

Erfaringer fra «De utfordrende barna»

«Never too early..» (Loeber og Farrington, 1999).

Prosjektet «De utfordrende barna» er initiert av Fylkesmannen i Rogaland og har fokus på å utvikle handlingskompetanse til å avdekke, avhjelpe og forebygge psykososiale vansker hos barn i alderen 4 til 8 år. Her presenteres bakgrunn, innhold og erfaringer fra prosjektet.

AV PÅL ROLAND, HILDEGUNN FANDREM, INGUNN STØRKSSEN OG INGER KRISTINE LØGE

Fire kommuner er med i prosjektet med sine individuelle mål og planer. Felles for alle er fokus på tidlig innsats og systemrettet arbeid. I tillegg til lokalt arbeid og samlinger har det blitt arrangert fellessamlinger med faglige innlegg, «workshops», og kollegaveiledning. Faglige veiledere i prosjektet har vært fire representanter fra Senter for atferdsforskning (SAF) ved Universitetet i Stavanger.

Teoretisk begrunnelse for prosjektet

Omfang av psykososiale vansker Rapporten «Psykkiske lidelser blant barn 0–12 år» (Nærde & Neumer, 2003) oppsummerer med at mellom 10–20 % av barn i alderen 4 og 10 år har så store psykososiale vansker at dette påvirker deres funksjonsnivå, og at 4–7 % har så alvorlige problemer at de er behandlingstrenge. Studiene viser at vanskene kan oppstå tidlig. I tråd med dette har det i de senere årene blitt et stadig større fokus på tidlig intervensjon for barn som sliter med ulike psykososiale vansker.

Innagerende og utagerende vansker Vi skiller ofte mellom atferd som barnet retter mot seg selv (innagerende) og atferd rettet mot andre (utagerende). Innagerende vansker handler om å trekke seg fra sosial samhandling med andre, eller ved å reagere med symptomer på angst og depresjon, mens utagerende vansker omfatter atferd i retning av opposisjon og aggressiv atferd. (Gimpel & Holland, 2003). Det kan ofte være lett å fokusere mest på utagerende problemer blant barn i barnehage og skole ettersom denne typen atferd kan være svært forstyrrende for gruppeaktiviteter. Studier viser imidlertid at innagerende

problemer er vel så vanlig i denne alderen som utagerende vansker (Furniss, Beyer & Guggenmos, 2006). Barn med innagerende er ofte utrygge og ønsker at omgivelsene skal oppdage dem og bry seg om dem. Ofte kan disse barna også ønske hjelp til å «komme fram» og delta mer i aktiviteter. Det å trygge de innagerende barna har stor betydning for samspillet med andre mennesker seinere i livet (Lund, 2004).

Siden atferd rettet mot andre i form av fysisk aggresjon er vanlig blant barn helt ned i alderen 2–4 år, ser man nærmest på denne atferden som en del av normalutviklingen (Alink mfl., 2006; Tremblay mfl., 2004). Tremblay (2004) hevder at barn utvikler fysisk aggresjon så snart de ser at dette kan fungere som en kommunikasjonsform med omverdenen, altså før barnet har utviklet avansert språk, men at de lærer å dempe sin aggresjon ettersom de blir introdusert for andre mer modne reaksjoner. For de fleste barn skjer dette før de begynner på skolen, men noen barn har ikke mulighet til slik læring i sine omgivelser (Edwards, Eiden, Colder & Leonard, 2006). Barn kan også av ulike grunner være utsatt for direkte negativ sosial læring (Bandura, 1971). I slike tilfeller får skole og barnehage en utfordring. Barn som viser aggressive handlinger kan bli upopulære og avvises av andre barn (Johnson, Ironsmith, Snow & Poteat, 2000; Monks, Ortega Ruiz & Torrado Val, 2002). Det å bli avvist i førskolealder kan få konsekvenser for læring og utvikling i mange år fremover (Buhs, Ladd & Herald, 2006).

Tidlig intervensjon Samtak-rapporten (Lie mfl., 2003) påpeker at barnehagen i større grad bør trekkes med i samarbeidet

når det gjelder tilretteleggelse for støtte til samarbeidsprosjekt mellom PP-tjenesten og skolen. Vi vet videre i dag en god del om nytten av tidlig innsats eller tidlig intervensjon blant barn med psykososiale vansker (Loeber og Farrington, 1999). Viktige elementer i tiltak som gir effekt er blant annet: at det arbeides på flere nivå parallelt, tidlig identifisering og intervensjon, at tiltak er aldersadekvate, og at samarbeid vektlegges (Webster-Stratton og Taylor, 2001). St. meld. nr. 16 (2006–2007) fokuserer også sterkt på tidlig intervensjon. Blant faktorer som er antatt å fremme livslang læring i denne Stortingsmeldingen inngår blant annet tidlig språklig og sosial utvikling.

Overgangen mellom barnehage og skole Med hensyn til barns overgang til skolen, har en de senere årene blitt opptatt av hvorvidt systemene rundt individet er klar for barnets overgang til skolen. En har altså gått bort i fra et ensidig fokus på om barnet er klar for skolen (Bø, Løge, Thorsen & Omdal, 2002). Denne «paratheten» innebærer blant annet barnehagens forberedelser av barnet, og skolens beredskap til å ønske barnet velkommen (Pianta & Kraft-Sayre, 2003). I følge Løge, Bø, Omdal & Thorsen, (2003) er hele personalet som er involvert ansvarlige for å samarbeide med alle andre i systemet. Alle parter har ansvar for å identifisere ressurser som kan bidra til å forberede og gjøre barnet beredt til å begynne på skolen. Ansvaret omfatter også å identifisere hva skolen trenger for å være beredt til å ta imot barnet og hans/hennes familie. Dette systemrettede arbeidet har en sentral funksjon i arbeidet med å forebygge, og eventuelt avhjelpe, vansker hos barnet som skal begynne på skolen.

Prosjektets mål og hensikt

Hovedmålet for prosjektet «De utfordrende barna», slik det er formulert av initiativtaker, lyder slik: Å utvikle handlingskompetanse til å avdekke, avhjelpe og forebygge psykososiale vansker blant barn i alderen 4–8 år. Det er videre formulert følgende delmål for prosjektet:

- å øke kompetansen i systemrettet arbeid
- å skape forståelse for systemets innvirkning på individet
- å finne formålstjenlige tilnærminger i møte med barna
- å utvikle verktøy til variasjon og valg i utfordringer og aktivitetsformer

- å se sammenheng mellom de ulike læringsarenaene (hjem, fritid, barnehage, skole)
- å utvikle kompetanse til å bli bedre «iakttakere»
- å utforme modeller, tiltak og arbeidsformer som fremmer samhandlingen mellom barnehage, skole og PPT

Prosjektet har altså to fokus: Det ene er tidlig intervensjon og det andre er systemperspektivet.

Viktigheten av tidlig intervensjon er nevnt innledningsvis. Det økende omfanget av psykososiale vansker gjør at utfordringene i barnehage og småskole blir stadig større. Å arbeide med forebygging og avhjelping av den negative atferden så tidlig som mulig blir derfor avgjørende. Jo tidligere en starter arbeidet, desto større sjanse er det for at vansker ikke får utvikle seg.

Systemperspektivet ble først fokusert for alle landets skoleledere og PP-tjenester i forbindelse med gjennomføringen av Samtak-programmet fra 2000–2003. I dette programmet var fokus på systemretta arbeid i forhold til forebygging, avhjelping og avdekking av tre ulike spesialpedagogiske vanskeområder (KUF, 1999). Det handlet om å ha systemer for samarbeid og om å se individ-saker i et videre perspektiv (Midthassel og Fandrem, 2002). Systemrettet arbeid innebærer bl.a. å ta i bruk kunnskap fra etater/institusjoner som har et annet fokus enn det etaten/institusjonen en jobber med selv har. Samtidig handler det om å jobbe med en sak slik at en ikke bare løser saken, men også forebygger. I praksis kan det dreie seg om å etablere nye strukturer, å ta i bruk allerede eksisterende strukturer og utvikle rutiner for informasjon. Det vil som nevnt tidligere (Pianta og Kraft-Syre, 2003) være viktig for barnehager å etablere samarbeid med skoler i forbindelse med overføring av barn med vansker. Mer konkret vil det være viktig at skolen har informasjon om hvordan barnehagen har arbeidet i forhold til barnet. Når eleven vet at læreren vet, vil eleven slippe mye energibruk for å gjemme seg eller for å overkompensere (Fandrem og Roland, 2002, s. 20). Overføring av opplysninger om elever med spesielle vansker er bare en side ved overgangsrutiner, men den er kanskje en av de viktigste for disse elevene. På mange måter handler det om å om å styrke relasjoner mellom ulike mikronivå (Bronfenbrenner, 1979). Målet er at ulike etater/institusjoner skal jobbe nærmere og

Jo tidligere en starter arbeidet, desto større sjanse er det for at vansker ikke får utvikle seg.



bedre sammen, gjennom at de får utveksle erfaringer og bli bedre kjent med hverandres begrepsapparat. Ulike institusjoner kan ha forskjellige begrep om det samme problemet. Dette kan hindre samarbeid og resultere i at en arbeider i ulike retninger. Når man har en felles forståelse av problemet er det lettere å finne frem til felles løsninger. Ved at det er et nært samarbeid mellom skole, barnehage, PP-tjenesten og helsestasjon oppnår en at flere ser, samtidig som barnet blir sett på flere arenaer.

Samarbeidspartnere og organisering

Med bakgrunn i Samtak-programmet og oppdragsbrev fra Utdannings- og forskningsdepartementet, initierte Fylkesmannen i Rogaland prosjektet «De utfordrende barna». Våren 2005 ble kommunene i Rogaland invitert til å delta i et toårig prosjekt med hovedmål å utvikle handlingskompetanse til å forebygge, avdekke og avhjelpe psykososiale vansker hos barn i alderen 4–8 år. Fire kommuner ble plukket ut: Egersund, Lund, Sandnes og Time. Lokale representanter fra barnehage, skole, SFO, PPT og helsestasjon utgjør til sammen hver enkelt kommunes prosjektgruppe.

Kommunenes prosjektgrupper ble i starten av prosjektperioden samlet til kurs om utarbeidelse av prosjektplan. I etterkant av kurset utviklet hver enkelt kommune hver sin lokale plan, der de blant annet formulerte lokale målsetninger og aktiviteter. Et viktig lokalt tiltak har vært å utvikle rutiner for overgang mellom barnehagen og skole/SFO. Det har videre dreid seg om lokale kurs og veiledning og å prøve ut kartleggingsmaterieell som for eksempel observasjonsmaterieell «Alle med» (Løge, Leidland, Mellegaard, Olsen og Valdeland, 2006). En kommune har også valgt å gjøre seg kjent med kommunens helhetlige modell for samhandling og koordinering, og å skape grunnleggende strukturer i barnegruppen i barnehagen. Kommunene har altså selv hatt et ansvar for å være en aktiv deltaker i prosjektet. Dette innebar også å legge de økonomiske og organisatoriske forholdene til rette for det lokale utviklingsarbeidet og implementering i egne barnehager og skoler. Kommunene måtte også levere rapporter til Fylkesmannen i tråd med prosjekterplanen. De er videre også ansvarlige for erfaringsspredning til andre barnehager og skoler i egen kommune.

Fylkesmannen var hovedansvarlig for erfaringsspredning på regionalt nivå. I tillegg skulle de sikre at kommunene utarbeider prosjektplaner og rapporter, og de skulle utforme og igangsette en plan for oppfølging, veiledning og koordinering av de lokale prosjektene. Midler har blitt overført til kommunene, og de har hatt ansvaret for å engasjere eksterne veiledere.

Fire fagpersoner ved Senter for atferdsforskning (SAF) var engasjert som eksterne veiledere. Veiledningen fant sted på fellesamlingene som ble arrangert for alle i prosjektgruppene. De fire deltakerkommunene har på omgang hatt ansvaret for å arrangere fellesamlingene. I alt ble det avholdt 6 fellesamlinger før prosjektet avsluttes med en konferanse høsten 2007. De fire veilederne fra SAF var også ansvarlige for de faglige innleggene på fellesamlingene. Arbeidsmetodikken brukt på samlingene blir beskrevet nærmere nedenfor.

I løpet av prosjektperioden ble det også avholdt ledersamlinger hos Fylkesmannen i Rogaland, hvor prosjektledelsen fra hver kommune har deltatt sammen med koordinator fra SAF. Disse samlingene ble blant annet brukt til å utveksle erfaringer i forbindelse med utarbeidelsen av prosjektplanen og til evaluering.

Arbeidsmodellen

Struktur i fellesamlingen Det første året benyttet vi en modell med et faglig innlegg fra SAF og to veiledningsøkter. Det viste seg imidlertid etter hvert å være et behov for å tilrettelegge for at kommunene fikk enda mer tid til å reflektere over de faglige innleggene. Ideen om å bruke «workshops» ble fremsatt, dermed ble modellen endret til å inneholde disse tre elementene:

- Faglig innlegg av en representant fra SAF (1 time).
- «Workshops» hvor kommunene kan reflektere over det faglige innleggets relevans for deres eget arbeid (1 ½ time). Denne økten avsluttes med en drøfting i plenum.
- Kollegaveiledning i to grupper bestående av to kommuner (1 ½ time). Veiledningen blir avsluttet med en oppsummering i plenum. Alle deltakerne skriver dessuten logg med erfaringer fra arbeidsdagen.

Faglige innlegg I alle de faglige fremleggelsene har temaene

blitt knyttet til tidlig alder, tidlig intervensjon og systemperspektivet. Temaene er valgt ut fra veiledernes spesielle kompetanse og i samarbeid med prosjektlederne.

De faglige innleggene har vært:

1. Innføring i en kollegaveiledningsmodell (Midthassel, 2000). Veiledning ble her definert, og de ulike rollene i veiledningen gjennomgått. Videre ble det fokusert på veiledningsmodellens prinsipper, gangen i den, og de ulike typene spørsmål (faktaspørsmål og refleksjonsspørsmål) ble forklart og eksemplifisert. Klima i veiledningsgruppa ble også berørt. Modellen blir nærmere konkretisert nedenfor.
2. Problematferd. Tidlig autoritetskonflikt (Loeber og Farrington, 1999) har vært et av hovedtemaene i prosjektet. Det anbefalte prinsippet her er å intervensjon i tidligst mulig alder. Også begreper og temaer som sinne og aggresjonsmestring, proaktiv og reaktiv aggresjon (Roland og Idsøe, 2001; Dodge, 1991) ble tatt opp. Videre ble det fokusert på det autoritative perspektivet relatert til håndtering av krevende atferd. Et annet viktig punkt her var teori som går på utvikling av felles standard i team. Håndtering av problematferd ble vinklet på individ, team og skolenivå.
3. Psykososiale konsekvenser av samlivsbrudd for barn. Hvordan virker foreldres samlivsbrudd på barnas fungering på skole, og på deres selvbilde, mentale helse og trivsel? Nasjonal og internasjonal forskning ble presentert (Størksen, 2005). Det gjennomgående funnet i nasjonal og internasjonal forskning er at barn som har opplevd samlivsbrudd er i en økt risiko for psykososiale problemer. Det er allikevel viktig å understreke at selv om flere barn i denne gruppen sliter med ulike vansker, så går det allikevel bra for de fleste. Det er også et poeng at noen (få) barn som har levd i svært konfliktfylte familier kan oppleve samlivsbruddet som en lettelse, og faktisk få en bedre tilpasning etter bruddet (Referanser i Størksen, 2005). For barnehager og skoler er det viktig å ha kjennskap til at konflikter og brudd i familien kan være stressende for barnet. Da kan de vise bedre forståelse når de møter krevende atferd hos barn som opplever samlivsbrudd.
4. Språk og atferd. Teori og forskning omkring sammenheng mellom språk og atferd ble gjennomgått. Videre ble det satt

fokus på at barn med språkvansker også utgjør en risikogruppe for å utvikle sosiale vansker (Cantwell & Baker, 1991; Botting & Conti-Ramsden, 2004; Brinton, mfl., 1998; Rice mfl., 1991) Tidlige språkproblemer hos barn kan gi psykososiale vansker av ulik art (Irwin, Carter, & Briggs-Gowan, 2002; Dionne, 2005). Barn med språkproblemer har videre risiko for vedvarende problemer både av psykososial og akademisk karakter gjennom livsløpet (Fey, Catts, & Larrive, 1995). Tidlig intervensjon er anbefalt (Espenakk et al., 2003).

5. Kommunikasjonsperspektivet. Her ble begrepene eget perspektiv, perspektivtaking og intersubjektivitet relatert til prosesser i teamutvikling. Det ble også gitt en innføring i deler av Gregory Batesons (1972, 1979) kommunikasjons-teori. Begreper som informasjon, relasjon, «double bind», metanivå og sirkulær forståelse ble drøftet i forhold til dagligdagse situasjoner med elever og kolleger. I forbindelse med elevperspektivet kom vi også inn på tolkningsprosesser og vansker knyttet til disse.
6. Sosiale og emosjonelle vansker hos minoritetsspråklige. I hvilken grad representerer minoritetsspråklige barn en ekstra utfordring? Forskningen som ble presentert viser at mange minoritetsspråklige elever sliter med mer psykososiale vansker enn det norske elever gjør. Innlegget tok for seg akkulturasjonsprosessen (Berry mfl., 2002) og vansker som denne kan medføre, som for eksempel depressive symptomer. Det ble også vist til data om at mobbing, samt reaktiv og proaktiv aggresjon er utbredt også blant minoritetsspråklige. For å kunne avhjelpe og forebygge en atferd som for eksempel mobbing vil det være sentralt å vite noe mer konkret om årsaken til denne aggressive atferden, og om årsaksmønsteret handler om noe annet sammenlignet med hva det gjør for de norske. I denne sammenheng ble tilhørighetsbehov som motiv spesielt fokusert, og hvilke konsekvenser dette kan få for praksis i skole og barnehage når det gjelder arbeidet med de minoritetsspråklige barna.

«*Workshops*» Hensikten med å legge inn «workshops» var at vi ønsket å legge til rette for at teori presentert i de faglige innleggene kunne knyttes mer direkte opp mot praksis. Videre gav denne arbeidsformen en mulighet for deltakende

læring ved at kommunene fikk diskutere faglig stoff som nylig hadde blitt presentert. Som en hjelp for kommunene til å komme i gang med refleksjoner, utarbeidet representantene fra SAF spørsmål knyttet til teori og praksis på forhånd. Disse spørsmålene var for eksempel: «I hvilken grad opplever dere i deres kommune at problemstillingene som ble presentert er aktuelle?» eller «Kan noen av de handlingsalternativene som ble presentert i det faglige innlegget være aktuelle for deres kommune/skole/barnehage?». På denne måten ble teori trukket rett inn i deltakernes hverdag, og det kan bli mulig å se en større relevans til eget arbeid. Økten ble avsluttet med kommunevise innlegg og drøfting i plenum. Dette kan bidra til ytterligere læring, ved at kommunene presenterer oppsummeringer for hverandre.

Kollegaveiledning Hensikten med veiledningssekvensen var todelt. Faggruppene skulle oppøve kompetanse på en bestemt kollegaveiledningsmodell (Midthassel, 2000), samtidig som veiledningen gir mulighet for en dypere og felles forståelse av et problemfelt med bakgrunn i reelle veiledningsdokument. Veiledningsdokumentet ble sendt ut til de faglige veilederne fra SAF god tid i forkant av fellessamlingene, noe som gav gode muligheter til forberedelse av veiledningen.

Modellen går i korthet ut på presentasjon av problemstilling, oppklarende faktaspørsmål, refleksjonsspørsmål knyttet til forståelse, forslag til handlingsalternativer, oppsummering og veien videre. I denne veiledningsformen finnes det to hovedroller: veisøker og veileder. Veisøker er den som blir veiledet, med bakgrunn i et problem hun eller han står oppe i.

En kan ha en veileder og flere veisøkere, eller en veisøker og flere veiledere. I prosjektet «De utfordrende barna» har vi praktisert én veisøker og flere veiledere. Fagpersonene fra SAF har rollen som gruppeledere.

Veisøker har beskrevet problemet i et veiledningsdokument og temaer fra dette dokumentet blir fokus for veiledningen. Veiledernes oppgave er å se saken fra veisøkers perspektiv og bidra til økt forståelse. Hver veileder får etter tur anledning til å stille et til to spørsmål. Det gis anledning til flere runder – først med faktaspørsmål og deretter med refleksjonsspørsmål.

Faktaspørsmål omhandler faktiske forhold rundt den aktuelle saken, for eksempel antall søsken og antall år i bar-

Veiledningssekvensene har fått en klar retning mot tidlig intervensjon og systemrettet arbeid. Dette har vært ekstra spennende fordi veiledningsgruppene har bestått av deltakere både fra barnehage og skole med representasjoner fra alle nivå i organisasjonen.

nehage/skole. Refleksjonsspørsmålene skal stimulere til økt refleksjon hos veisøker. Spørsmålene bidrar til bedret forståelse og bearbeidelse av saken hos veisøker. Veisøker får anledning til å tenke på sin egen sak på nye måter. Videre settes det av tid i slutten av veiledningen til å vurdere ulike handlingsalternativer i den aktuelle saken.

Sakene som kommer frem i de ulike veiledningsdokumentene er gjennomgående av kompleks og alvorlig karakter, og gir grunnlag for refleksjoner om utfordrende atferd på flere nivå i den enkelte organisasjon. Eksempler på tema i veiledningsdokumentene er sterk individuell utagering (alvorlig aggresjon), ekskludering, sterk grad av innadvendt problematikk, omfattende språkproblematikk.

Utformingen av veiledningsdokumentene er sentral i forhold til kvaliteten på veiledningsøkten. Særlig gjelder det prinsippet om at veisøker må ha et direkte eierforhold til situasjoner/personer i beskrivelsen. En annen viktig faktor er å balansere anonymisering opp mot eventuelle detaljbeskrivelser. Prosessen i veiledningsøkten og det faglige utbyttet som den enkelte opplever å få i veiledningsøkten, er også avhengig av om det foreligger en diffus eller klar problemstilling. Med en uklar problemstilling blir det langt vanskeligere for de andre i gruppen å stille relevante fakta – og refleksjonsspørsmål.

Veiledningssekvensene har fått en klar retning mot tidlig intervensjon og systemrettet arbeid. Dette har vært ekstra spennende fordi veiledningsgruppene har bestått av deltakere både fra barnehage og skole med representasjoner fra alle nivå i organisasjonen.

Kollegaveiledningsmodellen og innspillene i forhold til de ulike problemstillingene blir i neste omgang overført til deltakernes praksisarenaer.

Deltakernes erfaringer fra fellessamlingene – med vekt på veiledningen

Deltakerne har gitt uttrykk for at de er fornøyd med de faglige innleggende. Temaene som ble framlagt var relevante for deres hverdag og har bidratt til ny forståelse og nye handlingsalternativer.

Når det gjelder «workshops» som ble introdusert underveis i prosjektet, så virker det som deltakerne var svært fornøyd med denne arbeidsformen som gav dem anledning til å knytte

oppdatert fagstoff til egen praksis. Dette kom til uttrykk i oppsummeringene fra workshops i plenum, som inneholdt mange relevante eksempler og refleksjoner fra praksisfeltet.

Når det gjelder veiledningen, viser loggnotatene at deltakerne er generelt godt fornøyd. Allikevel har det vært elementer som har vært uvante og som har virket vanskelige for noen. Blant annet har enkelte deltakere reagert negativt på den relativt strenge strukturen i den kollegaveiledningsmodellen vi har benyttet. Som beskrevet følger denne modellen en bestemt oppskrift, og veilederne får kun anledning til å stille 1–2 spørsmål hver gang det er deres tur. Noen har opplevd dette som begrensende, og de kunne gjerne ønske å snakke mer. Andre synes denne strukturen bidrar til rettferdighet ved at alle får relativt lik tid til spørsmål. Videre syns de at strukturen gir forutsigbarhet og fremdrift.

Mange gav konkret uttrykk for at det var et godt og trygt klima i veiledningsøktene, og en «Åpen og behagelig atmosfære i gruppa». Det ble også understreket at det hadde vært trygt å være i gruppa, «i den forstand at en ikke var med i en prestasjonsjakt». Ledelsen av gruppa har jevnt over blitt oppfattet som tydelig og samtidig behagelig. Viktigheten av strukturert ledelse kommer til uttrykk gjennom loggutsagnene: «Strukturen i veiledningsøkta gir god hjelp til prosessen», «Det er en trygg måte å bli veileda på når en kjenner strukturen» og «Den faste strukturen i veiledningsprosessen gjør at alle blir engasjert, alle blir ansvarliggjort og det fører til dynamikk i gruppen».

Når det gjelder veisøker-rollen kan den være ekstra utfordrende, men også lærerik, noe som følgende kommentarer kan tyde på: «Denne gangen var jeg veisøker, og det var en spennende rolle å være i», og «Det er en verdifull erfaring å måtte formulere problemstillinger som veisøker». Utsagnet som følger tyder på at veisøker følte seg respektert og godt ivaretatt: «Jeg kjente meg sett, ivaretatt og bekrefta – både som enkeltperson og som en del av gruppen».

Det ble også understreket at det er positivt å få drøfte ulike saker med så mange engasjerte deltakere med interessante spørsmål og synspunkter. Utsagn som «Jeg opplever at en setter i gang mange ulike tanker som en kan jobbe videre med» og «Jeg føler at jeg lærer litt nytt hver gang» viser også at opplevelser og erfaring som skjedde i veiledningsøkten blir

erfaringer som kunne tas med tilbake til det daglige arbeidet. Dette kan sammenfattes i følgende utsagn: «Veiledningsmodellen er kjempeviktig. Vi lærer å reflektere på vanskelige problemstillinger og bli bevisstgjort på hvordan vi tenker/handler i gitte situasjoner». Viktigheten av systemperspektivet blir også uttrykt gjennom utsagnene: «Det er positivt å få drøfte ulike saker med så mange fagpersoner», «Viktig å få dele erfaringer og kompetanse med hverandre» og «Veiledning gir større sikkerhet i forhold til metoder/faglig trygghet/felles ståsted i personalet».

I noen tilfeller har veiledningsdokumentet vært uklart og forvirrende, og dette har gitt seg utslag i veiledningsøker som har fungert mindre bra. Alle erfaringer kan likevel gi en viss læring, slik en av informantene uttrykker det: «Vi hadde case med uklar og skiftende problemstilling. Dette preget både veiledningen og trolig utbyttet for veisøker. Men, vi lærer av slikt og!»

Erfaringer og faglige vurderinger fra SAF-veilederne

Fellessamlingene i «De utfordrende barna» synes å være en meningsfull og lærerik arbeidsform for deltakerne i prosjektet. Tilbakemeldingene tyder på at de får faglig påfyll, de får ta i bruk og utvide egenkompetanse, og de lærer av hverandre. De opplever også det viktige og verdifulle i å få ta opp og drøfte aktuelle og sentrale problemstillinger fra deres egen arbeids-hverdag. De får opplæring i, og erfaring med en veiledningsmodell som kan oppleves krevende i begynnelsen, men som de etter hvert får gjøre til sin egen. De opplever hvordan metoden gir verdifulle refleksjoner, erfaringer og opplevelser.

Sakene som har blitt presentert representerer flere ulike typer problemer blant barna som har vært av til dels svært alvorlig karakter. En gjennomgang av sakene som har blitt meldt inn til veiledning viser en omfattende problematikk som har gjort et sterkt inntrykk. Ved å ta i bruk handlingsalternativer som har kommet opp i fellessamlinger, har flere deltakere gjort erfaringer hvor de har maktet å hjelpe barn med ulike vansker. Prosjektet forsterker dermed tanken om viktigheten av å fokusere psykososiale vansker i tidlig alder og i et systemperspektiv.

Vår oppfatning er at fagfeltet omkring barn i alderen 4–8 år har et stort utviklingspotensial i forhold til kompetanseheving. Uklar eller manglende kompetanse kan tenkes å gi uklar

retning og samkjøring i møtet med krevende atferd. Gjennom loggføringen har vi fått mange indikasjoner på at kompetansetilførselen har vært nyttig både på individ- og systemnivå. Gjennom veiledningssekvensene får vi også et inntrykk av at denne problematikken er komplisert relatert til de ulike organisasjoners standard på systemnivå.

I «De utfordrende barna» har deltakerne fått anledning til faglig fordypelse gjennom innleggene. De har videre fått anledning til å knytte teori til praksis gjennom «workshops» og veiledning. Slik vi vurderer det har de særegne fordelene ved prosjektet «De utfordrende barna» vært:

- Et omfattende fokus på å oppdage og håndtere psykososial vansker blant barn i alderen 4–8 år
- Fokus på systemperspektivet
- Fokus på samarbeid mellom ulike instanser som møter barna
- Kompetanseheving blant deltakerne
- Teori sees i sammenheng med praksis
- Aktiv medvirkning gjennom refleksjon blant deltakerne
- Personlig utvikling og refleksjon i veiledning

Prosjektet har vært spennende og lærerikt for alle parter (jfr. logg). En stor utfordring videre er spredning til barnehage og skoleansatte i deltakerkommunene som ikke har vært direkte involvert i samlingene. Dette blir et viktig tema på avslutningskonferansen høsten 2007. ■



Pål Roland er universitetslektor ved Senter for Atferdsforskning, Universitetet i Stavanger



Hildegunn Fandrem er universitetslektor ved Senter for Atferdsforskning, Universitetet i Stavanger



Ingunn Størksen er førsteamanuensis ved Senter for Atferdsforskning, Universitetet i Stavanger



Inger Kristine Løge er førsteamanuensis ved Senter for Atferdsforskning, Universitetet i Stavanger

REFERANSER:

- ALINK, L. R. A., J. MESMAN, J. VAN ZEIJL, M. N. STOLK, F. JUFFER, H. M. KOOT ET AL.** (2006). The Early Childhood Aggression Curve: Development of Physical Aggression in 10- to 50-Month-Old Children. *Child Development*, 77(4), 954–966.
- BANDURA, A.** (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- BATESON, G.** (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. Ballantine. New York.
- BATESON, G.** (1979). *Mind and Nature*. Fontana, London.
- BERRY, J. W., POORTINGA, Y. H., SEGALL, M. H. AND DASEN, P. R.** (2002). *Crosscultural Psychology. Research and applicatins*. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRINTON, B., M. FUJIKI & L. M. HIGBEE** (1998). Participation in Cooperative Learning Activities by children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Vol 41, no 5 p., 1193–1206.
- BRONFENBRENNER, U.** (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- BUHS, E. S., G. W. LADD & S. L. HERALD** (2006). Peer Exclusion and Victimization: Processes That Mediate the Relation Between Peer Group Rejection and Children's Classroom Engagement and Achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1–13.
- BØ, I., I. K. LØGE, A. A. THORSEN & H. OMDAL** (2002). *Overgang barnehage-skole. En arbeidsrapport basert på en forstudie til prosjektet: Tverrfaglig samarbeid rundt skolestart – Evalueringsoppdrag*: Høgskolen i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- CANTWELL, D. P. & L. BAKER** (1991). *Psychiatric and Developmental Disorders in Children with Communication Disorders*. Washington DC: American Psychiatric Press, Inc.
- CONTI-RAMSDEN, G. & N. BOTTING** (2004). Social difficulties and Victimization in Children with SLI at 11 Years of Age. *Journal of Speech Language and hearing Research*, 47, 147-.
- DIONNE, G.** (2005). *Language Development and Aggressive Behavior*. I: R. E. Tremblay, W. W. Hartup & J. Archer (Eds.), *Developmental Origins of Aggression*. New York: The Guilford Press.
- DODGE, K.** (1991). *The structure and function of reactive and proactive aggression*. I: *Childhood aggression*: edited by Pepler, Debra and Rubin, Kenneth. Lawrence Erlbaum publishers. 12 sider.
- EDWARDS, E. P., R. D.EIDEN , C. COLDER & K. E. LEONARD** (2006). The Development of Aggression in 18 to 48 Month Old Children of Alcoholic Parents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(3), 409–423.
- ESPENAKK, U., J. FROST, M. K. FÆREVÅG, E. HORN, I. K. LØGE, R. G. SOLHEIM ET AL.** (2003). *TRAS Håndbok*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- FANDREM, H. OG E. ROLAND** (2002). *Strategier for lokalt utviklingsarbeid i Samtak*. I: Vaaland, G. S. (red.) *Systemarbeid – Et Samtak-eksempel*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- FEY, M. E., H. W. CATTS & L. S. LARRIVE** (1995). *Preparing preschoolers for the academic and social challenges of School*. In M. E. Fey, J. Windsor & S. F. Warren (Eds.), *Language Intervention: Preschool through the elementary years* (pp. 3–37). Toronto: Brookes.
- FURNISS, T., T. BEYER & J. GUGGENMOS** (2006). Prevalence of behavioral and emotional problems among six-year-old preschool children. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 41, 394–399.
- GIMPEL, G. A. & M. L. HOLLAND** (2003). *Emotional and Behavioral Problems of Young Children*: Guilford Press.
- IRWIN, J. R., A. S. CARTER & M. J. BRIGGS-GOWAN** (2002). The Social-Emotional Development of «Late-Talking» Toddlers. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(11), 1324–1332.
- JOHNSON, C., M. IRONSMITH, SNOW, C. W. & M. POTEAT** (2000). Peer Acceptance and Social Adjustment in Preschool and Kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 27(4), 207–212.
- KUF** (1999). *Samtak. Kompetanseutviklingsprogram for PP-teneste og skoleleiarar*. Oslo: KUF.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENT**. (2006). *St.meld. nr. 16 (2006-2007)... Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Retrieved from www.dep.no/kd/norsk/dok/regpubl/stmeld/070001-040002/dok-bn.html.
- LIE, T., S. NESVÅG, J. THARALDSEN, E. OLSEN OG O. BEFRING** (2003a). *På fruktene skal treet kjønnnes - Evaluering av Samtak*. Rapport RF-2003/028. Stavanger: Rogalandforskning
- R. LOEBER OG D. FARRINGTON** (1999). *Serious and violent juvenile offenders*. Sage publications, Inc. California.
- LØGE, I. K., K. LEIDLAND, M. MELLEGAARD, A. H. S. OLSEN, T. WALDELAND** (2006). *ALLE MED*. Klepp st.: InfoVest Forlag.
- LØGE, I. K., I. BØ, H. OMDAL & A. A. THORSEN** (2003). *Hva skjer ved overgangen barnehage skole? «Tverrfaglig samarbeid rundt skolestart» – teori og evaluering*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- MIDTHASSEL, U. V. OG H. FANDREM** (2002). *Systemrettet arbeid i Samtak*. I Auestad, G. (red.) *Utviklingsarbeid i skole og PPT. Samtakeksempler fra 10 fylker*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- MIDTHASSEL, U. V.** (2000). *Veiledning som arbeidsmåte for å møte utfordringer i skolen. Med vekt på kollegaveiledning*. Senter for Atferdsforskning. Universitetet i Stavanger.
- MONKS, C., R. ORTEGA RUIZ & E. TORRANDO VAL** (2002). Unjustified Aggression in Preschool. *Aggressive behavior*, 28, 458–476.
- NÆRDE, A. & S.-P. NEUMER** (2003). *Psykiske lidelser blant barn 0–12 år* (No. 10). Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt og Regionsenter for Barne- og Ungdomspsykiatri, Helseregion øst og sør.
- PIANTA, R. C. & M. KRAFT-SAYRE** (2003). *Successful kindergarten transitio: Your guide to connecting children, families, & schools*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- RICE, M. L., M. A. SELL & P. A. HADLEY** (1991). Social Interactions of Speech- and Language -Impaired Children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 1299–1307.
- ROLAND, E., & IDSOE, T.** (2001). Aggression and bullying. *Aggressive behavior*, 27, 446–462.
- STØRKSEN, I.** (2005). *Parental Divorce: Psychological Distress and Adjustment in Adolescent and Adult Offspring*. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo.
- TREMBLAY, R. E.** (2004). Decade of behavior distinguished lecture: Development of physical aggression during infancy. *Infant mental health journal*, 25(5), 399–407.
- WEBSTER-STRATTON, C. & T. TAYLOR** (2001). Nipping Early Risk Factors in the Bud: Preventing Substance Abuse, Delinquency, and Violence in Adolescence Through Interventions Targeted at Young Children (0–8 Years). *Prevention Science*, 2(3), 165–192.