

Implementering av Positiv atferdsstøtte i en videregående skole

Lisbeth Hagen, Jåttå videregående skole,
lisbeth.hagen@skole.rogfk.no

Ulf Berge, VID vitenskapelige høyskole,
ulf.berge@vid.no

Studien omhandler en elev med lettere psykisk utviklingshemming og autismespekterdiagnose som har opplevd en sterk forverring av funksjonsnivå og økning i utfordrende atferd og dermed fått en vanskelig skolehverdag og oppholder seg hovedsakelig på et rom. Studien bygger opp under at ved bruk av Positiv Atferdsstøtte kan eleven få en god skolehverdag der utfordrende atferd forebygges og reduseres samtidig som livskvalitet øker.

Studiens varighet var på 10 uker, og det ble brukt indirekte analyse med FAST-skjema (Iwata, DeLeon, og Roscoe, 2013) for kartlegging i tillegg til deskriptiv analyse ved bruk av FAK analyse. Resultatene viste betydelig reduksjon i utfordrende atferd og vi mener å kunne se at livskvaliteten økte for eleven i løpet av studien.

Innledning

Det er for skolene en stor utfordring å skape optimale læringsmiljøer som positivt påvirker akademisk, sosial og emosjonell utvikling og gjør alle rustet for en aktiv tilværelse som gode medborgere også etter endt skolegang. Utvikling av sosiale og emosjonelle ferdigheter er grunnlaget for god læring (Fox, Dunlap, Hemmeter, Joseph, & Strain, 2003). Å unngå eller flykte vekk fra opplærings situasjoner har negative konsekvenser i form av tapt tid til viktig dannelse (Ingul, 2005; King, Tonge, Heyne, & Ollendick, 2000; Myhrvold - Hanssen, 2007). Risikoen for skolefiasko og negative utfall som følger i kjølvannet etter endt skolegang er kritiske bekymringer for de som utdanner mennesker med emosjonelle- eller atferdsforstyrrelser (Sinclair, Christenson, & Thurlow, 2005). Skolens behov for å skape mestring i et livsløpsperspektiv vil være avgjørende for at skolen skal oppleves som en trygg arena.

Gore, McGill, Toogood, Allen, Hughes, Baker & Denne (2013) sier at PAS er et multikomponent *rammeverk* for: (a) Å utvikle en *forståelse* av en persons utfordrende atferd basert på en vurdering av det sosiale og fysiske miljøet og en *bred forståelse av konteksten* der atferden skjer (b) Inkludere *nærpersoners* perspektiver og

engasjement (c) Bruke denne *forståelsen* til å utvikle, implementere og evaluere effekten og (d) Forbedre *livskvaliteten* for personen og hans/hennes nærmeste (Gore et al., 2013, oversatt av Mikkelsen, 2017).

PAS er en fleksibel bruk av en vitenskapelig tilnærming, sterkt inspirert av atferdsvitenskapen, som også trekker inn alle effektive intervensjonsmuligheter. Active support og SPELL er ambisiøse beskrivelser av uavhengige variabler og viktige premisser i arbeidet med å støtte mennesker med utviklingshemming. Active Support handler om å hjelpe frem personsentrerte mål gjennom fire prinsipper:

- hvert øyeblikk har sine muligheter
- lite og ofte
- gradert støtte og hjelp
- maksimering av valg og kontroll som

innfallsvinkel

(Mansell & Beadle-Brown, 2012).

SPELL-rammeverket beskrives som et rammeverk for å støtte mennesker med autismspekterdiagnoser som anvender personsentrerte og sosialt valide tilnærminger for å skape et autismevennlig miljø. Akronymet SPELL står for struktur, positive tilnærminger og forventninger, empati, lav affektiv tilnærming og lenker til og mellom involverte parter for å sikre samarbeid, samt lik praksis blant personalet (Mansell & Beadle-Brown, 2012).

Siden eleven i studien går på skole gjelder opplæringsloven. Loven omhandler rettigheter og plikter i forhold til opplæring og skolegang. I kap 1 §1-3 står det at alle elever har krav på opplæring i samsvarende med sine evner og forutsetninger og kap 5 omhandler spesialundervisning.

Kap 9 handler om elevenes skolemiljø; «skolen skal drive et aktivt og systematisk arbeid for å fremme helsen, miljøet og tryggheten til elevene» (Opplæringsloven, 1998/2017). Dette ligger til grunn når tiltak settes i verk i forhold til eleven. Makt og tvang er ikke lov i skoleverket, og samsvarer godt med hvordan PAS gjennomføres. Hovedfokuset er på forebyggende tiltak.

I rundskriv IS-10/ 2015 fra Helse- direktoratet refereres til Emerson mfl. sin definisjon fra 1996; «kulturelt avvikende atferd som er så intens, hyppig forekommende eller langvarig at den fysiske sikkerheten til personen selv eller andre er alvorlig truet, eller at den i stor grad begrenser eller hindrer tilgang til vanlig sosial deltakelse i samfunnet» (Helse- direktoratet, 2015 s. 40).

Eleven ble oppmeldt til den videregående skolen med en bekymringsmelding om at oppstart i det hele tatt var mulig? Den siste tiden av ungdomskolen var særs vanskelig da det skjedde en forverring i elevens funksjonsnivå. Forverringen gjaldt både psykisk, sosialt og kognitivt, og medførte en svært vanskelig skolesituasjon for eleven. Eleven stengte seg inne på et toalett og tilbrakte hele sin skoledag der. Forsøk på å hindre henne i å gå på toalettet eller forsøk på å lede henne ut resulterte i selvskading og/eller fysisk utagering. Å stenge seg inne eller velge å oppholde seg på kun et rom begrenser eller hindrer eleven i vanlig sosial deltakelse i samfunnet og er til hinder for læring. Ulike instanser ble på slutten av skoleåret koblet inn og medisiner- ing med Zoloft igangsatt. På skolen ble tiltak med fokus på PAS påbegynt. Raskt

så en positive endringstegn hos eleven. I skoleårets siste uker klarte eleven å besøke den videregående skolen. Det ble signalisert et håp om at kanskje en skolestart var mulig, men det lå likevel en stor bekymring i forhold til dette. Den utfordrende atferden til eleven hadde økt i forekomst og blitt en utfordring for skolepersonalet som var usikre på hvorfor dette skjedde. Den videregående skolen ønsket å bidra til at eleven skulle få en bedre skolehverdag og valget av problemstilling falt dermed på: «*Hvordan kan en ved bruk av PAS hjelpe en elev til en bedre skolehverdag og økt livskvalitet?*»

METODE

Deltaker og setting

Deltakeren er elev i den videregående skolen og er ei jente på 16 år, som beskrives som ganske rolig og beskjeden. Hun er diagnostisert med diagnosen F84.0 Infantil autisme og er lettere psykisk utviklingshemmet. Hun ser og hører godt og har god språkforståelse, men ekspressive språkvansker. Hun bruker lavt stemm- volumn om hun kommuniserer verbalt i ett og to-ords-ytringer. I en handling kan hun stoppe opp og kan også vise tvangspreget atferd. Eleven har glede av å drive med egenaktivitet og liker å bruke kroppen aktivt og hun innehar gode motoriske ferdigheter. Det har i løpet av det siste året skjedd store forandringer i elevens atferd og i dag oppholder hun seg på grupperom eller toalett det meste av tiden. Den utfordrende atferden skjer i alle rom på skolen som eleven befinner seg. Innesteng- ing eller opphold i kun et grupperom/ toalett vanskeliggjør at eleven kan delta



Foto: Marroyo12, Flickr

i sosiale settinger eller aktiviteter i og utenfor skolebygget, som skolens personale vet hun liker og har mestret tidligere. Settingen vanskeliggjør også at ønsker fra foresatte om mer aktiv deltakelse for eleven gjennom skolehverdagen kan etterfølges.

Sosial validitet og normativ vurdering

Som Løkke og Salthe (2012 s. 21) skriver i sin artikkel i Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse tenker foresatte og skolen at det kan være en grunn for å sette i gang tiltak i forhold til denne eleven, da de tenker at eleven ikke er i stand til selv å klare eller

ønsker å gjøre noe med problematferden. Det er i samspill med andre at eleven kan utvikle seg og relasjon blir her et nøkkelord. Foreldre ønsker effektive tiltak da de har stor tro på at eleven kan oppnå positive endringer og komme tilbake til slik det var for ca. ett år siden da eleven virket å ha det bedre sosialt, kognitivt og psykisk. Både foreldre og skolepersonell uttaler at viktige verdier for henne ikke blir tilfredsstilt med eksisterende atferd og tror også hun selv ønsker seg tilbake til den hverdagen hun hadde før. Det settes søkelys på etikk og grunnleggende rettigheter som retten til

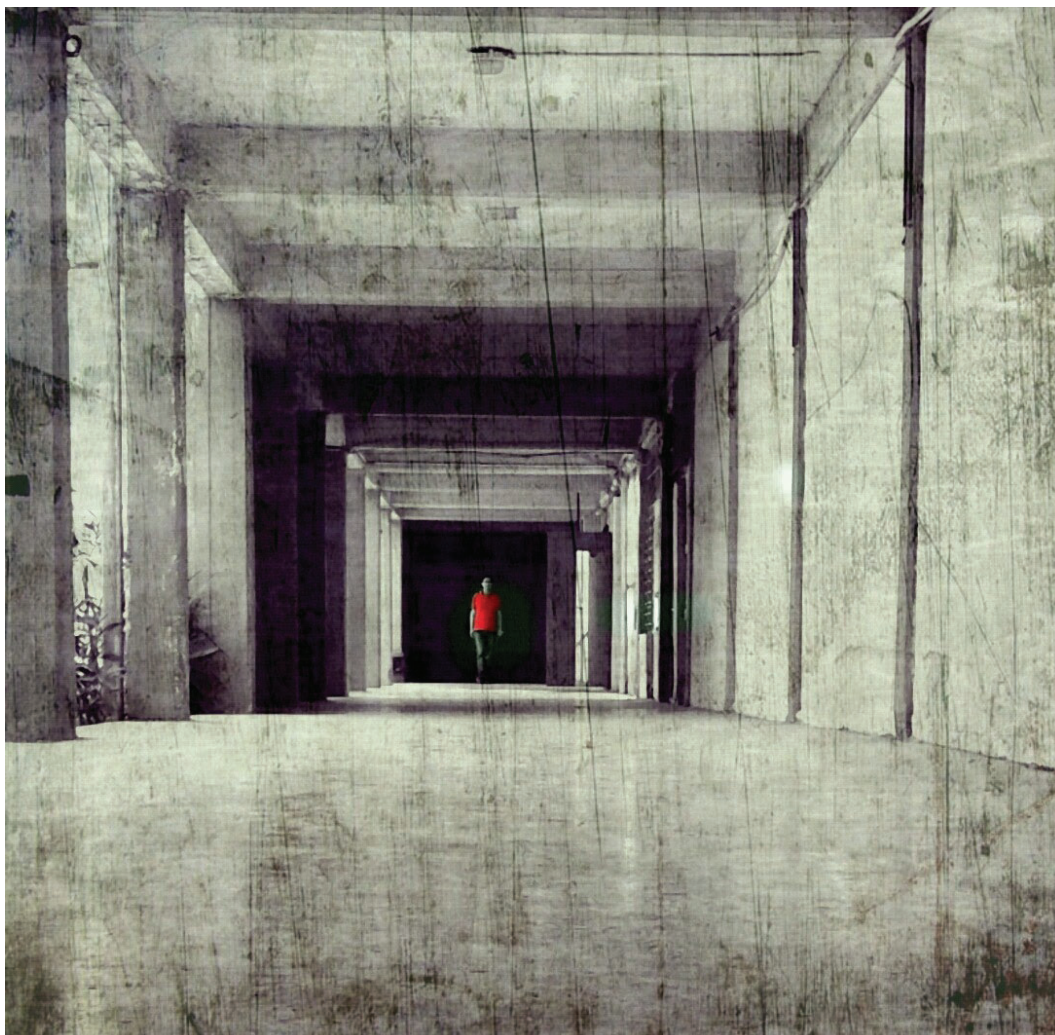


Foto: Thanasis Anastasiou, Flickr

selvbestemmelse, retten til å treffe egne valg og retten til å være seg selv, samt retten til fravær av tvang. Skolens mål for eleven blir uttalt som at hun skal få en best mulig og adekvat skolehverdag og økt livskvalitet. Tiltaket i seg selv inneholder ingen bruk av tvang og makt, det skal verken være restriktivt eller oppleves ubehagelig for eleven. Målet er at opplevd

livskvalitet øker og at problematferd sekundært reduseres.

Datainnsamling

Denne studien inkluderer både kvalitative og kvantitative datainnsamlinger for å forstå og forklare eleven og lærernes atferd i implementeringen av PAS. Kvalitative data via verbale rapporter, løpende observasjoner, IOP, møter osv. ble inn-

samlet og analysert. Spesielt i forhold til tilrettelegging av omgivelser/rom, relasjoner, kommunikasjon, deltakelse, bruk av laveffektiv tilnærming og tilpassede oppgaver og aktiviteter som har en betydning for eleven ble indirekte data samlet inn. Det er viktig å merke seg at PAS fokuserer på hvor effektive atferdstiltak er i den virkelige verden, som er kjent som økologisk validitet. Informasjonen som samles inn skal tjene som viktig forståelse omkring den sosiale kontekst der implementeringen finner sted.

Kvantitativt måles effekten av tiltaket ved å registreres antall minutter eleven oppholder seg inne på grupperom/toalett uten å være i opplæringsmodus det vil si at hun viser en målatferd (definert under). Registreringen gjennomføres hver dag gjennom hele skoledagen. Tiden registreres med stoppeklokke og rundes av til nærmeste minutt. Tidtaking blir startet når eleven ankommer grupperom/toalett og stoppes når hun forlater rommet. Registreringene blir notert i et registreringsskjema for hver dag. Målet er at eleven oppholder seg ca. 100 minutter på rommet, som inkluderer pauser og særtrening.

Avhengig variabel og mål for deltakeren

Eleven gir tydelige signaler om at hun vil være i fred og snur seg bort, lager lyder, kaster seg mot veggen, samt kan virke truende mot personalet når personalet forsøker å få kontakt. Noen ganger kan hun også selvskade i etterkant av krav. Når personalet går ut av rommet blir eleven roligere og kan sitte rolig i lang tid uten å gjøre noe spesielt. Når hun sitter alene inne

på rommet kan det tilsynelatende virke som om at hun er fornøyd med dette. Den avhengige variabelen blir i dette tilfellet atferden å oppholde seg inne på grupperom og toalett uten å lage høye lyder, snu seg bort, stemme, kaste seg inn mot veggen, virke truende, dytte, klype eller slå mot personalet, forlate rommet, samt gå eller springe rundt i rommet. Før iverksetting av tiltak utarbeides en baseline som er en registrering av utgangspunktet før tiltak settes inn. En baseline er nødvendig for å forutsi hva som vil skje dersom ingen ting gjøres, samt kontrollere for hvorvidt tiltaket som settes inn har effekt.

Funksjonelle analyser

Før tiltak ble satt i gang gjennomførte vi en deskriptiv funksjonell analyse som omfattet observasjon og registrering av målatferden til eleven. Vi brukte et FAK skjema (Bijou, Peterson & Ault (1968) referert i Eikeseth og Svartdal, 2012 s. 322) hvor registreringer av foranledninger, handlinger og konsekvenser ble registrert fortløpende. Her observerte vi at foranledninger (A) til problematferd var ulike. Det kunne være oppmerksomhet, krav og sosial nærhet uten krav. Atferden (B) var enten uro, at eleven snudde seg vekk eller lagde høye lyder eller reiste seg opp og kom oppfarende mot personalet eller kastet seg selv mot veggen eller gikk/sprang til toalettet. Konsekvensene (C) ble alltid at eleven fikk være i fred eller fikk være alene på rommet. Ved ro blir eleven lett geleidet inn på et grupperom, hvor hun får tid til å roe seg ned før neste aktivitet. Ettersom den utfordrende atferden skjer i alle rom eleven befinner seg i på skolen har en liten

kontroll over hvilke konsekvenser atferden til enhver tid medfører for eleven. Det ble også foretatt intervju med nærpersoner gjennom et FAST- skjema hvor scoringen også her ga retning i forhold til at elevens problematferd opprettholdes av ulike forhold, som krav (sosial negativ), oppmerksomhet (sosial positiv) og i tillegg større sjanse for problematferd ved smerte eller når andre spesielle sensoriske stimuli er tilstede (smertedemping/ negativ sensorisk).

Tiltak – tilrettelegging

Tiltaket er å introdusere prinsippene fra Active support og SPELL i hverdagen til eleven. Vi valgte ut områdene;

1: Arbeidsrom. 2: Relasjon. 3: Kommunikasjon 4: Deltakelse og valg.

1: Lage et tilpasset arbeidsrom til eleven.

Gjennom kartleggingen kom det fram at eleven liker å sitte inntil en vegg og at rommet ikke må være for stort. Rommet bør avgrenses/deles med ei hylle slik at pult og hylle rammer inn et lite og personlig rom. Tanken er at et mindre rom føles tryggere. Bord og stol plasseres bort fra inngangsdør slik at eleven ikke trenger å ha øyekontakt med personalet som vil sitte utenfor når eleven trenger ro eller ønsker å være alene, samt når hun ønsker å jobbe alene.

2: Relasjonsbygging og all kontakt med eleven konsentreres rundt relasjonsbygging med bakgrunn i kartlegging og fortløpende erfaringer ved samhandlingen. Vi starter med to personell og velger da de voksne vi tenker har best match med eleven. En av personalet har all hovedkontakt de første ukene, slik at det er trygt og forutsigbart for eleven.

Den andre er i bakgrunnen og inviteres gradvis inn. Fokus må være på gradvis/ forsiktig tilnærming og tilbud av kjente og kjekke aktiviteter, så som aktiviteter i forhold til hår og håndpleie, matlaging og aktiviteter inspirert med musikk, samt bevissthet i forhold til både avstand og hvor en står i rommet.

3: **Kommunikasjon:** Lage to hjelpesetninger og ha de tilgjengelige for elev: «Kan jeg få pause» og «kan jeg få hjelp» samt øve inn tegnet for toalett. Bruk konkret og tydelig språk ved instruksjoner eller beskjeder.

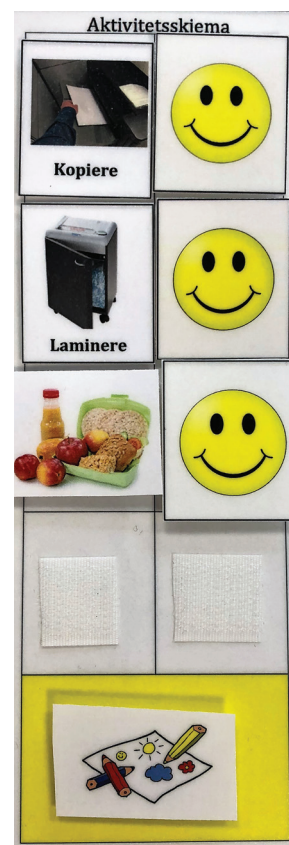
4: **Deltakelse og valg:** Se etter muligheter for engasjement og deltakelse i situasjoner og la eleven få gjøre valg. Start med å gi valg mellom det vi tenker er lettest for eleven å ta valg i. Følg opp det hun velger. Lag og ta i bruk aktivitets-skjema med tydelig aktivitetsbeskrivelse (bilder) og smilefjes til å ta på når aktivitet er ferdig, samt bilder som kan brukes til sluttforsterker. Vær raus med feedback på all ønsket atferd og vær positiv og engasjert i møtet med eleven.

Design

Studien omhandler en elev og denne sammenlignes med seg selv. Det ble benyttet en enkel AB design som vil si målinger av forekomst av atferd før og etter tiltak, uten noen former for reversering, og uten at deler av intervensjonen innføres trinnvis (Kazdin, 2001).

Tiltaksintegritet og reliabilitet

Tiltakene ble før oppstart gjennomgått med hele personalgruppen. Personalgruppen ble jevnlig veiledet av faglig



Figur 1. Aktivitetsskjema



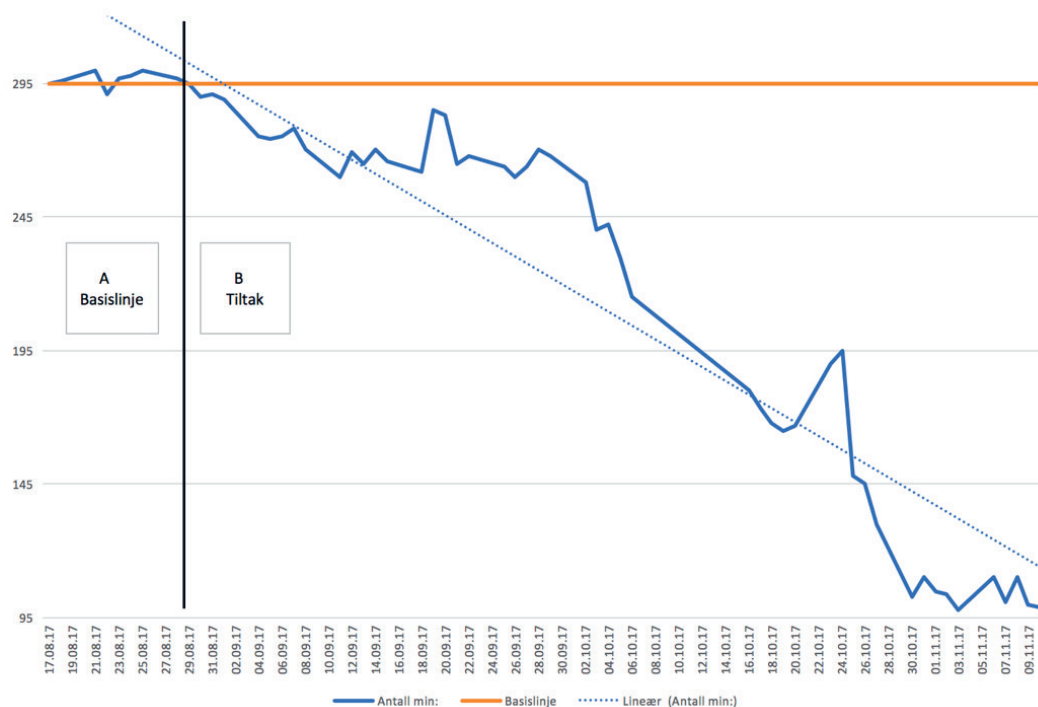
Foto: Nitram242, Flickr

ansvarlig og skolenes to veiledere fulgte saken svært tett og hadde daglige samtaler og refleksjoner rundt oppståtte situasjoner. Dette gjorde at tiltakene hele tiden var i fokus, samt ble justert og videreutviklet etter elevens utvikling.

Mellomobservatør enighet ble registrert ved at to observatører registrerte under observasjonene, både under baseline og i tiltaksperioden. For å evaluere kvaliteten på innsamlet data målte vi enighet mellom resultatene av registreringen til observatørene. Det ble målt til 100 % samsvar i målingene, noe som indikerer god reliabilitet.

Resultater

Basislinjen ble satt på bakgrunn av registrering i ni dager, og den var nokså stabil. Eleven tilbragte nærmest all sin tid på rommet og det var vanskelig å få god kontakt med henne. Hun ga tydelige signaler på at hun ønsket å være alene. Flere personale forsøkte å få kontakt uten at det hjalp nevneverdig i forhold til økt deltakelse. Straks tiltak ble satt i gang viste eleven nedgang i antall minutter på rommet uten å være i opplæringsmodus. Rommet ble tilpasset etter tiltaksbeskrivelsen. Hun deltok i flere læringsaktiviteter



og hun økte deltagelsen inne på rommet. Hver dag startet med den samme voksne, og det var denne som hadde kontakt og kommuniserte med eleven gjennom de to-tre første ukene i tiltaksperioden. Den andre voksne ble gradvis introdusert og økte sin involvering i rolig tempo. Det viste seg at relasjonsbygging ved hjelp av «jenteaktiviteter» var noe eleven likte, så effekten av dette tiltaket så ut som godt for henne og samhandlingen med personalet. Greing og fletting av hår, samt hånd-massasje med håndkrem og lakkering av negler ga etter hvert smil og latter. «Jente-aktivitetene» flyttet raskt ut av rommet og inn til naborommet hvor eget bord med spill og utstyr var. Dette var en aktivitet hun valgte ofte. Det ble øvd inn bruk av

hjelpesetningene «kan eg få pause» og «kan eg få hjelp» (laminerte setninger som lå klar på pulten). Det viste seg at eleven raskt benyttet seg av disse. Hun brukte også fort tegn for toalett og gikk da oftere ut av rommet istedenfor å springe. Aktivitetsskjema med aktivitet/oppgave på venstre side og plass for «smilemunner» på høyre side, med plass til valgt sluttforsterker nederst, ble lagd og introdusert i løpet av den andre uka, og eleven skjønte raskt systemet. I starten bestemte den voksne alle oppgaver/aktiviteter og hvilken rekkefølge de kom i, etter hvert valgte også eleven hvilken oppgave som skulle gjøres. På slutten av perioden valgte hun også rekkefølge på aktivitet/oppgave. Vi ser etter hvert betydelig nedgang i antall

minutter på mandager og fredager. Mandag lages det mat på kjøkkenet og det er en aktivitet hvor eleven tydelig trives og har økt sin deltakelse gjennom tiltaksperioden. Fredag er den andre dagen hvor reduksjon av antall minutter på rommet er spesielt merkelig, det er den dagen da det er jente-gruppe og hvor det etterpå foregår en aktivitet ute i Gapahuken hvor mat er involvert. Begge disse aktivitetene er tydelig positive for eleven. Gjennom tiltaksperioden registrerte vi flere topper og de samsvarer med elevens menstruasjons-syklus. Fra å starte med nesten 300 minutter på rommet til nå de siste to ukene å ligge stabilt rundt 100 minutter viser en betydelig reduksjon. Dette er i samsvar med trendlinjen som viser tydelig nedgang. Det har vært tett dialog med fagfolk og foresatte i perioden og alle forteller at de opplever eleven som tryggere, gladere og ser mer tilfreds ut. Skolen registrerer en mer sosial jente som mestrer skolehverdagen bedre ved å delta mer aktivt og sosialt med andre, gjøre valg og oppgaver/aktiviteter mer selvstendig, i og utenfor arbeidsrommet.

Diskusjon

Resultatene viser at den utfordrende atferden til eleven er betydelig redusert, målt i antall minutter hun oppholder seg på grupperom/toalett uten å være i opplæringsmodus. Reduksjon av atferden «å oppholde seg inne på kun ett rom hele tiden» er betydelig redusert og erstatningsatferd i form av å delta aktivt i opplæring i og utenfor grupperom har økt. Skolen har bidratt til at eleven igjen har fått økt sitt funksjonsnivå og redusert den utfordrende



Foto: Rin Johnson, Flickr

atferden samtidig som hun har fått en god skolehverdag og opplever økt livskvalitet. Dette har skolen gjort ved hjelp av godt samarbeid med fagfolk, ansatte, foresatte og eleven selv. Det er gjort kartleggingsarbeid som ga retning i forhold til tiltak. Forebygging og håndtering av utfordrende

atferd skjer innenfor konteksten brede livskvalitetsforbedringer, deltakelse, inkludering og verdsatte sosiale roller.

Fox mfl. (2003) beskriver PAS som en høyst effektiv tilnærming i arbeidet med alvorlig og vedvarende utfordrende atferd. Skolen har jobbet etter prinsipper i PAS, med hovedvekt på tilrettelegging gjennom SPELL-rammeverk og aktiv støtte, for å oppnå aktiv deltakelse og god livskvalitet. Eleven deltar nå i sosiale aktiviteter og er blitt flinkere til å ta gode valg for seg selv. Foresatte gir tilbakemeldinger på at de har fått ei jente som virker glad, trygg og som trives på skolen. Dette er også skolens tolkning på observerbar nåværende atferd. Personalet ser ofte smil, hører eleven le og ser henne jobbe svært godt – spesielt med praktiske oppgaver. Dette taler for at eleven selv også opplever bedre skolehverdager og gjennom det økt livskvalitet.

Saville, Cooper, Coleman, O'Regan, McWade og Toogood (2016) gjennomførte en studie i forhold til en ni år gammel gutt med alvorlig grad utviklingshemming og ASD. Guttens var nesten ikke engasjert i meningsfulle aktiviteter og hans utfordrende atferd var så problematisk at den satte han i fare for å bli sendt på institusjon. Over to år pågikk et samarbeid og en funksjonell analyse resulterte i multi-komponent intervensjoner som inkluderte ferdighetsopplæring, aktivitetspåfyll, gradvise eksponeringer mot utfordrende kontekster, mestringsstrategier og introduksjon av visuelle hjelpesystemer. I tillegg ble medisinerings innført av en psykiater. Resultatet var at all utfordrende atferd ble signifikant redusert, guttens kommunikative ferdigheter økte betrak-

telig og han var aktivt og regelmessig engasjert i en rekke aktiviteter i nærmiljøet. Studien konkluderer med at både for deltaker og familie økte livskvaliteten, samt redusert negative virkninger av guttens utfordrende atferd.

Beadle-Brown, Hutchinson og Whelton (2012) sier at etter opplæring med aktiv støtte hos personalet som jobbet rundt 30 personer med alvorlig og dyp utviklingshemming økte kvaliteten på personalets støtte og engasjement. De så en tydelig effekt på både hvor mye hjelp og kvalitet på hjelp som ble gitt. Effektene var økt engasjement, deltakelse, valgmuligheter og store forbedringer med tanke på utfordrende atferd, spesielt selvstimulerende atferd. Fox et al. (2003) viser i sin artikkel «The Teaching Pyramid» til at forskning i økende grad viser at en effektiv måte å redusere utfordrende atferd hos små barn er å fokusere på tilrettelegging for og fremme sosial og følelsesmessig utvikling, i tillegg til å gi positiv respons på og støtte til, ønsket atferd i naturlige situasjoner. En AB design er en relativt svak design. Det trenger ikke å være tiltaket (den uavhengige variabel), men helt andre variabler som har påvirket elevens atferd. Slike utenforliggende trusler som påvirker resultatet kan være modningsprosesser, syklisitet, at nye personer har kommet til, manglende eller feil dokumentasjon fra personalet, at målatferdene ikke var presisert nok, dårlig opplæring og oppfølging osv. Eleven ble for eksempel satt på medisiner og dette kan være en alternativ forklaring på atferdsendringen. PAS er opptatt av sosial validitet som sier at mål, tiltak og utfall skal være ønsket,



Foto: Russel Trow, Flickr

viktige og aksepterte for målpersonen. Tiltakene må videre passe inn i personens kontekst (rutiner, opplevelser, situasjoner) og involvere sentrale støttepersoner som reagerer positivt på tiltakene og støtter opp under disse (Dunlap, Fox, Vaughn, Bucy, & Clarke, 1997). PAS lener seg derfor ikke bare mot god eksperimentell kontroll, men like mye på økologisk validitet.

Enhver skole er unik og dynamisk, kan endre seg mye bare innenfor ett skoleår og gjør derfor sammenligninger med andre vanskelig. Suksessfaktorene for de som lykkes med implementering over tid skyldes faktorer som at ledelsen støtter opp og hvilke grep de tar når det gjelder rekruttering, støtte og veiledning. Hele organisasjonen bør ha forankret PAS som en måte å tenke og arbeide på (Pinkelman, McIntosh, Rasplia, Berg, & Strickland-

Cohen, 2015), ta data-baserte beslutninger (McIntosh et al., 2013) og ha et langsiktig perspektiv (over år), hyppige teammøter, tilgang til støtte og veiledning samt tar hensyn til interessenters oppfatninger om prosessen (Talme, Roll-Pettersson, Karlsson, & von Rosen, 2018). Hvorvidt PAS er en effektiv praksis kan måles i ulike utfall hos både elev og lærer. Hos eleven kan en for eksempel måle karakternivå og utfordrende atferd. Skolepersonal må oppleve hjelpen som relevant og at de positive effektene kan direkte kobles til implementeringen av intervensjonen (Han & Weiss, 2005; Klingner, Arguelles, Hughes, & Vaughn, 2001).

Skolen tenker videre at tiltakene videreføres og videreutvikles i samsvar med elevens mestring og utvikling. Kommunikasjonstrening vil økes og vi ønsker



Foto: Michael Sonnabend, Flickr

å utvide antall aktiviteter slik at eleven kan bli med i flere sosiale settinger, mestre flere sosiale ferdigheter, få mulighet til flere valg og til å utvikle/uttale flere ord/begrep. Vi ønsker hun skal fortsette å få gode skolehverdager gjennom vår tilrettelegging fordi «PAS kan vise til forskning av effekt på økt deltakelse og reduksjon av utfordrende atferd» (Hastings et al., 2013).

Referanser

- Beadle-Brown, J., Hutchinson, A., & Whelton, B. (2012). Person-centred active support—increasing choice, promoting independence and reducing challenging behaviour. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(4), 291-307.
- Dunlap, G., Fox, L., Vaughn, B. J., Bucy, M., & Clarke, S. (1997). In quest of meaningful perspectives and outcomes: A response to five commentaries. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 22(4), 221-223.
- Eikeseth, S., & Svartdal, F. (2012). *Anvendt atferdsanalyse: Teori og praksis (2. utgave)*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M. L., Joseph, G. E., & Strain, P. S. (2003). The Teaching Pyramid: A Model for Supporting Social Competence and Preventing Challenging Behavior in Young Children. *Young Children*, 58(4), 48-52.
- Gore, N. J., McGill, P., Toogood, S., Allen, D., Hughes, J. C., Baker, P., Denne, L. D. (2013). Definition and scope for positive behavioural support. *International Journal of Positive Behavioural Support*, 3(2), 14-23.
- Han, S. S., & Weiss, B. (2005). Sustainability of teacher implementation of school-based mental health programs. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(6), 665-679.
- Hastings, R. P., Allen, D., Baker, P., Gore, N. J., Hughes, J. C., McGill, P. Toogood, S. (2013). A conceptual framework for understanding why challenging behaviours occur in people with developmental disabilities. *International Journal of Positive Behavioural Support*, 3(2), 5-13.
- Rettssikkerhet ved bruk av tvang og makt overfor enkelte personer med psykisk utviklingshemming. IS- 10/2015, (2015).
- Ingul, J. (2005). Skolevegring hos barn og ungdom. *Barn i Norge*.
- Iwata, B. A., DeLeon, I. G., & Roscoe, E. M. (2013). Reliability and validity of the functional analysis screening tool. Oversatt og utarbeidet



- av Jåttå vgs i samarbeid med Nick Gore (2015) *Journal of applied behavior analysis*, 46(1), 271-284.
- Kazdin, A. E. (2001). *Behavior Modification in Applied Settings (6th ed.)*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- King, N., Tonge, B. J., Heyne, D., & Ollendick, T. H. (2000). Research on the cognitive-behavioral treatment of school refusal: A review and recommendations. *Clinical Psychology Review*, 20(4), 495-507.
- Klingner, J. K., Arguelles, M. E., Hughes, M. T., & Vaughn, S. (2001). Examining the schoolwide «spread» of research-based practices. *Learning Disability Quarterly*, 24(4), 221-234.
- Løkke, J. A., & Salthe, G. (2012). Sjekkliste for målrettet tiltaksarbeid: fra normative og deskriptive premisser til tiltak og evaluering. *Norsk tidsskrift for atferdsanalyse*, 39(1), 17-32.
- Mansell, J., & Beadle-Brown, J. (2012). *Active support: Enabling and empowering people with intellectual disabilities*: Jessica Kingsley Publishers.
- McIntosh, K., Mercer, S. H., Hume, A. E., Frank, J. L., Turri, M. G., & Mathews, S. (2013). Factors related to sustained implementation of schoolwide positive behavior support. *Exceptional children*, 79(3), 293-311.
- Myhrvold - Hanssen, J. (2007). Skolevegring: om å rulle ut en rød løper. *Spesialpedagogikk*, 72(9), 5-14.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 (LOV-1998-07-16), (1998).
- Pinkelman, S. E., McIntosh, K., Rasplica, C. K., Berg, T., & Strickland-Cohen, M. K. (2015). Perceived enablers and barriers related to sustainability of school-wide positive behavioral interventions and supports. *Behavioral Disorders*, 40(3), 171-183.
- Saville, M., Cooper, p., Coleman, S., O'Regan, D., McWade, P., & Toogood, S. (2016). Providing positive behavioural support services: quality of life and challenging behaviour outcomes for a nine-year-old child with autistic spectrum condition and severe intellectual disability. *BILD, International Journal of Positive Behavioural Support*, 6(2), 28-38.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2005). Promoting school completion of urban secondary youth with emotional or behavioral disabilities. *Exceptional children*, 71(4), 465-482.
- Talme, L., Roll-Pettersson, L., Karlsson, P., & von Rosen, T. (2018). Ett skolövergripande samverkansprojekt: Att skapa studiero och en trygg lärandemiljö *Norsk tidsskrift for atferdsanalyse*, 45(1), 1-19.