

Vivian D. Haugen

Samarbeid om tiltak ved bekymring for elever i skolen

Alle lærere som jobber i skolen opplever fra tid til annen bekymring for elever som av en eller annen grunn ikke greier å tilpasse seg klassen på en hensiktsmessig måte, eller som ikke utvikler seg i den retning en forventer. Det kan være flere forhold som kan bekymre en lærer. Utgangspunktet kan være at eleven tilkjennegir små og ganske diffuse signaler i form av tiltagende utagering eller at eleven framstår som mer innesluttet og engstelig enn vanlig. Mer spesifikt kan eleven framstå ukonsentrert eller framføre klager som vondt i hodet og lignende. At noe er bekymringsverdig kan også vise seg i form av fysiske tegn som blåmerker og sår. Blir eleven spurt hva dette skyldes, gis det ofte ulike forklaringer på hva årsaken er. Slike diffuse signaler kan føre til bekymring hos en lærer siden det kan være vanskelig å få tak i hva det er som forårsaker signalene. Det blir derfor viktig å undersøke årsaken til bekymringen. En lærer skal ikke være alene om bekymringer rundt elever, og det er derfor viktig at skolen som system har en handlingsplan for hvordan en skal håndtere slike bekymringer.

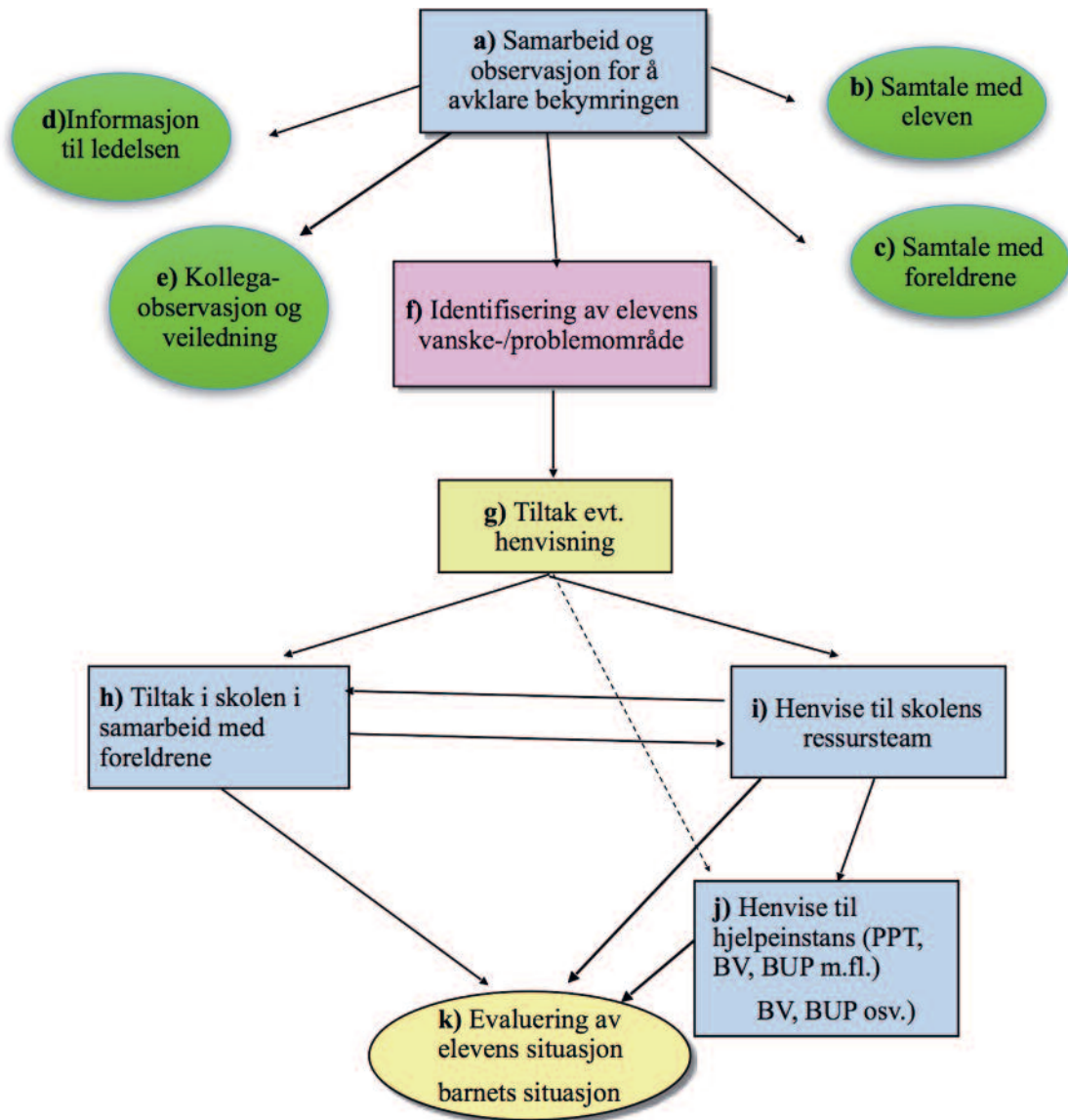
Formålet med denne artikkelen er å diskutere hva læreren og skolen som system kan gjøre i de tilfellene der elevens væremåte er av en slik karakter at det vekker bekymring. I flere tilfeller er det grunn til å anta at foreldrene deler lærerens bekymring. I fortsettelsen skal det presenteres en diskusjon og forslag til framgangsmåte avhengig av bekymringens årsak og alvorlighetsgrad. Rekkefølgen for

framgangsmåten kan variere noe ut fra bekymringenes årsak. For å lette diskusjonen presenteres en figur der sentrale instanser relatert til skolens virksomhet inngår. Enhetene i figur 1 kommer som overskrifter.

A) SAMARBEID OG OBSERVASJON I LÆRERTEAMET FOR Å AVKLARE BEKYMNINGEN

For å avklare og konkretisere bekymringen bør

Vivian D. Haugen er dosent i spesialpedagogikk ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT - Norges arktiske universitet. Forskningsinteresser er innenfor områdene læring, lærevansker, samarbeid og sosiale og emosjonelle vansker. Hun har mange års erfaring som lærer, spesialpedagog og rektor i grunnskolen og har skrevet flere artikler og kapitler i antologier og fagbøker.



Figur 1. Strukturering av skolens samarbeidsinstanser med formål å finne fram til hensiktsmessige hjelpetiltak for eleven

læreren sammen med sine kollegaer på teamet sette av en tidsperiode der alle lærerne som har eleven foretar egne observasjoner. Hvis det er grunn til å tro at eleven blir mishandlet i hjemmet eller utsatt for alvorlig omsorgssvikt, eller ved vedvarende alvorlige atferdsvansker, skal imidlertid læreren straks melde fra til barnevernet. Ved bekymringer som ikke utløser meldeplikt kan det være gunstig å starte arbeidet med å observere og samtale med eleven. I observasjonsperioden er det viktig å

notere situasjoner, hendelser og signaler som bekymrer, også eventuelt manglende forventede signaler hos eleven, ting eleven sier eller gjør, og så videre.

Hvor lang observasjonsperioden skal være, avhenger av bekymringen. Er bekymringen alvorlig og den for eksempel henspiller på at barnet kan være utsatt for overgrep av noen art, skal kollegiet handle raskt og gå videre til punkt j) i figuren, det vil si å melde direkte til barnevernet. B

Når lærerne har avsluttet sin observasjonsperiode, bør kollegiet samles og gjennomgå alle observasjonene som er gjort. Har kollegene sett de samme bekymringsfulle signalene som kontaktlæreren? I arbeidet videre sammenfattes alle opplysningene slik at en står tilbake med konkrete opplysninger som i liten grad er farget av den enkeltes subjektive meninger og vurderinger. Synsinger og subjektive meninger tas bort siden disse har en tendens til å gi bakkenforliggende forklaringer og kan være farget av egne emosjoner i situasjonen. Ut fra de konkrete opplysningene som lærerteamet til nå har registrert, må teamet ta en beslutning om det er saklig grunnlag for bekymring. Kanskje er det behov for en mer strukturert observasjon, eller kanskje er det tester som bør gjennomføres dersom bekymringene viste seg å være av faglig art. I denne fasen vil det også være viktig å snakke med eleven. Denne samtalen kan gi oss ytterligere opplysninger som vil være viktige for de beslutningene som lærerteamet senere tar.

B) SAMTALE MED ELEVEN

I avklaringsfasen vil det å snakke med eleven kunne gi viktig informasjon for hvordan han eller hun har det og opplever sin situasjon. Her bør kontaktlærer eller den læreren i teamet som eleven har best relasjon og tillit til, gjennomføre samtalen. Skoler som har lagt til rette for at lærere kan ha jevnlike elevsamtaler om elevenes læring, trivsel og utvikling, vil lettere kunne tone seg inn på/ komme i posisjon når vanskelige ting skal tas opp. Vanlige fag- og utviklingssamtaler for å sikre god tilrettelegging og gi eleven en tilpasset opplæring, har lærere gjerne god rutine på. Det er når eleven for eksempel viser endringer i emosjonelle, atferdsmessige, sosiale og/eller fysiske signaler at gjennomføringen av samtalen kan føles mer utfordrende. Disse samtaler er det derfor viktig å planlegge godt.

I planleggingen bør læreren gå gjennom de observasjonene som er gjort av lærerteamet og de konkrete opplysningene som teamet satt igjen med. Ut fra disse konkrete opplysningene må det tas en vurdering av hva som skal vektlegges i samtalen med eleven. Når dette er gjort, er det viktig at læreren bruker litt tid på å kjenne på egne følelser og holdninger til de bekym-

ringene som skal tas opp i samtalen og det å skulle gjennomføre en slik samtale. Det kan være viktig å tenke seg inn i elevens situasjon og hvilke følelser som kan utspille seg hos denne. Deretter må det settes et mål for samtalen og skrives noen notater for strukturen og det en ønsker å komme inn på i samtalen. Samtalens lengde vil avhenge blant annet av elevens alder og alvorlighetsgraden i bekymringene. En bekymringssamtale kan være krevende både for elev og lærer, så det kan noen ganger være bedre med en kortere samtale med en eventuell avtale om oppfølgingsamtale.

Ikke alle elever føler seg bekvemme med å sitte rett overfor læreren og snakke om utfordrende ting. I visse tilfeller kan det være enklere å snakke mens man er i aktivitet, for eksempel gå tur, være sammen på skolekjøkkenet eller lignende. Fordelen med å være i aktivitet sammen, er at eleven kan føle seg mindre presset og selv kan bestemme når han/hun vil ha øyekontakt. For læreren kan aktiviteten gjøre det lettere å tone seg inn på eleven, for på den måten komme i posisjon til å ta opp vanskelige ting. Andre alternativer er bruk av tegning, lek eller fortellinger som utgangspunkt for samtalen.

I innledningen til selve samtalen er det viktig å forsøke å få en mest mulig positiv start for å vekke tillit og å løse opp eller ufarliggjøre situasjonen. Selv om fokuset for samtalen er å skaffe mer informasjon ut fra de opplysningene som lærerteamet har, må læreren ikke bli så ivrig i sitt forsøk på å avklare situasjonen at en legger press på eleven til å fortelle. La eleven selv bestemme hva og hvor mye han/hun vil si. Læreren bør formulere seg enkelt og tydelig og ikke tåkelegg bekymringene. Lov ikke eleven taushetsplikt siden det kan fremkomme opplysninger under samtalen som kan utløse lærerens meldeplikt til barnevernet. La heller ikke samtalen få preg av forhør selv om en gjerne ønsker større klarhet i bekymringene. Prøv isteden å få til dialog og refleksjon med eleven. Dette gjøres best ved å stille åpne spørsmål; *“Fortell meg hvordan det er for deg når...”* Der det går an, så benytt jeg-budskapssetninger i stedet for du-budskap; *“Jeg har lagt merke til at...”* *“I den siste tiden har jeg blitt bekymret for ...”* *“Etter hva*

jeg forstår så har det ikke vært så greit for deg i det siste” “Jeg har den siste tiden blitt usikker på hvordan du har det i klassen/hjemme jeg vil gjerne høre hvordan du har det”. Jeg-setninger vil være mer inviterende til samtale for eleven, siden fokuset rettes mot lærerens oppfatninger og følelser for situasjonen. Du-setninger skaper mer avstand og tenderer mot at problemene legges over på eleven (Webster-Stratton 1999, Drugli 2002). Spørsmålene kan ved bruk av du oppfattes som forhør istedenfor en invitasjon til samtale. Det er viktig å ordlegge seg på en slik måte at eleven føler seg trygg nok til å snakke om det som er vanskelig. Læreren bør også avgjøre om eleven har behov for trøst og anerkjennelse for vedkommendes opplevelse av situasjonen og reaksjonsmåte. Det er naturlig at de fleste elever, uansett omsorgssituasjon, vil utvise lojalitet overfor sine foreldre. Læreren bør derfor unngå at samtalen bygger opp til en lojalitetskonflikt for eleven. Ønsker eleven å avslutte samtalen eller å skifte samtaleemne, så bør dette respekteres. Det kan være at eleven trenger litt tid på å gå inn i det som er vanskelig og å sette ord på sine følelser. Signaliser isteden til eleven at han/hun kan komme til ny samtale når eleven selv er klar for dette. La eleven da få snakke fritt uten unødvendige avbrytelser. På slutten av elevsamtalen kan det være greit å oppsummere kort og sjekke ut eventuelle misforståelser. Unngå her å tolke eller å analysere det eleven har fortalt. Vurder også elevens stemningsleie og ikke avslutt en samtale som eventuelt har berørt sterke følelser hos eleven før en kan være trygg på at eleven greier å gå videre. Ta stilling til om det er behov for en oppfølgingssamtale, og eventuelt avtal nytt tidspunkt for samtalen.

Etter observasjon og samtale med eleven, vil lærerteamet ha et godt utgangspunkt for å invitere elevens foreldre til samtale. Lærerteamet bør imidlertid vurdere om bekymringen rundt eleven gir grunn til å tro at eleven utsettes for vold og/eller at eleven er utsatt for seksuelle overgrep. Hvis dette er tilfelle, så skal ikke foreldrene involveres. Ved slike situasjoner utløses meldeplikten til barnevernstjenesten (jf. Oppl.l. § 15.3). Dersom bekymringen rundt barnet ikke vurderes til å være av en slik art, er det naturlig at foreldrene involveres.

C) SAMTALE MED FORELDRENE

For å få til et velfungerende læringsmiljø på skolen er det viktig med en god kommunikasjon og et godt samarbeid mellom hjemmet og skolen. Undersøkelser viser at foreldrenes positive involvering, interesse og engasjement for skolen influerer på elevens trivsel, læring og sosiale fungering (Webster-Stratton 1999, Hattie 2009, Nordahl 2009).

Selv om opplæringsloven slår fast at det er foreldrene som har hovedansvaret for barnets oppdragelse, så slår den også fast at skolen skal legge til rette for samarbeid med foreldrene. At samarbeidet er lovpålagt, indikerer nettopp viktigheten av at foreldre og skole er enige om mål og innhold for elevens læring og utvikling. Jo bedre skolen er på å etablere et godt samarbeid med foreldrene tidlig i elevens skoleforløp, jo lettere er det å ta kontakt med foreldrene når det oppstår utfordringer i skolemiljøet eller ved bekymringer rundt eleven. Foreldre er ulike med hensyn til livssituasjon, bakgrunn, egne skoleerfaringer, engasjement i barnets skolehverdag og lignende, noe som vil innvirke på deres deltakelse i skolesamarbeidet (Nilsen 2014). I foreldresamtaler der bekymringer rundt eleven skal tas opp, kan en derfor oppleve ulike reaksjoner hos foreldrene. Noen foreldre vil føle det som en lettelse når læreren setter ord på den situasjonen som de selv lenge har følt som vanskelig. Andre kan reagere med sjokk, vantro eller sinne ved å høre at barnet deres har vansker. Ofte vil en da oppleve at foreldrene prøver å beskytte eller forsvare seg ved for eksempel å benekte, bagatellisere eller bortforklare elevens problemer. Noen vil kanskje distansere seg eller legge ansvaret over på skolen eller medelevene. I disse situasjonene må foreldrene få rom og aksept for egne reaksjoner og en bekreftelse på at de i likhet med skolen ønsker det beste for eleven. Når samtalen føles vanskelig, kan en oppleve at foreldrene skifter tema. Det vil da være naturlig å gi foreldrene en liten pause fra det som er vanskelig ved å prate om noe annet, men her er det viktig at læreren holder fokus og etter kort tid igjen styrer samtalen mot det som er formålet med samtalen. Om foreldrenes reaksjoner skulle utvikle seg til å bli aggressive og truende, må en ta en pause eller stoppe samtalen.

Å gjennomføre en foreldresamtale om en bekymring for en elev stiller krav til lærerens evne til å kommunisere, lytte, observere og å styre samtalen. Kommunikasjonen handler både om det verbale og nonverbale uttrykket som fremsettes i prosessen. Ordvalg og setningsoppbygging er viktig for hvordan et budskap blir oppfattet. Når lærer tar opp bekymringen med foreldrene bør det også her benyttes *jeg*-setninger i stedet for *du* eller *dere*. Dette for å unngå at foreldrene føler seg anklaget eller sitter med en skyldfølelse som dårlige oppdragere. Bruk av *jeg*-setninger inviterer foreldrene i større grad til diskusjon (Hafstad og Øvreeide, 1998). Bø (2011) viser til to måter å lytte på, passiv og aktiv lytting. Passiv lytting innebærer at læreren gir respons på foreldrenes utsagn gjennom oppmuntrende kommentarer som “jeg forstår”, “fortell”, “sier du det?”. Ved aktiv lytting gir læreren tilbakemelding på det som sies ved å formidle hvordan budskapet blir oppfattet og forstått (“mener du at ...?”, “forstår jeg deg rett når ...?” eller “har jeg rett i at du ønsker at ...?”). Det nonverbale uttrykket er svært viktig i enhver samtale. Bruk av blick, smil, fakter, kroppsholdninger og sittestillinger kommuniserer hvor trygg du er i situasjonen og hvilket forhold eller holdning du har til det du snakker med foreldrene om.

Samtalen med foreldrene kan ha gitt lærerteamet nye opplysninger om eleven som kan være viktig for å kunne planlegge adekvate tiltak for elevens læring og fungering. Det kan også være at samtalen har ført til en bekreftelse på de bekymringene som lærerne hadde etter observasjon og samtale med eleven, eller at bekymringene er blitt ytterligere forsterket. Før lærerteamet gjør sine konklusjoner og igangsetter tiltak, er det viktig å informere ledelsen ved skolen.

D) INFORMASJON TIL LEDELSEN

Er bekymringene fortsatt til stede eller har de økt etter observasjonene og samtalen med eleven og foreldrene, er det viktig å informere ledelsen ved skolen. Ledelsen har det overordnede ansvaret for elevenes læring samt for det fysiske og psykososiale miljøet til elevene. Ofte er det rektor som formelt henviser en elev til nødvendige hjelpeinstanser (PPT,

barnevernet (BV)), så derfor bør ledelsen tidlig få informasjon og oversikt over barn som det knyttes bekymring til. I tillegg er ledelsen skolens ansikt utad og vil derfor ofte også være den som foreldrene henvender seg til om det skulle være noe spesielt med deres barn (Nilsen og Vogt 2008). Her er det imidlertid viktig å være oppmerksom på at selv om en melding til barneverntjenesten bør gå tjenestevei, så har hver enkelt et selvstendig og personlig ansvar for å melde bekymring til barnevernet, også dersom rektor er uenig.

Det kan også være at årsakene til elevens eller problemer kan tilskrives systemfaktorer, som for eksempel organisering og kvalitet på elevenes tilpassete opplæring eller relasjonen mellom elev (klassen) og lærer. Hvis dette er tilfelle bør skolens ledelse vurdere om kollegaobservasjon og/eller veiledning av lærerteam eller enkeltlærere kan være aktuelt. Å jobbe med observasjon og veiledning i team bidrar til at ulike perspektiver og tolkninger løftes fram og reflekteres rundt (Kvale 2007, Vogt 2016).

E) KOLLEGAOBSERVASJON OG VEILEDNING

Før selve kollegaobservasjonen starter er det viktig at lærerteamet, gjerne sammen med leder, setter opp noen rammer for observasjonen. Siden alle lærerne i teamet har eleven som det er knyttet bekymring og utfordringer til bør observeres, må det settes opp en oversikt over hvem som skal observere hvem. Her anbefales det for eksempel at en lærer på teamet sammen med leder (evt. to lærere fra teamet) observerer sin kollega. Etter hver observasjon settes det opp en refleksjonssamtale for de to som har observert og den observerte læreren. I samtalen bør fokuset være lærerens egen vurdering sett i lys av bekymringen eller den utfordringen som er i klassen. Observatørene gir så tilbakemelding med utgangspunkt i lærerens egne vurderinger med bakgrunn i de observasjonene som er foretatt. Her er det viktig å stille åpne spørsmål slik at det gis rom for refleksjon og analyse. Når alle refleksjonssamtalene fra de enkelte lærerobservasjonene er gjennomført, møtes skolelederen og teamet til felles refleksjoner der noen punkter fra enkeltobservasjonene løftes fram. Observasjonene vil kunne danne

grunnlag for flere teamrefleksjoner, der utfordringer på systemnivå har hovedfokus. En etterfølgende pedagogisk analyse vil kunne avdekke hvilke faktorer som eventuelt bidrar til elevens (evt. klassens) vansker. Er det ting på systemnivå eller i skolens praksis og læringsmiljø som bidrar til å opprettholde (trigge) vanskene? (Udir.no). Hvilke tiltak kan eventuelt settes i verk på systemnivå som kan bidra til en positiv utvikling hos enkeltelever eller på klassenivå? Er det noen nyttige tips fra observasjonene som bør prøves ut? Skolens ledelse er svært viktig i denne prosessen, både med hensyn til å legge til rette for jevnlig refleksjoner i teamet og i prosessen for å sikre at tiltak settes i verk. Leder kan også foreta observasjoner av det arbeidet som skjer på teamnivå. Resultatene fra lederens observasjoner kan danne grunnlag for pedagogiske diskusjoner i lærerteamet. Hvilke styrker ved lærerteamets arbeid har lederen registrert og hvilke utviklingsområder bør få et sterkere fokus i teamet og i den pedagogiske praksis fremover? Det arbeidet som skolens ledelse og lærerne iverksetter for å øke kompetansen i det pedagogiske arbeidet og i organiseringen av skolehverdagen, vil innvirke på kvaliteten av og evnen til å gi elevene en adekvat og tilpasset opplæring.

F) IDENTIFISERING AV ELEVENES VANSKE- ELLER PROBLEMOMRÅDE

Med utgangspunkt i de analysene som til nå er gjennomført skulle teamet ha et tilstrekkelig grunnlag for å planlegge en hensiktsmessig strategi eller til å igangsette tiltak. I denne fasen er det viktig å prøve å skille mellom de bekymringsfulle signalene som eleven sender ut og det som er det egentlige problemområdet til eleven. Utagerende atferd eller relasjonsvansker er signaler som for eksempel kan skyldes nederlagsfølelse grunnet lærevansker eller indikasjoner på at eleven er utsatt for omsorgssvikt. Barn med sensoriske vansker kan for eksempel vise signaler som passivitet og innadvendthet.

Bekymringssignaler som elever viser kan variere ut fra problemområde, tid, sted, relasjoner og alder. Det er derfor viktig at lærerne rundt eleven igjen sammenfatter tidlige ob-

servasjoner og kanskje på nytt gransker eleven i ulike situasjoner over en gitt tidsperiode. Kanskje bør dette suppleres med tester. Resultatet fra dette grundige registreringsarbeidet er at lærerteamet vil kunne komme fram til gode indikasjoner på hvilket problemområde eleven har; det vil si om det er av pedagogisk, psykologisk eller somatisk karakter, eller om det er et omsorgsproblem. Det kan også være at lærerteamet konkluderer med at det er snakk om et mer sammensatt problem eller at vanskene eleven viser kan være av systemiske årsaker, som for eksempel organisering av undervisningen, skolens evne til å tilpasse undervisningen, relasjonskompetansen og fagkompetanse i personalgruppen.

G) TILTAK - EVENTUELT HENVISNING

Når lærerteamet har foretatt en identifisering av elevens problemområde på bakgrunn av et grundig forarbeidet, så bør lærerteamet i samråd med ledelsen vurdere hvilke tiltak som skal settes i verk for å gi eleven en mest adekvat hjelp. Kan tiltak settes inn i skolen i samarbeid med foreldrene, ut fra de rammene og ressursene som skolen har? Det må også vurderes om problemene er av en slik art at saken skal meldes til skolens ressursteam. Kanskje bør eleven og foreldrene knyttes opp til en hjelpeinstans som for eksempel PP-tjenesten, skolehelsetjenesten, barneverntjenesten eller andre? Er det usikkerhet om eleven skal knyttes opp til en hjelpeinstans eller hvilken hjelpeinstans bekymringen bør knyttes til, så kan lærerteamet få råd fra skolens ressursteam eller ta kontakt direkte med den aktuelle instansen (PPT, Barnevernstjenesten, BUP) og diskutere saken eller elevens problemområde anonymt og få råd og veiledning om en eventuell henvisning. Ved en slik anonym drøfting er det ikke pålagt samtykke fra foreldrene.

H) TILTAK I SKOLEN I SAMARBEID MED FORELDRENE

Om lærerteamet i samråd med ledelsen vurderer at den informasjonen som er samlet inn rundt eleven ikke tilsier en henvisning videre til skolens ressursteam eller en direkte henvisning til hjelpeapparatet, planlegges tiltak i samråd med foreldrene innenfor skolens rammer. Skolen bør da i samarbeid med for-

eldrene utarbeide en tiltaksplan som synliggjør hvordan den pedagogiske virksomheten skal differensieres for å gi eleven et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet (oppl. § 5-1). I arbeidet med tiltaksplanen bør tiltakene utformes ut fra den enkelte elevs evner og forutsetninger i relasjon til kompetansekravene (Nilsen 2008). Elevens medvirkning i utvikling av planen og i målsettingen med arbeidet vil være viktig for elevens motivasjon. Tiltakene kan være organisatoriske, pedagogiske eller andre faglige tiltak.

Organisatoriske tiltak kan for eksempel være ulike måter å organisere elevene i grupper, organisering av lærerressursene og kontaktlærersfunksjonen, vurdere behov for økt lærertetthet i lesing og regning (jf. oppl. § 1-3) og bruk av ulike læringsarenaer og læremidler. Å organisere skolehverdagen på en hensiktsmessig måte vil kunne gi eleven bedre struktur og forutsigbarhet. Eksempler på dette vil si dagsplan, organisering av friminuttene, klassemiljøtiltak, struktur på hjemmearbeidet, utvidet samarbeid med elevens foreldre, plan for elevsamtaler og lignende. Pedagogiske tiltak kan være ulike arbeidsmåter/metoder, styrking av grunnleggende ferdigheter, ekstra oppmuntring og oppfølging av eleven, differensiering av lærestoff, hensiktsmessig tilpasset vanskegrad og arbeidsmengde, ulike intensive kurs i lesing og/eller regning og lignende (Briseid 2006). Tiltakene som konkretiseres i en tiltaksplan bør ha en gjennomføringsperiode på tre til seks uker avhengig av bekymringen. Foreldrenes bidrag kan også inngå i planen. Særlig vil deres interesse for barnets læring og deres oppmuntring være viktig for å opprettholde barnets motivasjon og innsats. Kanskje kan foreldrene bidra i avtalte treningsøvelser som begrepstrening eller leseøvelser? Foreldrene skal ha kopi av planen og tiltakene må jevnlig evalueres og justeres.

I) HENVISE TIL SKOLENS RESSURSTEAM

Dersom lærerteamet fremdeles er bekymret etter at tiltaksplanen har vært iverksatt en viss periode, bør saken drøftes med fagpersoner eller på en tverrfaglig drøftingsarena, ofte kalt ressursteam. Dette gjøres også dersom teamet etter å ha vurdert den innsamlede infor-

masjonen rundt eleven, er usikker med hensyn på den videre oppfølgingen av eleven.

Mange skoler har opprettet ressursteam som har overtatt funksjonene til tidligere spesialpedagogiske team. Teamet skal fungere som et støtteapparat for lærerne i jobben med å styrke den tilpassete opplæringen. Dette innebærer at lærerne kan søke råd og veiledning relatert til pedagogiske problemstillinger i opplæringen. Lærerne kan også få bistand ved henvisning til hjelpeinstanser som PPT og barnevern. Ressursteamene kan bestå av rektor, sosiallærer/rådgiver, lærere som har særlig kompetanse innenfor relevant område som for eksempel spesialpedagogikk, og i tillegg PPT og helsesøster. Rutiner for oppmelding til skolens ressursteam kan være ulike, men ofte er det ønskelig at kontaktlærer sender en beskrivelse av bekymringen og hva som er gjennomført av kartlegginger, samtaler og tiltak. Det er også viktig å opplyse om elevens foreldre har samtykket i at saken drøftes i skolens ressursteam og eventuelt å vedlegge underskrevet samtykkeskjema. Saker kan også drøftes anonymt i ressursteamet om dette er ønskelig, men det anbefales vanligvis å innhente samtykke for å ivareta en god og åpen dialog med foresatte. En del kommuner har i tillegg et utvidet ressursteam der mer sammensatte problemer har fokus og der det ofte er nødvendig med et tverrfaglig samarbeid for å hjelpe eleven. Ofte blir da fagpersoner fra ulike fagmiljøer/etater kalt inn etter behov som for eksempel barnevern, lege, helsesøster, PPT, habiliteringstjenesten, rus-koordinator og politi. Teamet kan også kalle inn foreldre og kontaktlærer ved behov.

J) HENVISE TIL HJELPEINSTANS (LEGE, PPT, BARNEVERN, BUP)

Dersom tiltakene som er prøvd ut av lærerteamet i samarbeid med foreldrene og eventuelt ressursteamet, ikke er tilstrekkelig for å gi eleven et tilfredsstillende utbytte av opplæringstilbudet eller hvis bekymringene er knyttet til omsorg eller helse, bør skolen søke hjelp fra hjelpeinstanser utenfra. Er bekymringene knyttet til elevens omsorg som kan være skadelig for elevens helse og utvikling, skal skolen sende bekymringsmelding til

barnevernstjenesten i kommunen. Det kan være vanskelig å vurdere om elevens omsorg er god nok eller om eleven er utsatt for omsorgssvikt. Skolen skal imidlertid ikke vurdere hvorvidt omsorgen for eleven er god nok eller ikke, men skal isteden ta stilling til om det er grunn til bekymring og eventuelt melde på grunnlag av denne bekymringen (Nilsen 2008). Opplysningsplikten går foran lærernes taushetsplikt, noe som innebærer at om barnevernstjenesten foretar undersøkelser og vurderer at barnets situasjon er mindre alvorlig enn først antatt, så er likevel ikke taushetsplikten brutt så lenge skolen handlet i god tro om at barnet befant seg i en situasjon som skulle utløse opplysningsplikten (Nilsen 2008). En bekymringsmelding bør være konkret og tydelig og det er viktig er å få frem alle fakta i saken. Det bør eksemplifiseres hvilke bekymringer som gir grunnlag for meldingen som konkrete observasjoner, spesielle hendelser, registrerte endringer i elevens fungering og eller i kontakten med hjemmet, samtaler med og uttalelser fra eleven, samtaler med foreldrene og foreldrenes samspill eller oppfølging og ivaretagelse av eleven. Her bør en tidfeste når observasjonene, samtaler og registreringene er gjennomført. Det er også viktig å vise til hvilke tiltak skolen har gjennomført og om skolen har tatt opp bekymringen med foreldrene, samt eventuelle endringer dette har resultert i. Selv om alle lærere har opplysningsplikt til barnevernstjenesten, så bør en bekymringsmelding gå tjenestevei. Om bekymringsmeldingen av en eller annen grunn ikke blir sendt videre av rektor ved skolen, har læreren et personlig ansvar for å følge opp og påse at meldingen blir sendt til barnevernet (Oppl § 15-3). Er det usikkerhet rundt grunnlaget for å sende en bekymringsmelding, kan skolen drøfte saken anonymt med barnevernstjenesten.

Er bekymringene av somatisk art, bør skolen oppfordre foreldrene til å ta kontakt med skolehelsetjenesten eller primærlegen. Hvis elevens problemer er av psykologisk eller sosial art, vil *Poliklinikk i psykisk helsevern for barn og unge (BUP)* kunne bistå familien med utredning, behandling og ved behov også bistå skolen med rådgivning og tilrettelegging. Henvisning til BUP skjer via elevens fastlege.

Er problemene av pedagogisk eller atferdsmessig art slik at eleven ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, bør eleven henvises til PPT (oppl. § 5.1). Før en henvisning foretas, bør henvisningen drøftes med PPT, gjerne i skolens ressursteam eller tverrfaglige team med representanter fra PPT tilstede. Når skolen henviser til PPT skal foreldrene samtykke til henvisningen inntil eleven er 15 år, ved å underskrive henvisningsskjemaet. Foreldrene har da gitt et samtykke til at PPT kan foreta en sakkyndig vurdering. Før en slik henvisning skjer, forventes det at skolen har gjort et forarbeid med kartlegging, observasjoner, samtaler og prøvd ut ulike tiltak.

Dokumentasjonen på dette forarbeidet skal vedlegges henvisningsskjemaet i form av en pedagogisk rapport. Den pedagogiske rapporten bør inneholde en utfyllende beskrivelse av rammebetingelsene ved skolen (klassestørrelse, organisering, lærerressurser o.l.), elevens kulturelle og språklige bakgrunn (land, morsmål, flerspråklig, tidligere skolegang osv.), elevens faglige og sosiale fungering (sterke sider, vanskeområder, nivå, læringsstrategier, trivsel, relasjoner, atferdsendring osv.), hvilke kartlegginger/tester som er foretatt og skolens vurdering av elevens utbytte av det opplærings tilbudet som gis ved skolen. Hvis problemområdet er relatert til systemnivå, må dette beskrives nærmere og hvilke innvirkninger organisasjonen, rammefaktorene eller kompetansen og stabiliteten i personalet har på elevens/elevens opplæringsmiljø. Ved behov for bistand fra PPT på systemnivå, henvises dette som en systemsak.

For elever der det er fattet vedtak om spesialundervisning på bakgrunn av en sakkyndig vurdering fra PPT, skal det utarbeides en individuell opplæringsplan (IOP) (jf oppl. §5-5). Enkeltvedtaket om spesialundervisning skal ligge til grunn for utarbeidelsen av en IOP, og planen skal omfatte de fagene eller områdene som er beskrevet i den sakkyndige vurderingen. En IOP skal inneholde mål, innhold, arbeidsmåter, organisering og vurderingsformer, og planen må samordnes med klassens ordinære opplæringsplan (Udir. 2014). For elever med store avvik som trenger et alternativt innhold i opplæringen, vil mål knyttet til egen omsorg,

kommunikasjon, relasjoner og andre praktiske ferdigheter, være aktuelle (Udir 2014). I prosessen med henvisning og konsultasjon er det viktig å ivareta eleven som bør informeres hva den aktuelle tjenesten er, hvem som jobber der, hva de jobber med og hvorfor vedkommende skal henvises. Ofte kan eleven føle usikkerhet og engstelse for prosessen og hva som vil skje videre. Det er da viktig med stabile voksne rundt eleven som ivaretar og forklarer eller svarer på spørsmål som måtte dukke hos eleven opp underveis.

EVALUERING AV ELEVEN SITUASJON

Etter en periode der skolen har iverksatt tiltak eller at eleven har vært tilknyttet ett eller flere ressurssystem, bør lærerteamet gjøre ei vurdering av barnets situasjon. Hvis det ikke har skjedd en merkbar bedring etter en tid med ekstra tiltak, bør egnetheten av tiltaket vurderes. Kanskje må det foretas en ny runde med observasjon, samtaler med elev/foreldre for å avklare elevens utvikling og eventuelt definere problemet på nytt slik at andre tiltak kan settes inn. Om eleven er henvist til et ressurssystem utenfor skolen bør ikke lærerteamet overlate den videre oppfølging til den henviste instans, men drøfte tiltakene underveis i prosessen om disse fungerer optimalt for eleven og hvorvidt tiltakene har en gunstig virkning på elevens problemområde. Hvis tiltakene ikke har bidratt til en merkbar endring hos eleven, bør skolen gi tilbakemelding til hjelpeinstansen og i samarbeid vurdere å endre eller justere tiltakene (Nilsen, 2008, 2014). Alle slike evalueringer som gjøres av lærerteamet bør skje skriftlig. For elever som følger et opplegg relatert til IOP, er det viktig at lærerteamet foretar jevnlig vurderinger av elevens opplæring. Teamet bør drøfte hvordan elevens utvikling er i forhold til oppsatte mål, om organiseringen av opplæringen og arbeidsmåtene er optimale og hva som fungerer/fungerer mindre bra med hensyn til elevens trivsel, læring og utvikling (Udir 2014). Denne faglige drøftingen i teamet bør noteres, og denne loggen vil så danne grunnlaget for den skriftlige årsrapporten som alle med spesialundervisning har krav på. I årsrapporten bør det i tillegg fremkomme om eleven har behov for videre

spesialundervisning og hvordan opplæringen i fortsettelsen bør legges opp.

AVSLUTTENDE KOMMENTAR

I artikkelen er det fremmet et forslag til hvordan skolen kan forholde seg når en elevs væremåte vekker bekymring. Det er flere forhold ved elevens situasjon som kan framkalle en lærers bekymring, alt fra hjemmeforhold til ulike vansker og signaler av varierende alvorlighetsgrad hos eleven. En skole som tar elevers bekymringer på alvor, bør belage seg på et samarbeid innenfor skolen som system (lærerteam/ressursteam/foreldre) og i samarbeid med sentrale hjelpeinstanser. Artikkelen presenterer et forslag til strukturering av samarbeids- og tiltaksformer for hvordan lærer og skole kan gripe fatt i bekymringene når disse framtrer, slik at elever kan få adekvat hjelp.

Litteratur:

- Briseid, L.G.
(2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid. Fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bø, I.
(2011). *Foreldre og fagfolk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Drugli, M. B.
(2002). *Barn som vekker bekymring*. NKS Forlaget.
- Hafstad og Øvreeide
(1998). *Foreldrefokusert arbeid med barn*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Hattie, J.
(2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Kvale, S.
(2007). Livslang læring og veiledning i et postmoderne forbrukersamfunn. I T. Kroksmark og K. Åberg (red). *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nilsen, V. og Vogt, A.
(2008). Samarbeid om behandling og tiltak. I Haugen, R. (red.). *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Nilsen, V.
(2008). Tiltaksmodeller med utgangspunkt i

- førstelinjetjeneste og andrelinjetjeneste. I Haugen, R. (red.). *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Nilsen, V.D. (2014). Samarbeid i barnehagen. I Nilsen, V.D. (red.). *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T. (2009). *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringsloven. Lov av 17. juli 1998 nr. 17-61. om grunnskolen og den vidaregående opplæringa. Utdanningsdirektoratet (2014). Veilederen Spesialundervisning: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/> Besøkt 08.02.2018
- Udir.no: https://www.udir.no/globalassets/upload/laringsmiljo/klasseledelse2/praktisk_utviklingsarbeid_i_klasseledelse.pdf Besøkt 20.11.2017
- Vogt, A. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage. Mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Webster, Stratton, C. (1999). *How to promote children´s social and emotional competence*. Paul Chapman Publishing Ltd.

Vivian D. Haugen

Adresse: Nerstranda 41
9008 Tromsø.

Telefonnr.: 77660437 (jobb)/41677834(mob.)