. Vi må dessuten huske at en intervensjon og virkningene av den stadig er i endring, og ikke er et statisk fenomen. I følge Baklien må en kunne beskrive hva som gjøres av hvem, for hvem, med hvem, hvordan, når og hvor, for å kunne evaluere prosessen.

Det å undersøke **måloppnåelse** må vi gjøre selv om vi er opptatt av prosess og produkt, og avgrensning av målsettingen blir viktig. I tillegg er det viktig å registrere tilleggsgevinstene av tiltaket, de mulige positive virkningene som følger i kjølvannet. Negative virkninger kan muligens også forekomme. I noen intervensjoner kan det også være på sin plass å undersøke effekten av tiltaket. Med det menes at man reflekterer over om det oppnådde står i forhold til innsatsen. Jeg mener figuren under, vedrørende måloppnåelse, illustrerer godt de faktorene som beskrives:

Fig.5. Måloppnåelse

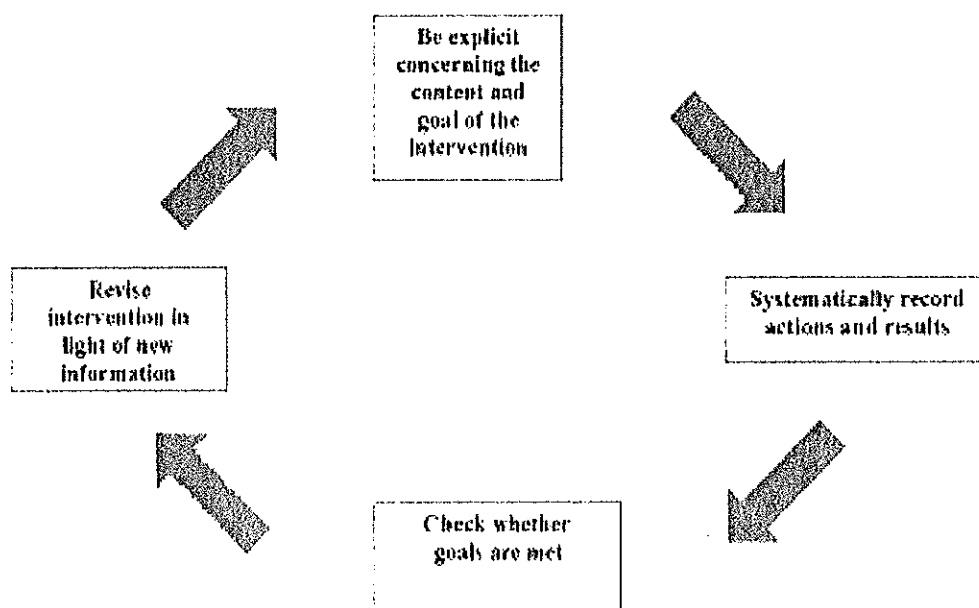


Helt til slutt skriver Baklien om **effekt av evalueringen**. Hun viser til at vi ved systematiske målinger kan bedre vår kunnskap og praksis. Når vi tar vår nye viten inn i eksisterende praksis og justerer denne, forbedres vårt arbeid. Dersom vi hele tiden befinner oss i slik prosess, vil vår praksisutøvelse stadig være i utvikling.

Endelig legges det føringer for at gode og dårlige erfaringer fra tiltaket, produktet, prosessen, effekten og de kontekstuelle faktorene blir tydeliggjort for de det kan ha betydning for, slik at de også kan lære av det.

Konnerup og Schwartz har i sin artikkel tegnet en modell for evidensbasert beslutningstaking, noe de kaller en kvalitetssirkel. Her viser de hvordan de ulike elementene i en slik prosess følger hverandre:

Fig. 6. Kvalitetssirkelen



### 5.3 Vurdering av MSI på bakgrunn av Bakliens momenter

Overordnet mål med en MSI- intervensjon, var og er at det skal jobbes med en elev det knytter seg bekymring til, på en slik måte at eleven får det så bra, faglig og sosialt, i sitt miljø, at han eller hun forblir i egen klasse på hjemmeskolen. Målet er altså at eleven ikke skal oppleve segregering i forhold til å bli søkt inn til APO- skolen som elev i ettertid.

Den første MSI- intervensjonen fant sted høsten 2002, og jeg har tatt med materiale frem til og med høsten 2011 i min oppgave. Dette materialet er evalueringsskjemaene fra foreldre,

lærere og APO- representanter, samt rapportskjemaene gjennom de 44 intervensjonene som ble gjennomført i løpet av disse årene.

APO- skolen kan vise til at av de 44 intervensjonene, har to elever blitt søkt inn til APO- skolen som elev i ettertid. Én av disse sakene var imidlertid svært uvanlig, ettersom det av ulike årsaker ble jobbet med skole og foreldre etter at eleven var søkt inn til APO- skolen.

I de andre sakene kom det aldri noen søknad om inntak til APO- skolen etter en MSI- intervensjon, og det må kunne sies å være et godt resultat.

### **5.3.1 Ideal og realitet**

Ettersom Bronfenbrenners økologiske modell er en viktig teoretisk forankring i MSI, blir det viktig å vurdere om det tas tilstrekkelig hensyn til den. Arbeid på mesonivå er i den sammenheng ansett som mest betydningsfullt. Dette fordi vi mener det er i dette feltet det viktigste hjem/elev- skole samarbeidet foregår. Her kan syntetisk nettverk bli til autentisk. Ved en gjennomgang av evalueringsskjemaene etter de 44 MSI- intervensjonene fra 2002- 2011, har intervensjonene hatt en av sine viktigste positive utslag på skole- hjemsamarbeid. I evalueringen av 6 av sakene ble det ikke eksplisitt uttrykt hvordan man mente samarbeidet hadde vært mellom partene. Hvis man leser det som står, kan man likevel forstå at de har arbeidet godt sammen. Tre av disse sakene var ikke «rene» MSI- intervensjoner, slik at det bare ble arbeidet på skolenivå. Det var saker der elever skulle inn i klassene sine fra APO- skolen. Da besto arbeidet i å jobbe i klassen for å skape så gode betingelser for inkludering som mulig. En annen sak avvek også fra «malen» ved at det bare ble jobbet på systemnivå, uten fokuselev. Der ble heller ikke samarbeidet mellom partene nevnt. I én sak ønsket læreren å avslutte intervensjonen, da han var uenig med arbeidsmåten. Av tallene kan man slutte, at idealet om å konsentrere arbeidet med å jobbe på mesonivå viste seg å være klokt. Det ga gode resultater, slik vi ser det.

Bakliens tanker om å fokusere på prosess mer enn effekt når man jobber med mennesker er i høy grad oppfylt. Målsetting for tiltaket er nettopp at man skal vurdere måloppnåelse ut fra vurderingen av om alle parter vurderer at en positiv prosess er i gang. Ettersom alle sakene er forskjellige, er det vanskelig å tallfeste «ikke-intenderte effekter». Jeg tar opp dette senere i oppgaven.

### **5.3.2 Presis målsetting.**

I søknadsskjemaet om MSI- intervensjon formuleres det forslag til mål for fokuselevens sosiale og faglige fungering. Disse målsettingene blir vurdert i evalueringsmøtet, og

deltagerne opplever måloppnåelse når en prosess er i gang. I samtalene med elev, lærer og foreldre, er det viktig at målene for fokuseleven er få, konkrete og realistiske, slik at alle har klart for seg hva det skal jobbes med, og at det er evaluerbart. I hver samtale med eleven skal han/ hun si noe om sin egen opplevelse av måloppnåelse gjennom uka som gikk. I tillegg er det viktig å få fram hva som gikk bra, hva som ikke gikk bra, og forsøke å begrunne. Dette er med på å skape bevissthet hos eleven om hvilke mål det er realistisk å sette seg, hvordan målet kan nås, og at eleven selv er ansvarlig for å komme i mål. Foreldre, lærere og klassekamerater kan bare være gode støttespillere.

Baklien viser til at dersom målsettingen ikke fører til ønskede endringer, må man vurdere om intervensjonen er feilslått. Jeg vil senere i oppgaven drøfte om intervensjon på systemnivå noen ganger kan være feil «medisin».

### **5.3.3 Aktivitet**

Her henviser Baklien til hvilken aktivitet som settes i gang for å arbeide mot målene. MSI er helt systematisk i forhold til innsats, progresjon og tidsrammer.

### **5.3.4 Ressurser og innsats**

Når det gjelder innsatsen i MSI- intervensjonene, handler det om menneskelige ressurser. Ekstra behov, i form av tekniske hjelpemidler eller økonomiske tilskudd for øvrig, har ikke vært aktuelt. Til nå har det vært slik at APO- skolen har hatt anledning til å redusere antall elever inne på skolen, for å kunne jobbe «ute» i minimum fire MSI-intervensjoner i året. Det er slik sett et timeplanteknisk puslespill å frigjøre to av lærerne på skolen i nødvendig tid til å gjennomføre tiltakene.

Baklien viser til at det i en prosessevaluering, slik evaluering av MSI- intervensjonen er, kan være problematisk å skille det som gjøres fra personen som utfører det. Her henviser hun til motivasjonen hos de som jobber med tiltaket, og hevder at den må være god for å få et vellykket resultat.

I oppstartmøtet for en MSI- intervensjon, er lærers motivasjon alltid et tema sammen med støtten fra ledelsen. I likhet med Bakliens påpeking av dette, forventes det i en MSI- intervensjon at dette er momenter som er på plass. Som nevnt over, var det i ett tilfelle slik at læreren mistet sin motivasjon og tro på at tiltaket hadde betydning, og da ble det svært vanskelig å jobbe videre.

Når det gjelder APO- ansattes motivasjon, så har den til nå vært forholdsvis sterkt preget av ønsket om å lykkes med et tiltak man har et eierforhold til. Motivasjon har derfor ikke vært noe tema, men det kan muligens oppstå senere eller ved utskifting av personalet. Kanskje kan nye ansatte oppleve det vanskelig å sette seg inn i denne type arbeide, samt at det kan oppleves krevende å skulle ta slike utfordringer i tillegg til vanlige undervisningsoppgaver.

### 5.3.5 Prosess og produkt

Under dette punktet henviser Baklien til beskrivelse av hvordan prosessen er. Hvem, hva, hvordan, når og hvor er tydeliggjort i beskrivelsen av MSI-intervensjonen, og det blir fulgt opp og drøftet gjennom hele prosessen. I hovedsak er det slik at alle skal kjenne sine arbeidsoppgaver til enhver tid. Det blir dessuten skrevet referat i alle møter, og alt blir ført inn i møteoversikten. Dette gjør at alle hele tiden er oppdatert, og kan gå tilbake i papirene dersom noe er uklart. Mal for møteoversikten er vedlegg 10.

Det er ikke lett å skulle si hva som nøyaktig er produktet etter en MSI, selv om man i evalueringen kan si noe om grader av utvikling og endring. Eksempel på dette er at fokuseleven har justert uheldig atferd, at noen/flere elever i klassen klarer å ta ansvar for seg selv og hverandre, at læreren bedre klarer å tilpasse undervisningen til den enkeltes behov eller at foreldrene lettere klarer å følge opp sosiale mål for eleven på hjemmebane. Ettersom det handler om mennesker, kan man neppe forvente fullstendig og absolutt endring av atferd som produkt av MSI. Man må i evalueringsmøtet vurdere kvaliteten på selve intervensjonen, mens grader av måloppnåelse må vurderes som et mer eller mindre tilfredsstillende produkt.

Et forholdsvis målbart produkt kan likevel være at læreren har lært metoden for gjennomføring av klassemøter og gjennomføring av de foreldremøtene som brukes i dette systemet. Likedan er det målbart om læreren har lært og kan bruke teknikkene det arbeides med innenfor konflikthåndtering. I evalueringsskjemaene oppgir alle lærerne som har deltatt i intervensjonen at de har lært og betrakter klassemøtene som en viktig metode. Det er ikke spørsmål vedrørende konflikthåndteringsmetoden på evalueringsskjemaene. Noen lærere har uoppfordret nevnt at de er glad for å ha fått innsikt i dette, men fordi det er så tilfeldig, kan ikke materialet brukes i evalueringen.

**Ikke- intenderte virkninger:** En effekt av intervensjonen, som jeg synes er svært interessant, er det Baklien kaller de ikke- intenderte virkningene. Dette er virkninger som ikke sto beskrevet i målsettingen, eller som man ikke hadde tenkt på på forhånd. Fra MSI-evalueringene er det flere eksempler på det, men jeg vil nøye meg med ett eksempel. I

samarbeidet med foreldrene ønsker man å få med begge foreldrene. De bodde ikke sammen. En positiv effekt i det tilfellet jeg vil nevne, var at far etter intervensjonen fortsatte å følge opp gutten sin, og viste mer interesse for hva han holdt på med og var opptatt av, enn han hadde gjort før.

Baklien henviser til amerikansk litteratur og understreker at man må ha klart for seg at de ikke- intenderte hendelsene kalles virkning (effect), i motsetning til måloppnåelse (outcome). Jeg viser til figur nr.4.

**Tidsbruk:** Til slutt kan det være aktuelt å evaluere om tidsbruken og det man har investert av tid og krefter i til taket står i forhold til det man får igjen. I MSI har det kommet ulike tilbakemeldinger i forhold til tidsbruk. Noen lærere meddeler at de synes tiltaket er altfor krevende tidsmessig. De sier ikke om det er i forhold til utbyttet, men det kan muligens tolkes slik. Ellers kommer det frem i evalueringen av 24 intervensjoner at tidsbruken har vært passe, eller at de gjerne skulle hatt mer tid. Dette kan leses slik, mener jeg, at tiden har vært nyttig brukt. Noen foreldre og lærere uttrykker at de har fått tilført kunnskap som har endret deres væremåte overfor barnet. De viser spesielt til kjennskap til konflikthåndteringsverktøy, og endring i måten å snakke på. Jeg viser her til avsnittet om kommunikasjon i veiledning til lærere og hvordan vi kommuniserer i klassemøtene. Dette er også tema i samtalene som foregår med elev og foreldre annenhver uke. På de øvrige 20 evalueringene komme det ikke frem hvordan tidsbruken blir vurdert.

#### **5.4 Effekt av evalueringen som element i MSI**

Totalt sett bringer muligens ikke hvert enkelt element innen MSI inn like mye ny kunnskap for alle deltagerne i intervensjonen, slik at kunnskapsproduksjonen for en stor del handler om systematisering av eksisterende kunnskap. I utarbeidningen av MSI gjorde vi et poeng av at tiltaket skulle være mest mulig tilgjengelig for alle involverte, faglig sett. Likedan la vi vekt på at ukjente elementer skulle være overkommelige å lære seg.

Likevel er det grunn til å tro at mye er ukjent for mange av foreldrene. Her blir det dessuten viktig å ha en kommunikasjonsform som ikke er for «skolsk», slik at foreldrene kan føle seg mest mulig komfortable i samtaler og møter. Siden elevene er med i hele prosessen, må det tas hensyn til at de skal forstå. Det mener vi er essensielt for motivasjonen.

Redskapsproduksjonen i MSI-intervensjonen mener jeg handler om klassemøtemetodikk, samtaleteknikk og metode innen konflikthåndtering. Disse er det nødvendig å lære seg og



anvende i forhold til å nå oppsatte mål. Det jobbes kontinuerlig med disse elementene gjennom hele prosessen. Noen foreldre og mange av lærerne nevner spesielt på evalueringsskjemaet at dette er nyttig for dem, og at de har tatt det i bruk. Igjen er disse uttalelsene for tilfeldige til at de er verdifulle som tallmateriale.

Gjennomføringen av MSI- intervensjonen følger den oppsatte malen, men det er viktig etter hver intervensjon å evaluere selve prosessen og drøfte den på evalueringsmøtet. Ettersom problemområdet er ulikt for hver gang, eleven, foreldrene, klassen og lærerne ulike, må nødvendigvis prosessen variere. I enhver intervensjon opplever man også variasjonsbredden i rammebetingelsene. Jeg nevner at noen lærere har, ved hjelp av ledelsen, fått satt av rikelig med tid til samtaler og veiledning, mens andre må presse inn et minimum av minutter. På noen skoler er det en utfordring å finne egnet rom for møter i skoletiden, mens det på andre skoler er lagt vel til rette for at dette ikke byr på problemer. Dette er utfordringer som kan henge nøye sammen med ledelsens motivasjon for en MSI- intervensjon.

Alle faktorene over må man ta hensyn til i sluttevalueringen, og drøfte i hvor stor grad dette har hatt innvirkning på prosessen og måloppnåelsen. Det er momenter alle kan lære noe av, og bruke det som er relevant inn i neste intervensjon, for å gjøre nødvendige justeringer. Representantene fra APO er slik sett i en kontinuerlig læringsprosess. Det gjør også at MSI- metoden er i stadig endring og utvikling. Det kommer jeg tilbake til i et eget avsnitt senere i oppgaven.

Jeg har forsøkt å bruke Bakliens evalueringspunkter så nøyaktig og seriøst som mulig i forhold til det evalueringsmaterialet jeg har tilgjengelig.

Jeg kommer tilbake til det etiske dilemmaet, at jeg evaluerer et prosjekt jeg har vært delaktig i å bygge opp, og vært med på å gjennomføre under etikk- avsnittet. Det er ikke vanskelig å se at dette er et moment som kan true troverdigheten.

## **5.5 Validitet og reliabilitet**

Jeg vil i avsnittet 5.5.1 ta for meg validitet og reliabilitet med basis i hvordan Kvale og Brinkman (2009) omhandler begrepene. De relaterer begrepene til forskning generelt, selv om utgangspunktet deres er den kvalitative forskningen. I avsnittet 5.5.2 vil jeg drøfte validitet og reliabilitet med utgangspunkt i praksisbasert kunnskap, med referanse til ulike forskere.

### 5.5.1 Validitet og reliabilitet i tradisjonell forskning

**Validitet.** Kvale og Brinkmann(2009) drøfter ulike begreper og tilnærminger til validitet, men presenterer til slutt en definisjon som er så vid, at validitet i den kvalitative forskningen i prinsippet kan gi gyldig, vitenskapelig kunnskap: « I hvilken grad undersøker en metode det den er ment å undersøke, i hvilken grad reflekterer våre observasjoner faktisk de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om» (Kvale og Brinkmann, 2009).

Kvale og Brinkmann henviser også til at validitet handler om mer enn metoder som benyttes. Forskeren som person og dennes moralske integritet og praktiske klokskap er avgjørende for evalueringen av vitenskapelig materiale. De hevder videre at foruten å validere resultatet av en undersøkelse, må man også validere selve prosessen. I den forbindelse deler de prosessen i syv stadier, der:

Tematisering fokuserer på studienes forutanelser: Jeg oppfatter at «forutanelse» tilsvarer «forutinntatt», og velger å bruke det ordet. Jeg må stille meg spørsmålet: «Er det slik at vi var forutinntatt i forhold til at MSI-intervensjoner ville føre til at elever kunne fortsette å gå i sine klasser»? Dette er et viktig spørsmål å stille seg fordi en slik forutinntatthet sannsynligvis vil farge tolkningen av evalueringsskjemaene etter MSI- intervensjonene. Ettersom jeg har vært med på utforme målsettingen for hva som karakteriserer en vellykket intervensjon, har vært med på å utvikle evalueringsskjemaene, har deltatt i mange av MSI- intervensjonene og evalueringsmøtene og nå har lest og tolket resultatene, må jeg ta denne feilkilden sterkt inn i validitetsspørsmålet. Jeg mener likevel denne feilkilden er sikret på flere andre måter, men det kommer jeg tilbake til.

Planlegging henviser til undersøkelsesoppleggets kvalitet og hvilke metoder som brukes: Det at gjennomføringen av MSI- intervensjonene har så mange informanter over lang tid, gjør at jeg mener selve opplegget fremstår solid. Når lærere og foreldre skal fylle ut evalueringsskjemaene har det vært få spørsmål fra dem om hva de enkelte spørsmålene betyr. Når språket i skjemaene er lettfattelig med få tolkningsmuligheter, mener jeg det er med på å sikre validiteten. Undersøkelsesmetoder bør imidlertid jevnlig evalueres og revideres, men det er ikke gjort i forbindelse med APO- intervensjoner, og her er det helt sikkert et forbedringspotensiale. Trianguleringen med samtaler og evalueringsskjemaer er imidlertid med på å sikre troverdigheten av evalueringen.

Intervjuing viser til intervjupersonenes troverdighet og kvaliteten på intervjuet: Ettersom intervjupersonene er en del av MSI- intervensjonen, og det hele handler om deres barn og

deres elev, er det grunn til å anta at de er troverdige i uttalelsene sine. Det handler ikke om bare ett intervju, men mange samtaler. En mulig svakhet i validiteten kan være at medlemmene i gruppa kan bli for familiære etter mange timer sammen, og sånn sett ikke greier å være ærlige nok om eventuell kritikk til hverandre. Jeg velger likevel i dette arbeidet å ha tillitt til informanter og på det de melder.

Analysering handler om bevissthet om spørsmålenes gyldighet og blir logisk fortolket: Spørsmålene i evalueringsskjemaene var formet for å undersøke ulike elementer i MSI-intervensjonen, så som samarbeidsklime, tidsbruk, måloppnåelse, evt. justering av mål og veiledning fra APO-representantene. Fortolkningen kan være farget både av at jeg har vært delaktig i utformingen av spørsmålene og tolkningen av svarene. Slik sett kan jeg ha oversett at foreldre og lærere tolker spørsmålene annerledes enn meg, og at jeg leser svarene annerledes enn om jeg hadde vært en nøytral utenforstående. Drøftingene i evalueringssamtalene, som flere deltar i, sikrer dette, mener jeg.

Validering henspiller til en reflektert vurdering av relevante valideringsformer i studien, samt gjennomføringen. Valg av egnet forum for å drøfte resultatet er også en del av analysen: I MSI-metoden brukes samtalen undervegs i intervensjonen for å sikre kvaliteten av arbeidet og at det er god utvikling i forhold til de målene som ble satt i oppstarten. Jeg mener kommunikasjon med grundig dokumentasjon av det som foregår er grunnleggende for god validering av en intervensjon der det handler om menneskers utvikling og samarbeid. Da har man dessuten muligheten til å kartlegge eventuelle usikkerheter. Selv om samtalene trygges med skjemautfylling etter MSI-intervensjonen, ser jeg ikke bort fra at andre valideringsformer kan benyttes. Det har ikke vært reflektert vurdering av dette undervegs, og kan sannsynligvis forbedres. Ved at jeg har analysert evalueringene alene i forbindelse med denne oppgaven, er dette et punkt som kan og bør behandles annerledes i fremtiden. Jeg har imidlertid kontinuerlig vært bevisst denne fallgraven, og har arbeidet med så nøytrale briller som mulig i hele prosessen. Ved gjennomføring av undersøkelse utført av eksterne ville man ved å vurdere metoden og analysen bedre kunnet sikre validiteten av MSI-metoden.

Rapportering av en studie må inkludere spørsmålet om man får frem en valid beskrivelse av funn, samt leserens rolle som kvalitetsbedømmer: Et av målene med å skrive denne oppgaven om MSI-metoden var å gå gjennom hvilke funn jeg kunne gjøre ved å gå gjennom alle de 44 søknadsskjemaene og evalueringsskjemaene som foreligger, og legge frem dette i en beskrivelse som er valid. Jeg mener dokumentasjonen etter MSI-intervensjonene er stor nok

til at det kommer frem et mønster man kan feste lit til. I bearbeidingen av materialet satte jeg manuelt framkomne faktorer inn i en matrise. Jeg la vekt på de faktorene de ulike samarbeidspartene vektla hyppigst. Det ga meg en god oversikt over innholdet i evalueringene. I mitt materiale har jeg følgelig lagt vekt på de momentene som fremkom hyppigst, og som tydelig var viktigst for de impliserte. Det viste meg hva som hadde størst betydning for resultatet. Validiteten styrkes av at evalueringene har foregått over mange år og at resultatene har framkommet på ulike skoler og ulike klassetrinn. Etersom intervensjonene i hovedsak har vært rettet mot gutter, er det vanskelig å si noe hvorvidt eventuelle kjønnsforskjeller kunne påvirke validiteten.

Jeg har naturlig nok ingen lesere som kan kvalitetsbedømme mine funn. Det jeg vet, er at mine funn ved å gjennomgå det materialet jeg har, stemmer overens med tilbakemeldinger som har kommet, både formelt og uformelt, fra PP- tjenesten, foreldre og lærere. Det styrker troverdigheten av funnene.

I følge Kvale og Brinkmann (2009) må funn sjekkes kontinuerlig, utspørres og fortolkes, da validering også handler om kontroll. Feilkildene må derfor sjekkes, og dersom påstanden i undersøkelsen holder, selv etter at flere feilkilder er prøvd ut flere ganger (falsifiseringsbestrebelse), øker gyldigheten av kunnskapen. Å validere er også å stille spørsmål (ibid). Søkelyset er mer på innhold og formål enn på selv resultatet. I den sammenheng er innholdet i intervjupersonenes svar sentralt, men også hvordan spørsmålene stilles. Intervjupersonenes informasjon må kontrolleres individuelt for å styrke validiteten, ut fra tanken om at deres informasjon kan være usann. Validering er også teoretisering (ibid), noe som signaliserer at de svarene som gis kan representere ulike «sannheter» uten å være usanne. Ofte handler det om kontekst og fortolkning av situasjon hos intervjuobjektene (ibid). De uthevede punktene vil jeg legge inn i drøftingen under.

For å sikre at informasjonen som kommer fram i en undersøkelse er mest mulig pålitelig, kan forskerne bruke flere tilnæringsmåter i sine undersøkelser, triangulering. Eksempel på det, kan være at spørreskjema kombineres med intervju av informantene. Etter MSI-intervensjoner brukes evalueringsskjemaer kombinert med samtale. I samtalene stilles ofte kontrollspørsmål for å være sikker på at svarene er forstått og tolket riktig. For å sikre at et forskningsresultat er så valid, så troverdig, som mulig, må man sikre god dokumentasjon gjennom hele prosessen. I MSI-intervensjonene er det kontinuerlige samtaler om utvikling, i tillegg til at det midtveis i perioden er en midtveisevaluering der alle impliserte er til stede. Da

kan arbeidsmåter og målsettinger justeres, om nødvendig. Det skaper gjennomsiktighet og åpne resultater for alle som er i prosessen.

Forskeren som person har også stor betydning for troverdigheten i kraft av sin kunnskap om temaet og måten å behandle funnene på. Ettersom APO- representantene har lang erfaring i å undervise barn og unge med spesielle behov, og i å samtale med foreldre og fagpersoner, er de i stand til å møte de ulike partene i MSI- intervensjonen på en faglig, men ydmyk måte. Det kan være med på å sikre at den informasjonen som kommer fram fra de ulike partene representerer deres sannhet. Ettersom det gjøres notater under hele prosessen i foreldresamtalene sikrer det en kontinuerlig informasjon om det som skjer, og det alle tilbakemelder. Nedtegningen gjøres åpent foran alle de tilstedeværende, og blir lest høyt på slutten av hvert møte. De blir også referert i begynnelsen av neste møte som en oppsummering og sjekk om at vi alle sitter på samme oppfatning av situasjonen. Dette mener jeg er godt i tråd med Kvale og Brinkmanns (2009) uttalelse om at «valid forskning er forskning som overflødiggjør spørsmål om validitet» (Kvale og Brinkmann, 2009).

I tradisjonell forskning skilles det mellom ytre og indre validitet. Punktene over handler i hovedsak om den indre validiteten, ettersom den refererer seg til hvor korrekt forskningsfunnene kartlegger det fenomenet den er ute etter å kartlegge. Den ytre validiteten henviser til i hvilken grad funnene kan generaliseres til andre situasjoner som ligner de som ble foretatt i (Østerud, 1998).

Jeg har valgt å bruke litteratur fra kvalitativ forskning fremfor kvantitativ, da denne forskningen er nærmest MSI- arbeidet. Jeg mener det er godt samsvar mellom det tidligere forskning viser og de funnene jeg har gjort, selv om det ikke uten videre lar seg gjøre å undersøke validiteten av MSI- intervensjoner etter kriteriene som gjelder for validering av kvalitativ forskning. Dette fordi evalueringen ikke følger en nøye planlagt forskningsdesign. Likevel er det slik, at materialet, alle de 44 søknadsskjemaene og evalueringsskjemaene fra MSI- intervensjonene, gir sikker indikasjoner på at vi kan stole på de resultatene som foreligger, og at det gis et svar på problemstillingen som viser at de riktige spørsmålene ble stilt. Dette fordi så mange av svarene på evalueringsskjemaene peker i samme retning. Selv om indikasjoner ikke fyller et validitetskrav, er materialet så bredt at resultatet vekker tillit.

Jeg ser at det kan knyttes usikkerhet til gyldigheten av evalueringsskjemaene som brukes i evalueringsmetoden, men dette sikres gjennom samtalene i etterkant. I MSI- intervensjonene har vi hele tiden lagt vekt på å uttrykke oss forståelig, klart og konsist. Likevel kan

misforståelser oppstå. På tross av at vi også hele tiden har forsøkt å undersøke om alle som er tilstede forstår begrepene på samme måte, er det ikke til å unngå at vi kan tolke forskjellig. En misvisning kan også ha sitt utspring i at vi som samarbeider i intervensjonen kjenner hverandre godt etter tre måneders tett samarbeid. Det kan være at foreldre og lærere i evalueringssituasjonen uttrykker seg mer positivt til både intervensjon og måloppnåelse enn det de egentlig tenker. Det kan ha med høflighet og godhet å gjøre. Slik sett kan det være et «uheldig» utslag av positiv relasjonsbygging fra APO- representantenes side.

Andre forebyggende programmer i forhold til inkludering eksisterer i skole- Norge. Jeg viser til disse senere i oppgaven. De fleste av disse er forskningsbaserte, og evaluert på basis av det. MSI- metoden inneholder mange av de samme elementene, og det mener jeg også er med på å styrke validiteten til MSI- metoden.

Validiteten av metoden fremstår som såpass sikker, at jeg mener den kan anbefales til alle som ønsker å benytte seg av den i sine klasser og på sine skoler.

**Reliabilitet** handler om hvorvidt man kan anse forskningsresultatene til å være konsistente og troverdige. Det handler dessuten om hvorvidt resultatet kan gjentas av andre forskere på et senere tidspunkt (Kvale og Brinkmann, 2009). I følge Østerud er reliabiliteten avhengig av at omstendighetene i senere forsøk er identiske. I kvalitativ forskning er ikke det lett å gjennomføre, og forskeren er den eneste som vil kunne være tilnærmet identisk i ett eller flere forsøk (Østerud, 1998). Følgelig er kravene til reliabilitet vanskelige å oppfylle i kvalitativ forskning.

### **5.5.2 Validitet og reliabilitet i praksisbasert evaluering**

**Validitet.** På tross av at min oppgave bygger på evaluering fra egen erfaring i praksisfeltet, ser jeg at Bakken i sin artikkel om evaluering i praksis ikke drøfter begrepene validitet og reliabilitet. Sissel Reichelt og Jan Skjerve har imidlertid skrevet en artikkel om praksisbasert kunnskap, der de har utviklet og prøvd ut kriterier for underbygging av skrifteliggjort erfaring ( Reichelt og Skjerve, 2012). Materialet de har prøvd ut, er 15 artikler i to årganger av «Fokus på familien». Jeg ønsker ikke å fokusere på punktene i Reichelt og Skjerves artikkel som sådan, ettersom jeg har brukt Bakliens evalueringpunkter. Jeg vil likevel se nærmere på deres syn på validiteten og reliabilitet. De sier at dette er begreper som ikke er særlig aktuelle å ta i bruk når det fremlegges funn som ikke bygger på forskningsmessig datainnsamling og design. De hevder at andre kriterier må brukes, kriterier som har til hensikt å bidra til underbyggingen og dermed kvaliteten av det som har blitt formidlet (ibid).

Dette er overensstemmende med Bakliens synspunkt, men Reichelt og Skjerve har brukt andre kriterier: «Konkret og detaljert beskrivelse, fylldige og omfattende beskrivelser, skille mellom observasjoner og teoretiske fortolkninger, klare og forståelige resonnementer, åpenhet for alternative fortolkninger og forklaringer og dekning i materialet for konklusjonene» (ibid). Slik jeg oppfatter dette, er det viktig å være konkret, grundig, åpen på prosess og resultater og ydmyk. Ydmyk i den forstand at man må ha rom for andre fortolkninger enn de en selv måtte gjøre.

**Reliabilitet.** Ingen MSI- intervensjoner er like, til det er det altfor mange variabler, men det høye antallet saker med funn som peker i samme retning er med på å underbygge påliteligheten i målingen. Slik sett, mener jeg at også praksisbasert evaluering kan gjøre funn som i høy grad er reliable.

### **5.6 Etiske betraktninger vedrørende evaluering av MSI- intervensjoner**

Jeg viser til Reichelt og Skjerves kriterier for kvalitetssikring, og ønsker å påpeke hvor nær sammenheng det er mellom validitet, reliabilitet og det etiske aspektet. Etikk handler jo nettopp om tillit og holdbarhet, noe som betyr mye i en undersøkelse som gjøres i egen praksis. For å bli tatt seriøst, er det å være etterrettelig av største betydning. Forskningsetiske komiteer sier om etterrettelighet at det er et begrep som brukes i forskningsetikken om normer for forskning.(Forskningsetiske komiteer, 2009). De viser til **transparens, uavhengighet og samfunnsansvar.**

**Transparens:** At det redegjøres for mulige forhold som kan farge resultatet. Det handler også om åpenhet, slik at alle kan se hvordan forsøket gjennomføres.

Når det gjelder MSI- metoden, så er det ikke grunn til å tro at man støter på problemer på dette punktet. Både involverte lærere, skolens ledelse, fokuselev og dennes foreldre samt ansatte på APO er hele tiden i kommunikasjon med hverandre, så prosessen er helt åpen. I tillegg får alle tilgang til hverandres evalueringer og rapporten. Alt som skjer er helt åpent for alle involverte.

**Uavhengighet:** I dette ligger at man skal unngå å la politiske eller institusjonelle bindinger påvirke resultatene. I MSI- metoden er man naturligvis underlagt generelle lover og regler som gjelder både i loven og på den enkelte skole. Ut over det, kan intervensjonen fritt gjennomføres innenfor gitte rammebetingelser. Ingen utenforliggende instanser har eller har hatt påvirkning på prosessen eller resultatet.

**Samfunnsansvar:** Her skal forskeren «bringe sine kunnskaper i den offentlige sfære der de er relevante. Man skal samtidig arbeide mot misbruk av dem» (ibid). Dette forstår jeg slik at forskeren skal fortelle om forskningen der det er hensiktsmessig, ønsket og nødvendig. Ettersom skolene i kommunen og representantene fra APO i MSI- intervensjonen har gjensidig ønske om hverandre, har det vært nødvendig å fortelle om intervensjonen, og gjøre innhold og prosess kjent for alle interesserte. Det er også et mål at denne masteroppgaven skal komme til nytte i så henseende.

Selv om bruken av MSI- metoden som tiltak i hovedsak tilfredsstillende ovennevnte krav til etterrettelighet skissert av forskningsetiske komiteer, er det andre etiske dilemmaer som må trekkes frem.

Når det gjelder konfidensialitet, informert samtykke og ivaretagelse av forskningsobjektens integritet, så er dette momenter Fangen trekker frem i forbindelse med etiske utfordringer i forskning (Fangen, 2010). Hun skriver dette i sammenheng med kvalitativ forskning, men jeg ønsker å nevne det her, for prinsippene oppleves å være ganske generelle.

I materialet fra MSI-intervensjonene er alle resultatene anonymisert, og det er kun brukt fremkomne tall, samt et sammendrag av uttalelser fra deltagerne. Det er derfor ingen som kan kjenne igjen seg selv eller andre fra materialet. Samtykke eller spesiell ivaretagelse av deltagerne har følgelig ikke vært en aktuell problemstilling.

Det som imidlertid er et stort etisk dilemma ved bruken av de resultatene som har fremkommet etter MSI- intervensjonen, er, som jeg tidligere har nevnt, at jeg både har vært med på utarbeidelsen av intervensjonen, mange av gjennomføringene, og alene behandler evalueringene som foreligger. Dette er uheldig, og jeg ser at troverdigheten kan stå i fare, selv om alt materialet kan etterprøves av andre, dersom det er ønskelig. Jeg håper også at denne svakheten kan veies opp av transparensen, og av det faktum at det i prosessen er brukt både samtaler og spørreskjemaer. At jeg ikke lenger er aktiv i arbeidet med MSI kan også virke positivt i så måte.



## **Kap 6 Problemstillingen- blir den besvart?**

**Problemstillingen min var om MSI- intervensjonen vil kunne føre til at de elevene som hadde det vanskelig i sine klasser på hjemmeskolen ville kunne fortsette å være der? I hvilken grad kan vi fastslå at tiltaket hadde hatt ønsket effekt?**

**Var det faktorer i løpet av intervensjonen som så ut til å ha spesiell betydning for om tiltaket opplevdes som mer eller mindre vellykket?**

Når jeg skal undersøke om spørsmålene mine i problemstillingen kan besvares, må jeg undersøke hvordan det har gått videre med de elevene som har vært fokuselever i en MSI-intervensjon.

### **6.1 Vil MSI- intervensjonen føre til at eleven fortsetter i egen klasse? I hvilken grad kan vi fastslå at tiltaket har hatt ønsket effekt?**

I samtale med rektor på APO- skolen fikk jeg fremlagt oversikt over hvor mange elever som ble søkt inn til APO- skolen etter å ha vært fokuselever i en MSI- intervensjon. Tallmaterialet ble også nevnt under avsnittet om «Evaluerings av MSI- intervensjonene», der jeg skrev at av 44 saker, ble to elever søkt inn til APO-skolen i ettertid. En av disse var en litt «annerledessak», fordi eleven allerede var søkt inn som elev på APO- skolen, slik at man arbeidet med læringsmiljøet i klassen uten fokuselev. Begge sakene der eleven ble søkt til APO- skolen etter en MSI- intervensjon, ble gjennomført mens elevene gikk på ungdomsskolen. Til nå har ingen av elevene fra barneskolesakene blitt søkt til APO-skolen i ettertid, men noen av disse elevene er fortsatt elever i barneskolen, så det er vanskelig å si om de kan bli søkt dit senere.

De resterende 42 elevene mottok APO-skolen ikke søknad fra. Rent tallmessig, tenker jeg dette er et svært positivt resultat. Man kan naturligvis argumentere med at det kunne gått slik uten en MSI- intervensjon også, og det kan være riktig. Det ikke lett å få svar på det. Likedan kan man argumentere med at andre tiltak kunne gi samme effekt. Det er selvfølgelig fullt mulig, ettersom man har opplevd at ting endrer seg når man setter fokus på dem. Det kan likevel ikke utelukkes at MSI- intervensjonen har hatt effekt.

Jeg har også vært interessert i om de som har vært fokuselever i MSI- intervensjonen, senere har fått spesielle tiltak knyttet til seg på hjemmeskolen, eller om de ble inkludert i sine klasser i etterkant. Jeg tok kontakt med rektor på APO- skolen for å få vite om det fantes noen

oversikt over utviklingen hos de elevene det hadde vært MSI- tiltak rundt. Her fikk jeg tilbakemelding på at av de 31 elevene APO- skolen hadde arbeidet med på barnetrinnet har 18 fortsatt i egne klasser uten spesielle tiltak knyttet til seg. Man har ikke full oversikt over hvordan det har gått med dem videre, men man vet med sikkerhet at tre hadde det så vanskelig, at de ble søkt inn i spesialisthelsetjenesten. En av dem er nå i ferd med å bli skrevet ut, og vil muligens bli søkt inn som elev på APO- skolen. To av elevene skiftet skole, én byttet klasse, én er i spesialgruppe, én er mye ute av klassen og mottar spesialundervisning grunnet fagvansker og én flyttet ut av området med sin familie. De resterende 5 har man ikke sikre opplysninger om.

I følge opplysninger fra skolene, har én av de elevene fra ungdomsskolen som har vært fokuselev i en MSI- intervensjon blitt tildelt spesialundervisning og er litt ute av klassen. Ellers er alle de andre elevene inkludert i sine klasser.

I prosenter viser dette, at av alle som har vært fokuselev i en MSI- intervensjon, er det kun 4,5% som søker seg til APO- skolen i ettertid.

Av elever som hadde vært fokuselever i en MSI- intervensjon mens de gikk på barneskolen, fortsatte ca. 56% i sine vanlige klasser, uten spesielle tiltak rundt seg.

Av elevene som hadde vært fokuselever i en MSI- intervensjon mens de gikk på ungdomstrinnet, fortsatte ca. 92% i sine vanlige klassen uten noen form for tiltak, verken faglig eller sosialt.

Tallene over sier noe om i hvilken grad tiltaket hadde ønsket effekt. Når jeg ikke oppgir de to siste kategoriene i nøyaktig prosent, er det fordi det tross alt er en viss usikkerhet knyttet til tallmaterialet i form av at man for eksempel ikke vet noe om hvordan det har gått med elever som har flyttet eller skiftet klasse og skole.

## **6.2 Var det noen faktorer i løpet av intervensjonen som så ut til å ha spesiell betydning for om tiltaket opplevdes som mer eller mindre vellykket?**

Ut fra evalueringsskjemaene, er det noen faktorer som fremheves av foreldre, skole og lærere.

I de sakene som har kommet best ut av evalueringen, er godt samarbeid hjem- skole hyppig omtalt. APO- representantene opplever gang på gang, at motivert kontaktlærer og positiv ledelse nærmest er en forutsetning for en god intervensjon. Det er også en forutsetning at

læreren er engasjert i å gjennomføre gode klassemøter ved å følge reglene og rutinene for det.

I flere tilfeller nevnte både skolen og foreldrene at samtalene, veiledningen og samarbeidet med APO var viktig for dem. Eksempler på positive uttalelser etter en MSI- intervensjon: «Foreldrene opplever samarbeidet som godt og lærerikt»(sak nr 19), «vi har blitt bedre kjent med lærer» og «vi har opplevd nyttig veiledning» (sak nr.27), «mor ser seg selv bedre i sin rolle, og hun oppfatter at det har vært positivt samarbeid i saken» (sak nr. 43), «samarbeidet mellom foresatte og lærer har vært godt og kommunikasjonen oppfattes som god og konkret, for eksempel når det gjelder X's orden» (sak nr 24). «Lærer er tilfreds med oppfrisking av klassemøtemetodikk, har blitt mer bevisst på spørsmålsstilling, og ønsker å videreføre den systematiske bruken av klassemøtet» (sak nr. 20).

### **6.2.1 Samarbeid hjem- skole**

I rapporteringsskjemaene etter MSI- intervensjoner blir skole- hjem samarbeidet ble nevnt eksplisitt i 33 av de 44 gjennomførte MSI- intervensjonene. Selv om ikke alle var udelt positive til samarbeidet på alle måter, viste det høye antallet involverte som kommenterte det, at det er noe som anses betydningsfullt. Derfor ønsker jeg å undersøke om verdien av dette arbeidet kan understøttes av forskning og teori.

**Mulige årsaker til gode resultater:** Det er sannsynligvis flere grunner til at intervensjoner med MSI gir positive resultater på dette området. Jeg tror først og fremst det handler om at det økologiske prinsippet er satt i system, det at det er en metode som tar hensyn til og bearbeider så mange av de faktorene som virker sammen i en gjensidig påvirkning av hverandre i et menneskes liv. Det terapeutiske systemet MST (MultiSystemisk Teori) gjør også det, men fordi MST ikke er direkte knyttet til skolen, blir ikke denne arenaen brukt så aktivt i arbeidet (Ogden, 2009).

Jeg har tidligere nevnt MOT, som jobber direkte inn mot elevers holdninger til ulike utfordrende situasjoner de vil møte i livet. Dette er i hovedsak et skole- og fritidsprogram, og her savner jeg fokus på foreldremedvirkning. MOT har til gjengjeld stort fokus på at barn og unge skal ta ansvar og være bevisste, og det er viktig i forhold til at de ikke skal være passivt til stede i livet, og legge skylden på andre hvis noe går galt (MOT, Vårvik, 2004)

I MSI- intervensjonen legges det vekt på at flest mulig av elementene i elevens nettverk skal være aktive. Dette mener vi betyr mye for utfallet.

Terje Ogden skriver om «Den antisosiale atferdens økologi»( Ogden, 2009). Her henviser han til relasjonsdynamikk, som er samspillet mellom foreldre, lærere, søsken og venner, og at det er her antisosial atferd holdes ved like. Hvis man snur dette til positiv tenkning, er det mye som tyder på at positivt samspill er viktig for å opprettholde sosial atferd. Ogden hevder også at sosialt nettverk er mer forebyggende enn barnevern, vektore og politi. Han sier videre at risikoen for ungdomskriminalitet er størst når tilknytningen mellom foreldre og barn er svak. Hvis man tenker dette overført til skolesituasjonen, blir det en viktig oppgave for skolen å legge til rette for størst mulig foreldremedvirkning. Foreldre kan være litt usikre på hva skolen forventer av dem, og hvordan og hvor mye de skal involvere seg. Særlig har jeg opplevd at dette kan gi seg utslag i ungdomsskolen. Elever i denne alderen kan synes det er flaut at nettopp deres foreldre skal engasjere seg på skolen, og foreldrene er redde for å gjøre det vanskelig for sitt barn ved å være tilstede på en eller annen måte. Denne usikkerheten hos begge parter kan altså hindre at foreldrene viser engasjement i skolens «liv», på tross av at både eleven og foreldrene hadde likt det. Dersom skolen vet hvordan de skal få med foreldrene, kan denne vanskeligheten i stor grad overvinnnes.

For barn i risikozonen poengterer Frønes og Strømme foreldrenes betydning i skolesamarbeidet for å hindre marginalisering av elevene. Særlig er dette viktig i puberteten. De hevder at tiltak som involverer både enkeltindividet og foreldre akkurat i denne fasen av livet er betydningsfulle (Frønes og Strømme, 2010.)

Terje Overland viser til St.meld. nr. 14 (1997-98) når han hevder at en av de viktigste intensjonene med skole-hjemsamarbeid er at foreldrene skal få reell innflytelse i skolen. Her handler det om beslutningsmyndighet og likeverd. Dette er ikke uproblematisk i den forstand at læreren er den profesjonelle, men jeg mener at en åpen dialog, gode samarbeidsrutiner og gjensidig respekt gjør denne type innvirkning mulig sammen med det nødvendige samarbeidet om klassens læringsklima. Ut over den mer formelle grunnen til at det er positivt med foreldresamarbeid i skolen, viser Overland til undersøkelser som viser til at foreldrestøtte gjennom aktivt engasjement i skolen har klart positiv innflytelse på den sosiale, faglige og personlige utviklingen hos barna (Overland, 2007).

**Foreldre som vanligvis ikke kommer på foreldremøter:** Det kan være en utfordring å skape samarbeidsrutiner som er slik at også foreldrene til de elevene som på ulike måter har det vanskelig på skolen kommer til møter. Etter MSI- intervensjoner har tilbakemeldinger fra foreldrene som har deltatt, vært positive i den retning. Det tror jeg er fordi de står fritt i

forhold til hva og hvor mye de vil uttale seg om i foreldremøtene, i tillegg til at organiseringen ved å sitte i ring er slik, at den kan gi en opplevelse av jevnbyrdighet og likeverd. Foreldrene får i møtene gjerne høre at flere foreldre, av ulike årsaker, har det omtrent som dem. Det gjør det litt mindre skremmende å komme tilbake til møter senere. I kjølvannet av foreldremøtene i MSI- intervensjonen har det også forekommet at foreldrene har arrangert ulike sammenkomster. Det har også blitt uttalt flere ganger, at de nå er blitt tryggere på hverandre, og er enige om å ta direkte kontakt med hverandre ved behov.

### **6.2.2 Betydningen av kontaktlærers motivasjon og ledelsens medvirkning og støtte**

Det har vært noen få MSI- intervensjoner der kontaktlærer har vært skeptisk og ikke motivert for å bruke enda mer tid på en elev der «alle» tiltak, uten hell, er prøvd fra før. I disse tilfellene er enkelteleven vanligvis gjort ansvarlig for at ting som ikke fungerer i klassen. Dette kan være intervensjoner i klasser der ledelsen vet at det er vansker og øver påtrykk på kontaktlærer for å skape endring via nye tiltak. Godt resultat i en MSI- intervensjon er imidlertid helt avhengig av lærers motivasjon. Hvordan skape motivasjon er omtalt tidligere, men stikkord er godt samarbeidsklima og anerkjennelse av lærers kvaliteter, yrkesutøvelse og muligheter. Kontaktlærers motivasjon må finne sted på tre områder, både i forhold til å delta i selve intervensjonen, gjøre nødvendige endringer i klasserommet, samt gjøre nødvendige endringer overfor fokuseleven.

Terje Ogden har forsket på «hemmende og fremmende faktorer for ny praksis i skolen», og i den sammenheng sett på læreres innstilling til utviklingsarbeid. Mange lærere har en viss skepsis fordi de tidligere har opplevd at de ikke får særlig mye ut av det, samtidig som det krever mye av dem. Ogden hevder her blant annet at lærere er opptatt av at tiltakene skal være praktiske og kunne brukes på fleksibel måte i egen praksis og kreve minst mulig tidsbruk, og at de ikke nødvendigvis er så ivrige etter å lære nye ferdigheter (Ogden, 2009).

MSI- intervensjoner er tidkrevende, og fordrer at lærerne må lære om klassemøtet og delta i drøftinger om egen praksis og kommunikasjon. Når vi ser at lærers motivasjon for å delta som regel øker, kan nok det skyldes den praktiske nytten de ser av tiltaket, sammen med støtten de hele tiden har fra APO- representantene.

Når det gjelder motivasjonen for å gjøre endringer inne klasserommet, er det helt nødvendig at læreren har tro på at undervisningssituasjonen skal bli lettere, altså at lærer får lønn for strevet. Jeg vil i den sammenheng vise til Nössebro skole i Västra Götalands län som gjorde en helomvending etter at skolen opplevde å ha svært dårlige resultater på alle plan. Skolen

hadde tradisjon på segregering av elever som var problematiske. Skoleledelsen i länet tok affære og gjorde nødvendige administrative grep. De skulle ha forskningsbasert undervisning, og segregeringen skulle bort. I stedet forsterket de med flere lærere inne i klassen, og elevene fikk tilbud om hjelp utenom undervisningstid. Resultatet av snuoperasjonen viste seg etter tre år, og skolen ble blant Sveriges beste på de punktene de før hadde vært dårligst på. I løpet av prosessen ble lærerne flinkere til å snakke sammen om sin undervisning og om elevene. Likevel tror jeg lærer Sandra Naess sin uttalelse forteller hvor viktig holdningen til det vi holder på med er: «Vi er mer bevisste på at alle elevene skal nå målet og få vitnemål. Slik var det ikke før, og jeg la problemene som oppsto over på eleven. Det var aldri min feil». På spørsmål om hun savner det som var, sier hun: «Nei, det kan jeg ikke gjøre, for jeg tok jo feil». Hun savnet ikke å sende smågrupper av elever ut av klassen. Naess hadde arbeidet lenge med motivasjonen. (Jelstad, 2013)

I ulike program som skal implementeres i skolen, nevnes det eksplisitt at lærers motivasjon er sentral. Jeg kan nevne at 80% av lærerstaben må støtte innføring av det skoleomfattende programmet PALS ( Positiv Atferd, støttende Læringsmiljø og samhandling i skolen) før det vedtas innført i den enkelte skole. PALS gjennomføres i regi av Atferdssenteret, Unirand, Universitetet i Oslo.

Olweus-programmet mot mobbing og antisosial atferd i skolen forutsetter både bevissthet og engasjement hos de voksne i skolen. Senter for atferdsforsknings program Respekt (Connect) og LP- modellen til Thomas Nordahl i samarbeid med Lillegaarden kompetansesenter legger vekt på lærers medvirkning. Jeg kommer tilbake til disse programmene når jeg senere i oppgaven nærmere skal beskrive ulike forebyggende programmer i skolen.

Fokus på lærerens rolle i disse programmene, forteller om betydningen av denne (Ogden, 2009). Resultatene forsterker tenkningen vedrørende dette i MSI- tiltaket

I programmene over nevnes ledelsens medvirkning i samme åndedrag. Ledelsen på skolen styrer tidsbruk og timeplaner på skolen og står ansvarlig for driften overfor ledelsen i den enkelte kommune. Derfor sier det seg selv at det er små muligheter for å gjennomføre noe uten at ledelsen er støttende, og har tro på det som skal gjøres. Selv om den enkelte kontaktlærer kan få lov til å prøve ut prosjekter på tross av at ledelsen er skeptiske, blir gjennomføringen vanskelig.

I MSI- intervensjonene har vi opplevd hvor mye lettere arbeidet går dersom ledelsen er til stede i møtene, og får førstehånds kjennskap til prosessene i klassen både på elevnivå og lærernivå. Da får de også bedre forståelse for elevens behov. Dette gjør at læreren lettere får nødvendig støtte i det ekstra arbeidet han/hun står oppe i.

**Lærers engasjement i klassemøtene:** Når lærers engasjement anses å være en viktig faktor i klassemøtene for at en MSI- intervensjon skal lykkes, er det basert på min egen erfaring.

Klassemøtene er sentrale i intervensjonen, og læreren må arbeide lojalt mot et bestemt siktemål, i første omgang innarbeide «Alle har ansvar for alle». Møtene må avholdes regelmessig, da det understreker møtets viktighet overfor elevene. Dersom man begynner å avholde møtene bare etter behov, mister de sin betydning. Læreren må dessuten følge reglene til punkt og prikke, og legge vekt på sin egen kommunikasjonsform.

APO- representantene har opplevd gjentatte ganger at dersom læreren går inn for å mestre dette, har intervensjonen svært stor mulighet til å lykkes. I motsatt fall, er det vanskelig å lykkes, for da mister man en viktig arena til å nå alle elevene.

**Samtalene, veiledningen og samarbeidet:** I innledningen til boka «Samtale, sprog og terapi» begynner Harlene Anderson i innledningen med å si at noe av det viktigste i livet er samtalen. Hun hevder dessuten at når samtalen fremmer muligheter, får vi en følelse av å være selvhjulpne, handle hensiktsmessig i forhold til det som plager oss og gjennomføre våre håp og ambisjoner (Anderson, 2003)

Når foreldre og lærere i MSI- intervensjonen hevder at samtalen med APO- representantene har vært viktig for dem, er det kanskje fordi det har vært rom for å drøfte vanskelige situasjoner, og sammen finne måter å håndtere det på. I en travel hverdag kan det være vanskelig å prioritere tid til disse samtalene. Det er beklagelig, da nettopp dette kan være med på å stoppe en skjevutvikling. Når samtalene blir fremhevet, er det også grunn til å tro at skolen og foreldrene har opplevd samtaler med struktur, mål og kontinuitet. I motsatt fall ville det hele båret preg av «bare prat», og ville ikke blitt sett på som formålstjenlig.

I veiledningssituasjonen står APO- representantene for ekspertisen. Når foreldre og lærere likevel opplever at veiledningen har vært nyttig for dem, må det bety at de både har blitt møtt på eget ståsted og opplevd at de har fått hjelp til egen utvikling og håndtering av utfordrende situasjoner. Dette kjennetegner vår humanistiske tilnærming i veiledningen, nemlig at

foreldrenes og lærerens behov og mål for hjelp er retningsgivende, samtidig som man vektlegger alle ressurser i arbeidet (Johannessen, Kokkersvold og Vedeler, 1994)

Når både lærere og foreldre i flere tilfeller etter en MSI- intervensjon uttrykker at samarbeidet med APO- representantene har vært bra, kan man spørre seg hva det er som skaper god kvalitet i et samarbeid.

Opplæringsloven pålegger ikke bare lærere å samarbeide med hjemmet, men samarbeidet skal foregå i gjensidig respekt og forståelse. Det betyr at man i samarbeidet må respektere familievariasjoner. De skolene som best fremmer læring hos elevene, er de som nettopp anerkjenner dette, samt ønsker kontakt med alle skolens foreldre (Nordahl m.fl., 2009). Dette signaliserer, slik jeg ser det, en ubetinget respekt for foreldrene, samt en genuin interesse for de enkelte foreldres betydning. Det finnes dessuten overordnede prinsipper for godt foreldresamarbeid, som at foreldre må ses på som fullverdige samarbeidspartnere og at kommunikasjonen bør foregå med begge foreldre. Man må ha en positiv holdning, se på foreldre som en ressurs, og kommunisere på en konstruktiv måte (ibid).

Når det gjelder viktige prinsipper for samarbeid med lærerne, ble dette bredt tatt opp foran i beskrivelsen av APO- skolens arbeid.

### **6.3 Etiske utfordringer i MSI**

I det første møtet med klassen og det første foreldremøtet i oppstarten av MSI, er det i første rekke én etisk utfordring vi støter på, og det er spørsmålet om hvorfor denne klassen skal ha noe spesielt opplegg rundt seg. «Er denne klassen så fæl, at de må ha ekstra hjelp?», er et vanlig spørsmål. Det er sant når vi sier at «læreren har lyst til å få hjelp fra APO- skolen for å få et så godt læringsmiljø som mulig i klassen.», men det blir fortiet at det er en annen sannhet også. Det at programmet er kommet i gang i klassen fordi en enkelt elev trenger det, sies ikke. Dilemmaet blir at dersom dette ble sagt, kan fokuseleven kanskje få forsterket sitt stempel som vanskelig, og som en som ødelegger for klassen. I tillegg kan det by på utfordringer å jobbe på systemnivå, ettersom det kan være vanskelig å motivere for innsats for fellesskapet på grunn av en enkelt elev.

En annen etisk utfordring har vært at foreldre har ønsket å vite hva som skjer i klassemøtet. De mener de har rett til å vite hva som skjer med barnet deres på skolen. Dette er det ikke vanskelig å forstå og være enige i, men vi har løst det ved å si at elevene gjerne må fortelle



hjemme om temaet for møtet, og hva de selv mener om det. Hva andre uttaler i møtet, skal imidlertid ikke formidles til noen. Vi opplevd at dette i all hovedsak blir respektert.

Jeg har opplevd kommentarer fra foreldre på «Alle har ansvar for alle». De er redd det skal hvile for stort ansvar på deres barn, og det kan naturligvis være en etisk betenkelighet. Det blir litt lettere å tåle når foreldrene forstår at dette er et ansvar alle barna i klassen står i, og at det kommer alle, også eget barn, til gode.

## **Kap 7 Refleksjon rundt oppstart og utvikling av MSI som metode**

Utarbeidelsen av MSI- metoden ble initiert av to idealister i en alternativ ungdomsskole, med innspill fra en engasjert rektor. De satte sin faglige kunnskap og erfaring i system. Den faglige bakgrunnen og erfaringene ble til sammen en helhet som kunne sys sammen til den MultiSystemiske Intervensjonen (MSI). Vi var bevisste på hvordan vi ville gå fram, hva slags dokumentasjon vi ville ha og hva vi så som vår målsetting. Det vi kom fram til for snart ti år siden, er svært likt den MSI- metoden som gjennomføres i dag.

Hele tiden fram til i dag har vi tenkt at den faglige forankringen burde dokumenteres sammen med en fullstendig beskrivelse av intervensjonen. Jeg har brukt denne oppgaven til dette.

### **7.1 Endringer som er foretatt av MSI-intervensjonen**

MSI- tiltaket har gjennomgått noen endringer i løpet av disse årene, selv om idé, innhold, struktur, fremgangsmåte og mål er det samme. Fordi MSI-tiltaket har sitt utspring i personlig kunnskap og erfaring, blir metoden sårbar. Derfor har det vært viktig med nedtegning av hovedlinjene i prosessen, samt opplæring gjennom «learning by doing» av kolleger. I det ligger at de andre ansatte på APO- skolen har deltatt i intervensjonene, og på den måten blitt skolert.

For ett år siden utferdiget rektor på APO- skolen et informasjonshefte med de viktigste momentene og en kortversjon av fremgangsmåte og verdigrunnlag. Han viet også den teoretiske fundamenteringen plass. Dette heftet ble i hovedsak skrevet for at kommunenes skoleledelse, APO- skolens samarbeidspartnere, og andre interesserte skulle få innblikk i intervensjonens innhold og mål.

Sist år tok min gode kollega under MSI- prosjektet, som fortsatt jobber på APO, for seg MSI- tiltaket, og systematiserte arbeidet på skjemaform. Han lagde en detaljert beskrivelse av prosessen. Dette var et svært nyttig arbeid med tanke på at andre kan gå inn i prosessen ved sykdom eller andre typer fravær. Selv om intervensjonen forutsetter at det alltid skal være to som jobber sammen fra APO- skolen, fungerer god oversikt over tiltakene som «sikkerhetsnett».

Et tredje skriv som har blitt utarbeidet, er en oversikt over hvordan lede den gode samtalen, som er basert på kognitiv teori. Ettersom denne samtaleformen er så sentral i arbeidet, er det viktig med kunnskap om dette til alle som skal lede en MSI- intervensjon.

## 7.2 Kritiske bemerkninger

At APO- skolen i 2012 utarbeidet et informasjonshefte om MSI-metoden, ser jeg på som positivt og nødvendig. Jeg er imidlertid kritisk til den store plassen Guilfords tankemodell har fått. Guilfords tenkning er sentral i involveringspedagogikken, og slik sett i klassemøtemetodikken, men ut over det har den lite fokus i selve MSI- intervensjonen. I samtaler med elever og foreldre er det i hovedsak den kognitive tilnærmingen og transaksjonsanalysen som brukes (APO- skolens MSI- hefte, udatert), sammen med ulike visualiseringsverktøy fra konflikthåndteringsmetodikken (Moen, Wang m.fl., 2002).

Den systematiseringen av prosessen i MSI- tiltaket som nylig ble gjort av min tidligere kollega, ser jeg på som et godt verktøy. Her er også temaer for klassemøtene nevnt og ordnet i rekkefølge, noe som er nyttig i tilfelle sykdom og vikarsituasjon. Likevel vil jeg minne om at disse møtene bør være preget av prosess både i fasen frem mot forståelse av hva «Alle har ansvar for alle» betyr og i etterkant. Selv om læreren må ha et siktemål med å jobbe med momentene i et godt læringsmiljø, bør det alltid være plass for situasjonsbestemte temaer. Jeg er redd for at en systematisering skal gjøre møtene for skjematisk og rigide, slik at det kan gå ut over prosessen.

I MSI- heftet er det skjemaer som er beregnet for alle elevene i klassen før og etter en MSI- intervensjon. Da dette ble utformet i oppstarten, var meningen å undersøke om elevene i klassen opplevde at miljøet i klassen hadde bedret seg. Det har blitt gjort noen forsøk på å bruke disse skjemaene, men gjennomføringen har vist seg vanskelig. Det er ikke lett å sette fingeren på årsaken til det. Noen av elevene svarte helt seriøst på spørsmålene, men altfor mange gjorde ikke det. Derfor ble det vanskelig å kunne ta svarene på alvor. Kanskje var det for vanskelig for elevene å sette ord på eventuelle endringer, og kanskje var instruksjonene fra APO- representantene for utydelige. Her mener jeg imidlertid det er et utviklingspotensiale for MSI, da seriøse tilbakemeldinger kan være viktig i evalueringsprosessen.

## **Kap 8 Andre forebyggende programmer det er naturlig å sammenligne MSI med**

Sosial- og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet kom i 2006 med en rapport og oversikt over «Forebyggende innsatser i skolen». Særlig på rus- og atferdsfeltet er det utarbeidet mange forebyggende programmer uten at alle nødvendigvis har like god effekt over tid. I nevnte rapport gir forskerne informasjon om ulike programmer, og tiltak de vurderer til å ha ventet effekt. Vurderingskriteriene er bygd på det kunnskapsmessige grunnlaget, implementeringsstrategiene og evalueringresultatene. Resultatene knyttes også til atferdsendringer hos barn og unge. Forskerne deler inn programmene i «Program med lav sannsynlighet for resultater», «Program med god sannsynlighet for resultater» og «Program med dokumenterte resultater». Programmene med dokumenterte resultater bygger på forskningsbasert kunnskap. De er dessuten godt utprøvd og kan vise til positive resultater i minst én evaluering, der evalueringen har en design som gir mulighet for å dokumentere resultater.

Etter at denne vurderingen ble foretatt, har PMTO blitt aktuelt som et forebyggende program, men ettersom det ikke har blitt vurdert på samme grunnlaget som de i nevnte rapport, vil jeg ikke se nærmere på det her.

### **8.1 Beskrivelse av noen utvalgte programmer hentet fra forskningsrapport fra Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet.**

Jeg velger kort å skissere de programmene som har dokumenterte resultater, og se på disse opp mot MSI. Jeg har også valgt ut de programmene som henvender seg til elever på hele grunnskoletrinnet, slik MSI gjør.

**ART:** ART(Aggression Replacement Training) er et program som først og fremst er beregnet på elever som har utviklet atferdsproblemer, og som spesifikt har vansker med sinnekontroll. Her kreves at de som jobber med implementering på skolene har deltatt på ART-trenerkurs. Implementeringen skjer over 10 til 12 uker, totalt 30 timer. Det fokuseres i denne modellen på å erstatte sinne- reaksjoner med andre former for reaksjoner. Sammenlignet med MSI-metoden mener jeg det er en svakhet at foreldrene ikke er involverte, da de er en viktig ressurs i sitt barns liv.

**LP- modellen:** LP- modellen (Læringsmiljø og Pedagogisk analyse). Dette er et program som har fokus på lærers pedagogiske praksis, og er en opplæringsmodell for ansatte med tanke på

å bedre læringsmiljøet for elevene. LP- modellen henvender seg til læreres praksis, og er mest opptatt av klasseledelse. Jeg ser derfor heller ikke på denne modellen som

**PALS:** PALS (Positiv Atferd, støttende Læringsmiljø og Samhandling i skolen) er et program som har som mål å styrke barns sosiale kompetanse, samt forebygge og mestre atferd i skolen. Det er beregnet på grunnskolens barnetrinn, 1.-7.trinn. Dette programmet er skoleomfattende, og krever minst 80% tilslutning fra personalet for oppstart. Programmet er tidkrevende og kostnadskrevende, men ser ut til å gi gode resultater, særlig hvis man følger programmet systematisk og lojalt. Man forplikter seg til å følge programmet i tre til fem år. Både ansatte og elever er involverte, og man får støtte og medvirkning fra foresatte, skoleeier og støtteapparat (PPT). PALS er ikke særlig opptatt av å bruke kognitiv tilnærming i samtalene, og kan, slik jeg ser det, virke til dels instrumentell. Dette gjør at MSI og PALS får ulikt fokus. Jeg synes det er vanskelig å sette PALS inn i en systemisk tankegang.

**ZERO:** Zero er et program som har som målsetting å redusere og forebygge mobbing, etablere autoritativ klasseledelse og forsøke å forebygge andre atferdsproblemer. Programmet er beregnet på hele grunnskolen, og benytter seg av de organisasjonsmodellene som allerede finnes på skolen. Modellen har gode resultater på noen skoler, men ikke så bra på andre. Den har en svakhet i at den baserer seg på selvrapporing fra elevene. Ettersom Zero har mobbing som hovedfokus, og har fokus på en autoritativ klasseledelse, synes jeg det er vanskelig å sammenligne den med MSI, som setter dialogen og medansvar fra elevene svært høyt.

**Respekt:** Respekt (tidligere Connect). Hensikten med metoden er å redusere problematferd ved skolen, og målgruppen er alle elevene ved skolen. De primære innsatsområdene er disiplin, konsentrasjon og mobbing, sekundært vold, rasisme, negativ gjengdannelse og ugyldig fravær. Respekt innbefatter alle aktører i skolen, elever, personale, foreldre, den lokale bydelsadministrasjonen og frivillige organisasjoner. Programmet har ikke eget materiell, men benytter det som lokalt er på skolen. Det trengs fire planleggingsdager og opplæring i kollegaveiledning og etablering av nettverk mellom Connect-skoler i arbeidet. Evalueringen av Respekt har vært en longitudinell kohortdesign med tester før og etter programmet med ett års mellomrom. Elevgruppa som har vært med i programmet har så blitt sammenlignet med tilsvarende elevgrupper som ikke har vært med. Evalueringen har foregått på spørreskjema, utført i tre omganger og i tre hovedutvalg. Programmet må kunne betraktes som systemisk, på samme måten som MSI-metoden.

**Olweus- programmet:** Olweus- programmet. Dette programmet har som mål å redusere og forebygge mobbing og antisosial atferd på skolen, og er beregnet på hele grunnskolen. Programmet har godt utviklet materiell til både elever og foreldre, og har opplæring av personalet. Skolen må ha en instruktør av programmet knyttet til seg. Skolen må ha en koordinator. Programmet er tidkrevende og til dels kostnadskrevende, men dokumenterer god effekt. I evalueringen av Olweusprogrammet benytter man seg av spørreskjemaer før og etter intervensjonen. Den vitenskapelige dokumentasjonen av effekten av programmet bygger på en kvasi- eksperimentell design. Man gjør bruk av tidsforskjøvet forskjell mellom homogene grupper: «man har sammenlignet en 5. klasse som ikke har deltatt i intervensjonen (ved Tidspunkt 1), og anvendt denne som kontrollgruppe for en 5. klasse som har svart på spørreskjemaene for ett år siden(som 4.klasse ved tidspunkt1) og har deltatt i programmet i åtte måneder og har svart på spørreskjemaene også ved tidspunkt 2(ett år senere)». Dette sikrer demografisk homogenitet, ettersom man kan anta at elever fra samme skole kommer fra noenlunde samme område. Slik sett sikrer designen at endringer som fremstår i elevgrupper skyldes effekt av programmet og ikke tilfeldigheter.

Olweus- programmet og Respekt er de programmene som ligner mest på MSI- tiltaket med tanke på en helhetlig tilnærming til alle elementene i et barns nettverk. Det er ikke mulig i denne oppgaven å se i detalj på likheter og ulikheter mellom Olweus, Respekt og MSI- tiltaket. MSI- tiltaket har ikke på samme måte som de andre programmene en bred implementeringsstrategi, da den har vokst fram lokalt uten at det har blitt øremerket midler til utviklingen. Den store forskjellen ligger likevel i evalueringen. Både Respekt og Olweus- programmet har blitt vitenskapelig evaluert.

## **8.2 Tanker rundt fremtidig evaluering av MSI**

Både Olweus-programmet og Respekt er solid teoretisk fundamentert. Jeg har i denne oppgaven gitt MSI- intervensjonen en teoretisk forankring og evaluert den ut fra Bakliens system for evaluering av egen praksis. Likevel ser jeg at med bred satsing og eventuelt med økonomiske tilskudd kunne dette gjøres mer vitenskapelig. Særlig skulle jeg ønske at det ble foretatt en bred før- og etterundersøkelse bygd på en vitenskapelig design for å måle effekt av intervensjonen, utført av eksterne forskere. Eller kanskje kunne det en gang bli oppgave for en mastergradsstudent.

## Kap 9 Drøfting og refleksjon

Avslutningsvis ønsker jeg å drøfte ulike momenter vedrørende inkludering, tilpasset opplæring og bruk av MSI-metoden.

### 9.1 Drøfting

Jeg mener at intervensjoner med MSI kan gi viktige bidrag på veien mot inkludering. Her jobbes det på flere arenaer mot et felles mål: en god læringsarena med fokus på at alle elever har medansvar for trygghet og trivsel, trygge nok til å korrigere hverandre ved behov. Da kan læreren få maksimal tid til den faglige tilretteleggingen og til å undervise. Foreldrene er informerte om de sosiale målene, og kan støtte maksimalt. Det er naturligvis slik, at ikke alle foreldre er i stand til å støtte like mye, og det skaper en svakhet i metoden. Her, som i andre sammenhenger, kan dette dessverre være med på å skape skille mellom elevene i klassen. Ellers krever gjennomføring av MSI-intervensjoner en viss mengde merarbeid for lærerne. Flere lærere, foreldre og elever har uttalt at de opplever å måtte yte litt ekstra under en MSI-intervensjon, men at det var verdt det, siden det førte til en tryggere og mer forutsigbar hverdag i etterkant. Det har også blitt uttalt at elevenes læringsmiljø har blitt bedre, samt at elevene har vist økt forståelse for hva det å ta ansvar innebærer.

Terje Ogden har laget en oversikt over kjennetegn ved en vellykket innovasjon: Den forbedrer gjeldende praksis, passer inn i skolens verdier og behov, er relativt enkel å bruke og har positivt omdømme gjennom andres erfaringer (Ogden, 2009). Når jeg sammenligner disse punktene med hvordan MSI fungerer, har jeg tro på at flere vil kunne bruke metoden med godt resultat.

Jeg tenker meg i framtiden MSI- metoden brukt systematisk i klasser i den ordinære undervisningen, mer enn som en kortvarig intervensjon. Da mener jeg den ville ha den maksimalt forebyggende effekt. Modellen er preget av bevissthet rundt holdninger og hvordan man forholder seg til hverandre. Dette er tidkrevende, og må arbeides med kontinuerlig over tid. Målet er å bygge bevissthet om medansvar inn hos elever og lærere, slik at dette blir en måte man naturlig omgås på. Derfor er det også en stor fordel om så mange i personalet som mulig er involvert. MSI-metoden kan med fordel være skoleomfattende, slik jeg ser det.

Det er også mulig å bruke deler av MSI- tiltaket som selvstendige enheter. Det ikke noe i veien for å jobbe med klassemøter etter modell fra involveringspedagogikken for seg og at

konflikthåndteringsmodellene brukes uavhengig i klasserommet. Dette gjelder også foreldremøtene.

I arbeidet med enkeltelever er det absolutt å anbefale møte- og samtaleformen fra MSI-metoden. Jeg har imidlertid erfart at den kognitive tilnærmingen kan være utfordrende for elever som har begrenset intellektuell kapasitet. Da bør samtalene stille mindre krav til elevens tanker om egen endring, i alle fall til å begynne med. Andre tilnærminger for endring er mulig i kraft av atferdsmodifiserende tiltak. Jeg kan nevne tiltak som belønning for endret atferd eller avtaler som gir belønning når de overholdes.

Hvis jeg skal tenke tilfeller der MSI som intervensjon muligens ikke er å anbefale, kan det være overfor enkelte barn som ikke ser at det har noen verdi å være i god relasjon med medelever. Da er det vanskelig å nå målsettingen om positiv utvikling. Likedan vil det være svært krevende dersom foreldre eller læreren er negative til tiltaket.

En mulig negativ konsekvens av MSI som intervensjon, et tiltak som nettopp har som intensjon å forebygge segregering, er at den likevel kan virke stigmatiserende ved at man gjør noe spesielt i noen klasser, slik at de skiller seg ut. Tidsbegrensede intervensjoner har også den ulempen, at det kan være tungt å drive videre når perioden er over og jeg har dessverre sett at tiltak legges til side når det går bra. Jeg mener det er nettopp da det er viktig å fortsette arbeidet med å lage gode rutiner og samarbeidsformer. Derfor mener jeg MSI-metoden hører aller best hjemme i klasserommet som en kontinuerlig og naturlig del av god klasseledelse.

Jeg har i denne oppgaven forsøkt å vise at inkludering og forebyggende tiltak i hverdagen byr på mange utfordringer. Kanskje er det slik, at det er den enkelte lærer og skolens evne til å finne gode løsninger, som avgjør i hvilken grad inkludering kan fungere i skolen. Kanskje vil noen hevde at ressurstilgangen fra myndighetene er for liten til at reell inkludering av alle elever er mulig.

Jeg frykter at ideen om inkludering og om retten til tilpasset opplæring i egen klasse kan komme i fare dersom opinionen får fritt spillerom til å gjennomføre mer eller mindre tilfeldige skoleforsøk, for eksempel i form av økt bruk av homogene grupper og nivådeling.

Mange lærere opplever at elever med atferdsvansker byr på ekstra utfordringer, da de ofte forstyrrer og nekter å innordne seg skolens system, eller er passive. Hvis situasjonen ikke oppleves ekstrem, er det heller ikke ekstra ressurser å sette inn. Lærerne er ofte overlatt til seg selv og må finne egne løsninger. Jeg har erfart at det ofte mangler kompetanse på dette



området, og at flere lærere har uttrykt ønske om å få det. Nyutdannede lærere føler spesielt på at de har fått lite opplæring i klasseledelse og i å håndtere konflikter. Selv om elever får en diagnose som ADHD, Tourettes syndrom eller innenfor autismespekteret, utløses det ikke automatisk ekstraressurser til undervisningssituasjonen. Dette kan oppleves vanskelig og krevende for lærere, medelever og foreldre. Det faktum at elever med utfordrende atferd skal gå i ordinære klasser, uten at nødvendig veiledning eller ressurser følger med, kan føre til avvisning fra miljøet rundt. Det er sagt og skrevet mye rundt årsaker til atferdsvansker, og det er ikke vanskelig å finne lærere med kompetanse på feltet. Likevel er svært mange oppradd i den daglige håndteringen av uønsket atferd. Det er kanskje ikke så vanskelig å forstå at mange ønsker å plassere de utfordrende elevene utenfor klassen.

Da de statlige spesialskolene ble lagt ned, den siste i 1992, ble det opprettet statlige kompetansesentra for ulike funksjonsvansker. Kompetansesentrene har bidratt med råd og hjelp, og barn og unge har kunnet, etter henvisning, få opphold og utredning der i kortere eller lenger perioder. I tillegg til dette tilbudet har det likevel eksistert spesialskoler og spesialavdelinger, både innenfor og utenfor psykiatrien. Særlig har dette vært et tilbud for barn med atferdsvansker eller barn som av ulike årsaker faller utenfor. Flere tusen barn får fortsatt sitt undervisningstilbud innenfor slike tiltak. Dette på tross av rett til tilpasset opplæring, en spesialundervisningsprosent på nesten 10% og Lærerplanens mål om inkludering.

Slike segregeringstiltak opprettes fortsatt, på tross av at Grunnskoleloven er klar på at å ta eleven ut av klassen over tid ikke er lov. Noen av gruppene og skolene er også plassert geografisk i avstand fra den ordinære skolen. I «Utdanning» nr 15 i 2012 skrev Jelstad og Holtermann en stor artikkel om «Den ekskluderende skolen» etter en undersøkelse som fagbladet «Utdanning» hadde foretatt. Terje Ogden og Thomas Nordahl uttrykte i artikkelen at skolen langt fra fyller målsettingen om inkludering av alle elever, men Ogden fastslo også at han ikke visste at tallet var så høyt som at 5000 barn står utenfor den ordinære grunnskolen. Nordahl er opptatt av at tiltakene ikke er skikkelig registrert av myndighetene, noe som kan føre til en fordekking av hvordan det egentlig står til i dagens skole. Da er det også vanskelig å gripe fatt i det og gjøre noe med det. Antallet elever i segregeringstiltak er 3000 flere enn da de statlige spesialskolene ble lagt ned for 20 år siden, ifølge denne undersøkelsen (Jelstad, og Holtermann, 2012).

Når man arbeider med et tema over tid, slik det blir når man skriver på en større oppgave, dukker det opp mange tanker undervegs. Jeg har også lest innlegg vedrørende skole og skolepolitikk i aviser og tidsskrifter med ekstra stor iver og interesse i denne perioden. Det skrives stadig om skolerelaterte saker. Aktuelle saker de siste månedene har vært diskusjonen rundt nivådeling av elever i grunnskolen og frafall av elever i videregående skolen. Det høye tallet på spesialundervisningselever er også urovekkende. Slike oppslag og fakta om skolen, gjør at jeg noen ganger stiller meg spørsmålet hvem skolen vår egentlig passer best for. Spørsmålet forsterkes av det faktum at av alle elever det har vært intervensjoner på med MSI, er 93,7 % gutter. Det er bekymringsfullt å tenke på at dette tallet muligens er et resultat av at vi ikke får bedre til den tilpassede opplæringen. Kanskje tyder det på at guttenes og jentenes ulike læringsstiler ikke blir tatt på alvor, og at vi har en grunnskole som favoriserer jentenes måte å lære på.

Jeg vil i det følgende drøfte undervisning i et inkluderingsperspektiv i motsetning til individperspektiv og diagnosetenkning. Jeg vil også ta for meg ulike tanker rundt spesialundervisning og tilpasset opplæring. Deretter vil jeg drøfte i hvilke situasjoner det kan være mest hensiktsmessig å arbeide på et systemnivå, og om grader av segregering i noen tilfeller kan være best for barnet. Kanskje bør vi tenke glidende overganger, eller et både og.

Kunnskapsdepartementets Kvalitetsutvalg skrev i sin utredning « I første rekke» 5. juni 2003 at de ønsket: «å styrke kvaliteten på alle elevers læringsutbytte i en inkluderende skole». Dette innebærer at kravet om tilpasning til den enkelte forsterkes og skal gjelde alle elever. «Det foreslås at den tradisjonelle spesialundervisningen etter enkeltvedtak utgår for de fleste elever» (Kunnskapsdepartementet 2003). Få endringer har skjedd, og det er grunn til å undre seg over årsaken. Handler det om økonomi eller handler det om holdninger, eller begge deler? Kanskje er svaret at en endring er for komplisert, og at politikerne ser at det vil få for store konsekvenser. Likevel vet vi alle at spesialundervisning etter enkeltvedtak er svært kostnadskrevenende på mange måter. Utredningene i PP- tjenesten er krevende og krever høy, og stadig høyere, bemanningen på kontorene. Selve undervisningen av de elevene som får rett til spesialundervisning er også kostbar, da den skal utføres av lærere med spesialkompetanse, og som regel foregå i mindre grupper. Grunnskoleloven sier at alle elever har rett på tilpasset opplæring, og dette blir i kontrast til ovennevnte spesialundervisning. Det er også vanskelig å se hvordan den økte spesialundervisningen henger sammen med rett til tilpasset opplæring. Konsekvenser av dagens situasjon er at PP- kontorene får så stor arbeidsbyrde, at de har vansker med å få tid til å arbeide med forebyggende tiltak. De lovpålagte oppgavene må ha

prioritet. Som følge av dette, blir spesialundervisningen hengende fast i et individfokus, som gjør at skolen underviser etter en viss norm, der de som ikke «henger med» må få ekstra hjelp. En annen følge er også at svært mange av elevene blir diagnostisert for å finne årsaken til vansken. Dette har antagelig vært medvirkende til at antallet elever som har fått ulike diagnoser har økt. Særlig gjelder det diagnoser som ADHD, Aspergers syndrom, autisme og Tourettes syndrom. Kanskje er nevrologiske vansker hos barn blitt mer utbredt, kanskje har mange vært uoppdaget før, eller kan det være andre årsaker til at antallet barn med diagnoser har økt? Jeg undrer meg av og til på om det er mindre rom for annerledeshet i vår tid. Ved at annerledesheten får et navn, får omgivelsene også en forklaring på noe som kan oppfattes som avvik. I noen tilfeller kan i tillegg visse rettigheter utløses. Kravet til prestasjoner hos elevene har økt etter Kunnskapsløftet, og det er med på å forsterke vanskene hos de elevene som ikke mestrer skolefagene godt nok. Konsekvensen av denne utviklingen blir, at det er eleven det er noe galt med. Det betyr igjen, at det er en forsterket individfokusering i vår tid, i stedet for å undersøke hvordan systemet fungerer. Slik jeg ser det, er det grunn til å bekymre seg for hva som er normen for normalitet, når et så stort antall får spesialundervisning. Det ser ut til at gjennomføring av inkludering i praksis er nokså langt unna, en inkludering som fører til at enhver elev har tilhørighet i sin egen klasse, uansett styrker og svakheter, og får undervisning tilrettelagt sitt nivå og sine forutsetninger.

Nylig leste jeg artikkel i tidsskriftet «Foreldre og barn», der mor til en gutt med Downs syndrom ble intervjuet. Hun avsluttet intervjuet med å si at hun ikke var glad i at man snakket om annerledes barn: «Annerledes barn- annerledes enn hva?» var hennes spørsmål. Denne setningen opplevde jeg som et godt innlegg i inkluderingsdebatten, og gjorde at jeg også undret meg over hvem det egentlig er som setter standarden for hva som er normalt. I et inkluderingsperspektiv er vi alle unike, og skal ha den tilretteleggingen og undervisningen som er nødvendig for en likeverdig og forsvarlig opplæring. I en artikkel hevder Jenny Steines, at ved å identifisere feltet som spesialpedagogikk, har man identifisert eller kategorisert det som spesielt, og vi snakker om «de andre» (Steinnes, 2007). Dette står i sterk kontrast til «vi» og «oss» og «alle».

Det er vanskelig å vite hvilke grep man konkret kan gjøre for å endre den situasjonen skolen befinner seg i, men sannsynligvis må man se på organiseringen av undervisningen og synet på innhold og tilrettelegging. Jeg har tro på muligheten av å skape et læringsmiljø der alle opplever seg likeverdige og fullt inkludert. Likevel kan det være slik, at en eller flere trenger en del av undervisningstiden sin utenfor klasserommet. Selv om elevene tar medansvar i

klassen og de sosiale relasjonene fungerer godt, kan det, på tross av det, likevel hende at elever trenger å jobbe i enerom eller i rom med få. Her handler det ikke om den faglige tilretteleggingen, men behovet for å jobbe uten forstyrrelser.

Jeg tror også at noen få elever vil trenge særskilt faglig tilrettelegging, spesialundervisning, på tross av all verdens tilpasset opplæring. Dette behøver ikke å være ekskluderende eller segregerende dersom man har skapt et klima i klassen for at vi alle har våre forskjelligheter, sterke og svake sider. De svake sidene må vi ofte ha hjelp til.

Jeg er mer betenkt i forhold til påstanden om at spesialskoler er påkrevet. I et oppslag i Romerikes blad, 13. november 2012, hevder rektor på Skåningsrud skole i Sørum kommune at denne skolen er riktig og god for elevene, og at trivselsfaktoren er høy. Hun poengterer at elevene her har noen å være sammen med, slik at de unngår ensomheten de har lett for å oppleve på nærskolen sin. I tillegg får de bedre tilrettelagt undervisning utført av høykompetente fagpersoner (Oppen, 2012). Det er helt sikkert ingen grunn til å bestride dette. Likevel er det ikke til å unngå at det er et segregeringstiltak eller sorteringstiltak, og at det vil kunne virke stigmatiserende. Det er kanskje også grunn til å være bekymret for langtidseffekten. Hva skjer når eleven etter opphold på spesialscole skal tilbake i sitt nærmiljø, når det ikke har vært mulighet for å bygge relasjoner der? Jeg er opptatt av betydningen av tilhørighet, og hva som skjer når man ikke har det. Kanskje kan det også være grunn til å se på om manglende følelse av tilhørighet kan ligge til grunn for skolefravær med senere frafall i videregående skole. Problemet kan oppstå i grunnskolen, og komme til uttrykk i de sårbare ungdomsårene. Jeg tenker det er nok en grunn til å legge vekt på et åpent og inkluderende læringsmiljø.

## **9.2 Refleksjon**

Temaene spesialundervisning, tilpasset opplæring og inkludering fører til like mange spørsmål som svar når man befatter seg med dette temaet. Her finnes ingen fasitsvar på gode løsninger, men så lenge det drøftes, er det et felt i bevegelse. Jeg har stor tro på tilpassede og fleksible løsninger for enkeltindividet, men uten at man skal være underlagt strenge økonomiske regimer i kommunene. Noen kommuner har forsøkt å få ned spesialundervisningsprosenten ved å øke tilskuddene til tilpasset opplæring. Dette synes jeg må være et skritt i riktig retning. Det er likevel problematisk, ettersom denne budsjettposten er sårbar for økonomiske nedgangstider. Opplæringsloven fastslår retten til tilpasset opplæring for alle elever i grunnskolen, men ettersom det ikke foretas enkeltvedtak, står denne retten i

realiteten svakere enn retten til spesialundervisning. Selv om man har gode etiske holdninger til elevenes undervisningssituasjon opplæring og de beste intensjoner for den faglige tilretteleggingen, er det begrensninger når undervisningen skal utføres av så få hender til så mange. Kanskje blir det slik en gang, at forebyggende tiltak i skolen kan få høyere prioritet. Jeg mener det er viktig med systemarbeid, og i den forbindelsen har jeg tro på at MSI-metoden er et godt tiltak. Jeg tror dessuten at bruk av metoden vil kunne skape en god arena for samarbeid. Dette mener jeg bidrar til å minke arbeidspresset for læreren, bedre trygghet, trivsel og læring for elevene og gjøre at foreldrene blir mer engasjerte.

Utarbeiding, gjennomføring og evaluering av MSI-metoden har vist at et strukturert samarbeid på systemnivå bidrar å fremme inkludering, fordi få elver har søkt APO-skolen etter MSI-intervensjonen, slik hensikten var. Evalueringene har vist at metoden har vært viktig som bidrag til et godt læringsmiljø og et positivt skole-hjemsamarbeid.

## Litteraturliste

Anderson Harlene (2003): *Samtale, språk og terapi. Et postmoderne perspektiv*. Dansk: Mikal Arboe. København: Hans Reitzels forlag.

Andresen, Ragnhild (2000): *Fellesskap og sammenhenger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

APO- skolen (2012): *MultiSystemisk Intervensjon*. Lørenskog kommune: APO-skolen

Arnesen, Anne- Lise (2004): *Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt forlag.

Arnesen, Anne- Lise (red) (2012): *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.

Askildt, Astrid og Johnsen, Berit H i (2008): *Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge* i Befring, Edvard og Tangen, Reidun (red): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk.

Atferdssenterets perm om PMTO (2006): *Konsultasjon for ansatte i barnehage og skole*. Perm om PMTO. Oslo: Atferdssenteret- Unirand, UiO

Baklien, Bergljot (1987. Revidert 2005): *Evaluering i praksis*. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 5/87. Nå også: [www.forebygging.no](http://www.forebygging.no). (25.02.2012)

Befring, Edvard (2008): *Forebygging i en psykososial kontekst* i Befring, Edvard og Tangen Reidun (red): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Børve, Trygve A., Dalgard, Odd Steffen og Nævra, Anne (2003): *Kursledermanual for KID (Kurs I Depresjonsmestring)*. Rådet for psykisk helse.

De nasjonale forskningsetiske komiteer (2009): *Etterrettelighet*. Publisert 22.april 2009. Sist oppdatert 19.mai 2009. Lastet ned 20.03.2013.

Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven (2008). Barne- Likestillings og Inkluderingsdepartementet.

Drugli, May Britt (2012): *Relasjon mellom lærer og elev. Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.

Dysthe, Olga (2001): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.

Fangen, Katrine (2010): *Kvalitativ metode* (Sist oppdatert 7.januar 2010). De nasjonale forskningsetiske komiteer. Lastet ned 21.mai 2012.

Fjeld, Bjørnhild (2012): Lillebror Lauritz i "*Foreldre og Barn*" nr.8.

Foros, Per Bjørn (1983). *Ansvar og fellesskap i skolen. Involveringspedagogikk: Organisering og rammer*. Oslo: Universitetsforlaget.

Frønes, Ivar og Strømme, Halvor (2010): *Risiko og marginalisering. Norske barns levevilkår og marginalisering i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Fyrand, Live (1995): *Sosialt nettverk. Teori og praksis*. Oslo: TANO

Gordon, Thomas (1987): *Snakk med oss, lærer. Trening i kommunikasjon og konfliktløsning*. Norsk: Trond Winje. Oslo: Aventura.

Gravrok, Øystein, Knudsmoen, Hege, Larsen, Torill M.B., Nordahl, Thomas og Rørnes, Karin (2006): *Forebyggende innsatser i skolen. Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*. Sosial- og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet.

Haug, Peder(2006): Lærarkompetansen i ei inkluderende opplæring. *Skolepsykologi nr.1*.

Håstein, Hallvard og Werner, Sissel (2008): *Spesialpedagogikk i en inkluderende skole i Befring,Edvard og Tangen Reidun (red): Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Jelstad, Jørgen og Holtermann Sonja (2012): Den ekskluderende skolen. *Utdanning nr.15*.

Jelstad, Jørgen (2013): Fra dårligst til på 1-2-3. *Utdanning nr.2*.

Johannesen, Eva, Kokkersvold, Erling og Vedeler, Liv (1994): *Rådgiving. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kirkebæk, Birgit og Simonsen, Eva (2008): *Handicaphistoriske temaer- utfordringer i dag i Befring, Edvard og Tangen, Reidun(red): Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Konnerup, Merete og Schwartz, Jamie (2006): *Translating Systematic Reviews Into Policy and Practice: An International Perspective*. CICSD (Contemporary Issues in Communication Science and Disorders. Volume 33, s. 79- 82..

Kunnskapsdepartementets Kvalitetsutvalg (2003). Veiledning og brosjyrer, 04.06.

Kunnskapsløftet

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Lauvås, Per og Handal, Gunnar (1990): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Pedagogikkbøker.

Lov om grunnskolen.

Moen, Kjell G.(redaktør), Wang, Freddy, Stubbe, Tore, Kvendbø, Inger, Olsbakk, Eva, Westby, Torill Øyre (Se & Lær) (2002): *Å møte og forebygge problematferd i barnehage, skole, Sfo og hjem. En håndbok med praktiske modeller og konkrete tips til hjelp i hverdagen*. Drøbak: KGM Produksjon.

Nissen, Poul (1983): *Involveringspedagogikk: Vekst i skolen gjennom klassemøter med barn og voksne*. Norsk: Dag Lyngar. Oslo: Aventura.

Nordahl, Thomas, Sørli, Mari- Anne, Manger, Terje, Tveit, Arne (2005): *Aferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ogden, Terje (2009): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Oppen Tina (2013): Milliarder til spesialundervisning. *Romerikes Blad*, tirsdag 13. november.

Overland, Terje (2007): *Skolen og de utfordrende elevene*. Bergen: Fagbokforlaget.

Reichelt, Sissel og Skjerve, Jan (2012): Underbygging av praksisbasert kunnskap. *Fokus på familien, nr.4*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, Einar M. og Skaalvik, Sidsel (2005): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.



Steinnes, Jenny (2007): Et poststrukturalistisk blikk på spesialpedagogikkens etiske og vitenskapelige utfordringer. *Spesialpedagogikk nr.2*.

Stortingsmelding 18 (2010- 2011): *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet.

Strømstad, Marit, Nes, Kari og Skogen, Kjell (2004): *Hva er inkludering?* Norges forskningsråd. Området for kultur og samfunn. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Sørbø, Jan Inge (2013): Søren Kierkegaard og måling av kunnskap. *Bedre skole nr.1*.

UNESCO (1994): *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris.

Vårvik, Atle (2004): *Mot til å leve. MOT til å ta egne valg*. (MOT: En holdningsskapende organisasjon stiftet av idrettsutøvere i 1997).

Ølgaard, Bent (1991): *Kommunikative og økomentale systemer ifølge Gregory Bateson*. København: Akademisk Forlag.

Østerud, Svein (1998): Relevansen av begrepene "validitet" og "reliabilitet" i kvalitativ forskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr.3*.

Aasen, Petter (1995): *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

**Vedlegg:**

**LØRENSKOG KOMMUNE**

Vedlegg 1

**APO-skolen**

Solheimveien 91 F 1473 LØRENSKOG

Tlf. 67 20 18 55

E-post: apo@lorenskog.kommune.no

Unntatt fra offentlighet, jfr. Off. loven § 13/Forvaltn. Loven § 13 1. ledd

Vår ref.: \_\_\_\_\_ Arkivkode: \_\_\_\_\_ Deres ref.: \_\_\_\_\_ Skårer 25.04.13

**SØKNADSKJEMA TIL MSI - MULTISYSTEMISK INTERVENSJON**

<b>ELEV:</b> Etternavn	Fornavn	Personnummer
Postadresse	Postnummer	Poststed

<b>SKOLE:</b> Navn	Klasse	Klassestyrer
Andre time/fag-lærere:	Administrativt ansvarlig	

<b>MOR:</b> Etternavn	Fornavn	
Postadresse	Postnummer	Poststed
Tlf. privat:	Tlf. jobb:	Mobiltilf.:

<b>FAR:</b> Etternavn	Fornavn	
Postadresse	Postnummer	Poststed
Tlf. privat:	Tlf. jobb:	Mobiltilf.:

Dato: \_\_\_\_\_ Underskrift foresatt 1: \_\_\_\_\_

Dato: \_\_\_\_\_ Underskrift foresatt 2: \_\_\_\_\_

Dato: \_\_\_\_\_ Underskrift for skolen: \_\_\_\_\_

Opplysninger om elevens boforhold					
Felles foreldreansvar	JA	<input type="checkbox"/>	NEI	<input type="checkbox"/>	
Foreldreansvar alene	MOR	<input type="checkbox"/>	FAR	<input type="checkbox"/>	
Daglig omsorg	MOR	<input type="checkbox"/>	FAR	<input type="checkbox"/>	Delt omsorg <input type="checkbox"/>
Andre omsorgspersoner til eleven	Telefon		Rolle		

Opplysninger om hjelpeapparatet			
Når ble eleven henvist til PPT		Henvisende instans	
Saksbehandler PPT		Andre hjelpeinstanser	

Beskrivelse av elevens sterke sider/mestringsområder (faglig, sosialt, interesser etc)

Beskrivelse av situasjoner der elevens samhandling med andre synes lite adekvat, situasjoner der elevens atferd oppleves problematisk.

Hovedmål for elevens sosiale fungering	Delmål

Hovedmål for elevens faglige utvikling	Delmål

Oversikt over tiltak skolen har iverksatt				
Tiltak	Innhold	Organisering	Varighet	Vurdering

Gi en beskrivelse av klassen og dens sosiale fungering

Gi en beskrivelse av de pedagogiske metoder som brukes i klassen

Forslag til mål for tiltaket
<p>For eleven:</p> <p>For klassen:</p> <p>For lærerne:</p>

Jeg har lest igjennom prosjektskissen og er klar over at APOs arbeid vil legge vekt på metodikk ut fra observasjoner gjort i elevens gruppe. Det fokuseres på verbal og non-verbal kommunikasjon lærer/elev og elev/elev, og på klasseledelse.

Dato: \_\_\_\_\_ Underskrift kontaktlærer: \_\_\_\_\_

Dato: \_\_\_\_\_ Underskrift medlærer/assistent: \_\_\_\_\_

LØRENSKOG KOMMUNE

**APO-skolen**

Solheimveien 91 F - 1473 LØRENSKOG

Tlf. 67 20 18 55

E-post: apo@lorenskog.kommune.no

Vedlegg 2

Vår ref.:

Arkivkode:

Deres ref.:

Skårer 25.04.13

## MSI - MULTISYSTEMISK INTERVENSJON

### ARBEIDSDOKUMENT

Saksnr.:	Samarbeidende skole:	Klassestyrer skole:	Andre involverte:
Klasse:	Elevenes initialer:	APO-konsulent 1:	APO-konsulent 2:

Mål for tiltaket

--

Generell midtveis-evaluering. Dato:

--

Eventuelt justert mål for tiltaket

--

**Oversikt over tiltak som har vært iverksatt på lærernivå:**

Dato	Tiltak	Innhold	Vurdering

**Oversikt over tiltak som har vært iverksatt i klassen:**

Dato	Tiltak	Innhold	Organisering	Vurdering

**Oversikt over tiltak som har vært iverksatt overfor eleven:**

Dato	Tiltak	Innhold	Vurdering

Oversikt over tiltak som har vært iverksatt sammen med elevens foresatte:			
Dato	Tiltak	Innhold	Vurdering

Oversikt over tiltak som har vært iverksatt overfor klassens foreldre:				
Dato	Tiltak	Innhold	Organisering	Vurdering



## Grunnleggende regler for klassemøtet

Alle sitter i ring og viser god møtekultur

Du må rekke opp handa og vente med å si noe til møteleder gir deg ordet

Du må vente med å snakke til du har ordet

I klassemøtet snakker du kun for deg selv

Det er alles ansvar at alles mening kommer fram

Meninger som kommer fram skal ikke kommenteres på noen måte

Når møtet er over, så er møtet over. Det skal ikke refereres fra møtet på noen måte utenfor møtelokalet.

## Saksgang i klassemøtet

1. Referat fra forrige møte
2. Beskrivelse av en situasjon ut fra det som er tema for møtet. Taleregulatoren går rundt. I denne fasen må alle uttale seg, men «vet ikke» godtas.
3. Enkelte elever uttaler seg om saken, og står fritt til å snakke. Bruker taleregulator. (Ping- pong- fase)
4. Elevene konstaterer at noe er vanskelig.  
Innsnevring av problemet.
5. Erkjennelse av at det som er vanskelig kan og bør gjøres noe med
6. Idemyldring rundt hva som kan gjøres
7. Fokusering på ett/ få tiltak som klassen skal jobbe med.
8. Tiltaket/ tiltakene skrives opp på stor plakat som henges synlig i klasserommet. (Tiltaksfase.) Denne virker som en kontrakt . Evaluering i neste møte.

Det er viktig at møteleder skriver fyldige og nøyaktige notater fra møtet, og refererer i begynnelsen av neste møte.

## GRUPPEARBEID (30 MIN) PÅ FORELDREMØTE

GRUPPA BESTEMMER SEKRETÆR (Voksen pappa), LEDER (Yngst på gruppa) OG TIDTAKER (Voksen mamma)

LEDER: Passer på talelisten, at alle kommer til ordet og at gruppa holder seg til tema. Bytter tema når tidtakeren sier i fra. Når det er 1 minutt igjen må sekretæren få ordet til oppsummering.

SEKRETÆR: Noterer ned konklusjonene. Oppsummerer når det er 1 minutt igjen. Legger dette fram i plenum.

TIDTAKER: Passer på tida. Sier i fra når det har gått 5 minutter og 15 minutter. Sier i fra når det er 2 minutter igjen og når det er 1 minutt igjen.

### GRUPPEOPPGAVE:

1. Hver deltager presenterer seg kort for de andre på gruppa (ca. 5 min)
2. Hva kan jeg bidra med slik at klassemiljøet blir best mulig? (15 min)

Jeg, som elev:

Jeg, som foreldre:

3. Hva kan vi (foreldre og elever) sammen gjøre for at klassemiljøet skal bli enda bedre? (10 min)

**MSI – EVALUERINGSSKJEMA FORELDRE**  
**Vurder gjerne sammen med ditt barn**

I hvilken grad har vi nådd de felles oppsatte mål? (Konkretiser)

Ble målet/målene ytterligere justert under prosessen? Eventuelt hvorfor og hvordan?

Vurderer bruken av tid til tiltaket.

Hva er skjedd for ditt barn i klassen?

Hva har skjedd i samarbeidet med skolen?

Hva har skjedd med din foreldrerolle overfor ditt barn/din ungdom?

Beskriv og vurder veiledningen du/dere har fått fra APO-skolen:

Hvordan opplever du/dere at APOs multisystemiske intervensjon har passet denne saken?

Opplever du/dere samarbeidet med APO som positivt? Gi en begrunnelse.

Lørenskog / -20

.....  
Foresatt

.....  
Foresatt

.....  
Elev

## MSI – EVALUERINGSSKJEMA LÆRERE

I hvilken grad har vi nådd de felles oppsatte mål? (Konkretiser)

Ble målet/målene ytterligere justert under prosessen? Eventuelt hvorfor og hvordan?

Vurderer bruken av tid i tiltaket.

Hvilken endring har du/dere gjort i metodikk overfor klassen?

Oppeves klassemøtet som metodikk som positivt?

Vil du/dere fortsette å bruke disse metodene? Hvorfor/hvorfor ikke?

Hvilken endring har du gjort i din væremåte overfor klassen?

Hvilken endring har du/dere gjort i metodikk overfor eleven?

Beskriv og vurder veiledningen du/dere har fått fra APO-skolen:

Hvordan opplever du/dere at tiltaket har passet for APOs multisystemiske intervensjon?

Opplever du/dere samarbeidet med APO som positivt? Gi en begrunnelse.

Lørenskog / -20

.....  
Lærer

.....  
Lærer

.....  
Administrasjon

## MSI – EVALUERINGSSKJEMA APO

I hvilken grad har vi nådd de felles oppsatte mål? (Konkretiser)

Ble målet/målene ytterligere justert under prosessen? Eventuelt hvorfor og hvordan?

Vurder tidsressursen som er brukt i tiltaket.

Beskriv og vurder samarbeidet med administrasjonen ved hjemmeskolen.

Beskriv og vurder samarbeidet med lærerne ved hjemmeskolen.

Beskriv prosessen som er igangsatt ved hjemmeskolen.



Beskriv og vurder samarbeidet med de foresatte.

Beskriv prosessen som er igangsatt i hjemmet.

Hvordan passet APOs multisystemiske intervensjon denne saken?

Lørenskog / -20

.....  
APO-konsulent

.....  
APO-konsulent

LØRENSKOG KOMMUNE

**APO-skolen**

Solheimveien 91 F 1473 LØRENSKOG

Tlf. 67 20 18 55

E-post: [apo@lorenskog.kommune.no](mailto:apo@lorenskog.kommune.no)

Unntatt fra offentlighet, jfr. Off. loven § 13/Forvaltn. Loven § 13 1. ledd

Vår ref.:

Arkivkode:

Deres ref.:

Skårer 25.04.13

Til

--

**RAPPORT OM MSI – MULTISYSTEMISK INTERVENSJON – FOR DERES SØNN/DATTER**

Elevens navn	Fødselsnummer	Skole	Klasse

Kontaktlærer	APO-konsulent 1	APO-konsulent 2

Tiltakets varighet: Fra:

Til:

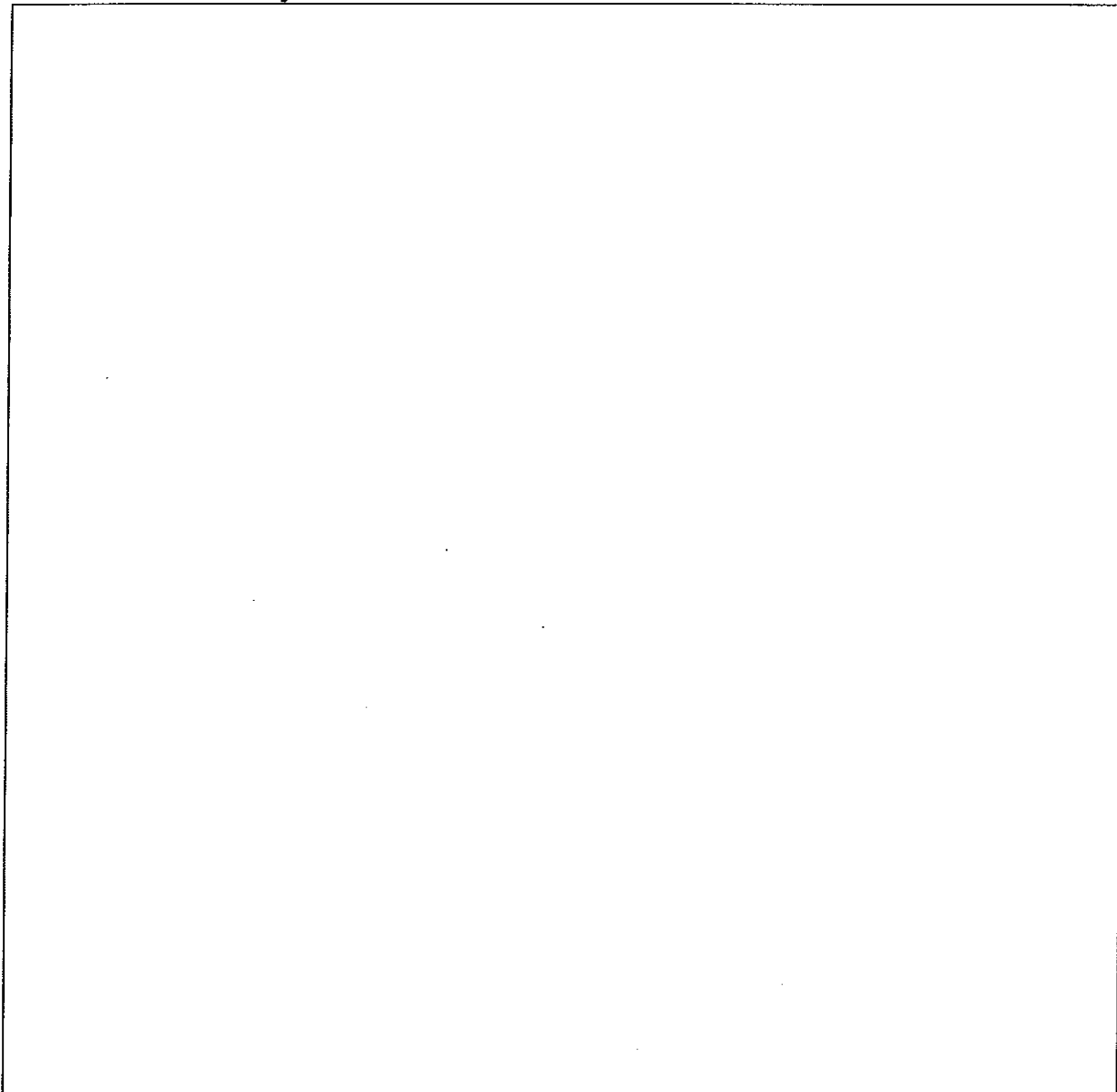
**Tiltak:**

Antall		Antall	
	Observasjoner i klassen		Elevsamtaler
	Klassemøter		Foreldrekonferanser
	Lærersamarbeidsmøter		Foreldremøter
	Personalmøter		Annet

**Mål:**

--

**Avsluttende konklusjon:**



.....  
Konsulent 1

.....  
Konsulent 2

Kopi: Skolen  
PPT  
Skolekontoret