



Bacheloroppgave

VPL05 Vernepleie

Hvordan tilrettelegge for mestring for barn med atferdsvansker i skolen?

How to facilitate coping in school for children with challenging behavior?

Heggem, Lisbeth

Totalt antall sider inkludert forsiden: 35

Molde, 19.05.2016



Obligatorisk egenerklæring/gruppeerklæring

Den enkelte student er selv ansvarlig for å sette seg inn i hva som er lovlige hjelpemidler, retningslinjer for bruk av disse og regler om kildebruk. Erklæringen skal bevisstgjøre studentene på deres ansvar og hvilke konsekvenser fusk kan medføre. Manglende erklæring fritar ikke studentene fra sitt ansvar.

Du/ dere fyller ut erklæringen ved å klikke i ruten til høyre for den enkelte del 1-6:		
1.	Jeg/vi erklærer herved at min/vår besvarelse er mitt/vårt eget arbeid, og at jeg/vi ikke har brukt andre kilder eller har mottatt annen hjelp enn det som er nevnt i besvarelsen.	<input checked="" type="checkbox"/>
2.	Jeg/vi erklærer videre at denne besvarelsen: <ul style="list-style-type: none">• ikke har vært brukt til annen eksamen ved annen avdeling/universitet/høgskole innenlands eller utenlands.• ikke refererer til andres arbeid uten at det er oppgitt.• ikke refererer til eget tidligere arbeid uten at det er oppgitt.• har alle referansene oppgitt i litteraturlisten.• ikke er en kopi, duplikat eller avskrift av andres arbeid eller besvarelse.	<input checked="" type="checkbox"/>
3.	Jeg/vi er kjent med at brudd på ovennevnte er å <u>betrakte som fusk</u> og kan medføre annullering av eksamen og utestengelse fra universiteter og høgskoler i Norge, jf. Universitets- og høgskoleloven §§4-7 og 4-8 og Forskrift om eksamen §§14 og 15.	<input checked="" type="checkbox"/>
4.	Jeg/vi er kjent med at alle innleverte oppgaver kan bli plagiatkontrollert i Ephorus, se Retningslinjer for elektronisk innlevering og publisering av studiepoenggivende studentoppgaver	<input checked="" type="checkbox"/>
5.	Jeg/vi er kjent med at høgskolen vil behandle alle saker hvor det forligger mistanke om fusk etter høgskolens retningslinjer for behandling av saker om fusk	<input checked="" type="checkbox"/>
6.	Jeg/vi har satt oss inn i regler og retningslinjer i bruk av kilder og referanser på biblioteket sine nettsider	<input checked="" type="checkbox"/>

Publiseringsavtale

Studiepoeng: 15

Veileder: Guro Werner

Fullmakt til elektronisk publisering av oppgaven

Forfatter(ne) har opphavsrett til oppgaven. Det betyr blant annet enerett til å gjøre verket tilgjengelig for allmennheten (Åndsverkloven, §2).

Alle oppgaver som fyller kriteriene vil bli registrert og publisert i Brage HiM med forfatter(ne)s godkjenning.

Oppgaver som er unntatt offentlighet eller båndlagt vil ikke bli publisert.

Jeg/vi gir herved Høgskolen i Molde en vederlagsfri rett til å gjøre oppgaven tilgjengelig for elektronisk publisering:

ja nei

Er oppgaven båndlagt (konfidensiell)?

ja nei

(Båndleggingsavtale må fylles ut)

- Hvis ja:

Kan oppgaven publiseres når båndleggingsperioden er over?

ja nei

Er oppgaven unntatt offentlighet?

ja nei

(inneholder taushetsbelagt informasjon. Jfr. Offl. §13/Fvl. §13)

Dato: 19.05.2016

Forord

Jeg har siden første gang bacheloroppgaven ble nevnt tenkt at jeg har lyst å skrive om noe i forhold til barn og unge. Ut i fra det kan en velge utrolige mange tema/utfordringer/problemstillinger. Jeg har gjennom noen år som mor, arbeidstaker, student og rett og slett menneske sett at det er en del barn som har utfordringer med « å passe inn». Jeg har ikke erfaringer fra egne barn eller nær familie, men jeg har blant annet en venninne som har et barn som har slitt i ulike settinger. Dette har jeg reflektert en del over i mange år nå, og interessen har bare økt siden jeg begynte på vernepleiestudiet. I praksis (jobbet i en barnehage) fikk jeg også noen erfaringer med barn som hadde noen utfordringer av ulike slag. Samt at jeg hadde en veileder som har yrkeserfaring fra voksenhabiliteringen, som fortalte meg litt om hennes erfaringer med ungdommer som falt ut fra skolen. Hun sa at mange barn kunne fått det bedre dersom de hadde vært «fanga opp» før og fått hjelp. Det var hennes påstand. Dette fanget min interesse og jeg har reflektert over dette siden hun fortalte meg det.

Sammendrag

Problemstillingen i denne oppgaven er; hvordan tilrettelegge for mestring for barn med atferdsvansker i skolen? Jeg har definert noen av hovedbegrepene, hentet inn relevant litteratur og teori. Ut fra dette har jeg forsøkt å drøfte noe av hovedpunktene i bachelor oppgaven. Jeg har i hoved sak drøftet barns atferdsvansker i skolen og hvordan en kan hjelpe og støtte disse barna. Til slutt har jeg oppsummert, konkludert og skrevet en liten evaluering.

Innholdsfortegnelse.

1.0	Innledning	1
1.1	Vernepleierens rolle.	1
1.2	Formålet.....	1
2.0	Problemstillingen	3
2.1	Avgrensning av problemstillingen	3
2.2	Definisjon av begreper.	4
2.2.1	Atferdsvansker	4
2.2.2	Mestring.	4
2.2.3	Tiltak.	4
3.0	Metode	5
3.1	Forforståelse.	5
3.2	Validitet og reliabilitet.....	6
4.0	Teoridel	7
4.1	Atferdsvansker.....	7
4.1.1	Definisjon.....	7
4.1.2	Årsak.	9
4.1.3	Forekomst.....	11
4.2	Mestring og motivasjon.....	11
4.3	Rammebetingelser i skolen.....	13
4.4	GAP modellen	15
4.5	Tiltak.	15
4.5.1	Tiltak på individnivå	17
4.5.2	Tiltak elev - lærer	17
4.5.3	Tiltak på skole nivå	18
5.0	Analyse og drøfting	19
5.1	Hvilke utfordringer kan barn med atferdsvansker møte i skolen?	19
5.2	Hvordan kan mestring hjelpe barn som viser atferdsvansker i skolen?.....	22
6.0	Oppsummering og konklusjon	25
7.0	Refleksjon	26
8.0	Referanseliste	27

Antall ord:8500

1.0 Innledning

Tema for denne bachelor oppgaven er barn som har atferdsvansker, og arenaen er først og fremst skolen. Bakgrunnen til oppgaven er et ønske om å få en større forståelse av hvordan dette arter seg og hvordan det kan legges til rette for at barna kan få en bedre skolehverdag.

1.1 Vernepleierens rolle.

Jeg tenker at dette temaet er relevant for det vernepleie faglige fordi en av våre oppgaver er å støtte og bistå mennesker med ulike utfordringer. Owren og Linde (2011) refererer til rammeplan for vernepleieplan der det blant annet står at en skal kunne utføre miljø/habilitering/rehabiliterings arbeid med mennesker med fysiske, psykiske eller sosiale funksjonsvansker.(Owren og linde 2011:19) Samt at GAP modellen står sentralt i vernepleie utdanningen og det tenker jeg har relevans for mitt tema. Vernepleie yrke har tradisjonelt vært forbundet med å bistå mennesker med psykiske utviklingshemming. Dette området står fremdeles sentralt, men vernepleiere jobber nå blant annet i barnevern, barnehager og skoler. Behovet for tilrettelegging i forhold til barn og unge øker, og dette er en av vernepleierens kompetanse. Dette er samtidig et personlig ønske jeg har om en dag å kunne få jobbe i skolen og hjelpe barn som på en eller annen måte «faller utenfor». Det ligger mitt hjerte nært. Folkestad skriver i Hutchison (2009) at vernepleiefaglig arbeid tar utgangspunkt i utfordringene den enkelte står overfor, og forsøker å løse dette ved å identifiserer og nytte resursene til vedkommende og miljøet rundt.

1.2 Formålet

Formålet med denne oppgaven er å forsøke å beskrive og forstå hvordan atferdsvansker oppstår og hvordan disse barna best kan få den hjelpen og støtten de trenger. Jeg er nysgjerrig på hvor stort dette «problemet» egentlig er, da det skrives en del om det i media

og det er et samtaleevne som kommer opp i ulike arenaer. Er det så mange som en kanskje kan få en følelse av, og er det bare barna som har problem atferd? Jeg tenker at mange, inkludert meg selv har en forforståelse i forhold til dette problemet som tilsynelatende ser ut til å vokse. At stadig flere barn har utfordringer med atferdsvansker. Jeg undrer meg på om det er barna som har forandret seg, eller om det er skolesystemet? Eventuelt kan det være samfunnet eller kanskje har alt endret seg noe. Samtidig er det veldig mange ulike tiltak/endringer i forhold til barn som har atferdsvansker, som er beskrevet i litteraturen. Ved å gjennomføre dette litteraturstudiet håper jeg at jeg kanskje kan få noen svar på dette. Kanskje også få rokket litt ved min egen forforståelse.

2.0 Problemstillingen

Min problemstilling blir: Hvordan tilrettelegge for mestring i skolen for barn med atferdsvansker?

2.1 Avgrensing av problemstillingen

Etter å ha utført litteratursøk har jeg valgt å se på barn som sliter med atferdsvansker i skolen, da jeg har funnet en del litteratur om barn i skolen som har vansker med å fungere i skolehverdagen. Jeg hadde først tenkt å fokusere på barn med sosiale utfordringer generelt sett. Det ble raskt klart for meg at jeg måtte begrense emnet mitt. Emnet er veldig stort og jeg fant masse litteratur, og mange ulike perspektiver på utfordringene. Etter hvert som jeg lette etter litteratur i forhold til barn og sosiale utfordringer, så jeg at det kom opp mye litteratur om barn som har atferdsvansker i en eller annen form. I tillegg fant jeg en del litteratur om barn med atferdsvansker med skolen som arena. Skolen er jo også en arena der de aller fleste barn befinner seg i mange år. Slik samfunnet er i dag, går mesteparten av barn og unge på skolen fra de er seks år til de minst er nitten år. Jeg har fokusert mest på barn i alderen seks- tolv år, altså barn på barneskolen. Samtidig fant jeg fra litteraturstudiet at mestring kan være av stor betydning for å kunne legge til rette for å hjelpe barna. Bekkhus skriver at mestring er et begrep som brukes mer og mer i den norske skole, og at opplevelsen av å mestre er en viktig del av det å bygge opp selvtillit og motivasjon for elevene. (Helgeland 2008). Jeg skriver om tiltak i min teoridel, men velger å ikke gå inn på noen av de mange navngitte kartleggingsverktøyene og pedagogiske programmene. Jeg er innforstått med at det finnes flere program som for eksempel TRAS, ASQ, ART, PALS og Steg for Steg, men velger å ikke ta med noe særlig om disse for å avgrense oppgaven ytterligere.

2.2 Definisjon av begreper.

Jeg velger å definere disse tre begreper som ligger i min problemstilling; Atferdsvansker, mestring og tiltak.

2.2.1 Atferdsvansker

Atferdsvansker er definert litt ulikt og flere forfattere har definert atferdsvansker. Jeg velger å legge vekt på atferdsvansker i forhold til barn og med hovedsakelig skole som arena for dette. I 4.1.1 refererer jeg til ulike definisjoner på begrepet.

2.2.2 Mestring.

Mestring er et begrep som kan romme mye, i denne sammen hengen tenker jeg på mestring i forhold til barn og unge som har atferdsvansker. En definisjon på mestring er at den enkelte endrer forestilling, følelser og atferd slik at han/hun kan gjenopprette mening og sammenheng i sitt liv, som igjen bidrar til å bearbeide følelsesmessige reaksjoner, problemløsning og forbedrer livssituasjonen.(mestring.no)

2.2.3 Tiltak.

«Et tiltak er en konkret beskrivelse av hvordan en skal tilrettelegge situasjoner og rammer for behandling, treningsopplegg eller pleie med tanke på en ønsket forbedring» (Linde og Nordlund 2006:129). Tiltak i sammenhengen her, blir å forsøke å legge til rette for at barn med atferdsvansker skal få det bedre i sin skolehverdag.

3.0 Metode.

For å kunne skaffe meg informasjon om temaet jeg har valgt, og kunne løse problemstillingen min, vil jeg bruke litteraturstudie. Jeg har foretatt kvantitativt og kvalitativt litteratursøk. Jeg har søkt på internett med søkeord/setninger som; barn med problematferd, mestring, motivasjon, hvordan legge til rette for mestring i skolen. Jeg har brukt Google og Oria for å søke etter det jeg lette etter. I forkant har jeg også lest en bok fra pensum, Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker. (Helgeland 2008). Jeg har snakket med bibliotekar om litteraturtips i forhold til temaet, og jeg har snakket med fagfolk i fagfeltet psykososialt arbeid angående tips til litteratur. Jeg har blant annet tatt kontakt med leder av kommunens PPT tjeneste for tips av litteratur samt at jeg har fått godkjent selvvalgt pensum av min veileder. I min litteratur studie har jeg lagt mest vekt på bøker fra skole og selvvalgt pensum.

3.1 Forforståelse.

Alle mennesker bærer med seg en historie, en bagasje, en oppfatning og opplevelse av samfunnet og mennesker. Vi har alle en forforståelse. Min forforståelse i denne sammenheng er som nevnt i 1.2, og i tillegg til dette har jeg personlig befatning med forholda til barn som sliter med atferdsvansker, i form av barnet til en venninne av meg som jeg har fulgt i noen år. Barnet til min venninne er en jente på 12 år, og jeg har kjent ho fra ho var cirka 3 år. I barnehagen fungerte jenta ganske bra, men på barneskolen opplevde jenta litt mer utfordringer, og nå skal ho starte på ungdomsskolen til høsten.. Jenta sliter med å passe inn og viser atferdsvansker. Allerede i barnehagen opplevde foreldrene det som de oppfattet som stigmatisering. Foreldrene opplevde at jenta deres ble det barnet som «alltid» fikk skylda når noe negativt skjedde i barnehagen, som for eksempel at slåing av andre barn. Overland (2006) forteller at mangel på tillitt til skolen gjør foreldrene sårbare og at de i hovedsak bare får negative tilbakemeldinger om barnet kan gjøre at samarbeidet med skolen blir vanskelig. Denne oppfatningen av barnet fulgte henne på barneskolen, og nå er foreldrene engstelige for hvordan barnet skal oppleve ungdomsskolen. Min forforståelse går også på det; at jeg tenker at barnet ikke kommer til å få hjelpen jeg tenker hun trenger på ungdomsskolen. Røkenes og Hanssen (2002) sier dette om forforståelse; at

forforståelse kan sees på som de brillene vi alltid har på oss, og at for forståelse blant annet består av menneskesyn, etisk grunnsyn, individuelle tenkemåter, selv forståelse og egne rolleforventninger. Jeg tenker også at mine holdninger vil påvirke mitt arbeid med dette temaet. Mange liker å tenke at en er lite fordomsfull og har bare «gode holdninger», også jeg.. I tillegg har jeg en forforståelse som går på at noen forhold mer enn andre kanskje kan påvirke barna sine slik at de blant annet kan utvikle blant annet atferdsvansker. Jeg håper at jeg ved å reflektere over dette samt skrive denne oppgaven kan få et litt annet oppfatning av temaet samt et litt større bilde av det. «Ved at vi reflekterer over vår tekning og følelsene som oppstår, kan vi forandre og velge følelsene» (Skau 2011:146).

3.2 Validitet og reliabilitet.

For å kunne tilføre denne oppgaven validitet og reliabilitet har jeg forsøkt å bruke relevant litteratur, både pensum bøker, selvvalgt litteratur og fagartikler. Jeg har hatt samtaler med min veileder på høyskolen i forhold til hvilke forfattere og hvilken litteratur jeg har brukt. Jeg har også forsøkt å tenke på at litteraturen ikke skal være for gammel. Og med for gammel tenker jeg rent generelt cirka 10 år. Samtidig tenker jeg at enkelte forfattere/litteratur alltid vil være aktuell, tillegg til at jeg har vist til litteratur som kanskje er litt gammel, hvis jeg ikke har funnet noe om temaet/begrepet som er skrevet i nyere tid. Når jeg har søkt etter atferdsvansker for eksempel har det noen ganger kommet opp informasjon om ungdom på videregående, dette har jeg stort sett valgt vekk, fordi hovedfokuset i denne oppgaven er barn i grunnskole, med hovedvekt på alder seks til tolv år. I mitt litteratursøk har jeg prøvd å vurdere hva som er seriøse kilder, jeg har blant annet diskutert noe med min veileder om kilder, samt at jeg har diskutert og reflektert sammen med noen av mine medstudenter. Noen av forfatterne jeg har brukt som kilder i oppgaven referere også til hverandre, noe som jeg også tenker vitner om at litteraturen er valid. I tillegg har jeg sett på forlagene som har gitt ut bøkene, om det er kjente forlag, som for eksempel forlag som har gitt ut pensum litteratur.

4.0 Teoridel

Jeg har valgt å ta for meg noen begrep og legger frem materiale fra min litteraturstudie i denne delen. Jeg velger å skrive om atferdsvansker, rammebetingelser i skolen, GAP modellen, mestring og motivasjon, og tiltak fordi det er disse begrepene som er av betydning i min problemstilling; Hvordan legge til rette for mestring for barn med atferdsvansker i skolen? I tiltak legger jeg alt som kan hjelpe barnet til å oppleve mestring og som kan føre til at barnet får en bedre skolehverdag.

Skolen er ikke et paradisi på jord, sier Befring (2008), skolen er et speilbilde av samfunnet. De som lever med en taperatmosfære i samfunnet, har også en tendens til å få en lignende status i skolen. Samtidig som skolen er et vrent bilde av samfunnet fordi det er en tydelig forskjell både i utvalget av aktiviteter og i individ. Helgeland (2008).

Damsgaard (2003) forteller at det finnes et fellestrekk for elever som viser problematferd, og at dette er et viktig fellestrekk som gjelder alle mennesker, uansett alder. Det er det grunnleggende behovet for å bli sett og møtt på en ordentlig måte.

4.1 Atferdsvansker.

Hvilken atferd som kan betegnes som problem, har endret seg mye i tiden løp, og det har også definisjonene og betegnelsene. Samt at normene for hva som er for normal atferd over tid, og med det hva som betraktes som problematferd. Dette gjelder også for storsamfunnet og skolen.(Overland 2006). Frønes og Strømme (2010) peker på sammenhengen mellom problematferd i tidlige barneår og frafall i fra videregående skole. Forfatterne forteller at det i de fleste land er frafall fra skolen et sentralt sosialt problem. Markussen mfl (2008) skriver at i 2002 fullførte to tredjedeler videregående i løpet av fem år. (Frønes og Strømme 2010). «Ulike typer barns problemer har mange og ulike årsaker, men i kunnskapssamfunnet blir utdanningssystemene uansett marginaliseringsdynamikkens generator» (Frønes og Strømme 2010:29).

4.1.1 Definisjon.

Noen forfattere har skrevet en definisjon på atferdsvansker, blant annet Terje Ogden(2002), som definerer den slik;

Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør samhandling med andre (Damsgaard 2003).

En annen forfatter, Samuel Kirk, definerer atferdsvansker på denne måten; «Avvik fra aldersforventet atferd som klart forstyrrer eller hemmer barnets egenutvikling og/eller forstyrrer andres liv»(Damsgaard 2003).

Nordahl (2000) har med bakgrunn i en elevundersøkelse (der eleven rapporterer om egen atferd) delt problematferd inn i fire deler; undervisnings – og lærerhemmende atferd, sosial isolasjon, utagerende atferd og norm og regel brytende atferd.(Overland 2013).

Helgeland (2008) forteller at den grunnleggende organiseringen av skoledagen ikke har endret seg særlig siden 1950 årene, men at elevenes atferd har endret seg. Dagens oppdragelse er mer preget av å hevde seg selv og å tilfredsstille egne behov, hevder Helgeland (2008), mens det tidligere blant annet ble lagt vekt på å ikke stille seg først i køen og å ta hensyn til andre. Om vi går noen tiår tilbake, var det vanlig å sende barn og ungdommer med alvorlige atferdsproblemer til spesialskoler, verneskoler eller institusjoner, samt at flere ble plassert i barnevern institusjoner eller behandlingshjem/avdelinger, forteller Terje Ogden (Befring, Frønes og Sørli 2010). Atferdsvansker er ikke et helhetlig begrep, de har ulik alvorsgrad og ulikt omfang, skriver Damsgaard (2003), og viser til en figur som illustrer ulike former og omfang av atferdsvansker. I figuren er de inndelt i; disiplin- og trivselsvansker, utviklings – og situasjonsbestemte vansker, avgrensede vansker og alvorlige/multi vansker.

Disse virker inn på barnets mikrosystemer i form av for eksempel kontantstøtten og mediernes fokus. Barn som blir utsatt for belastninger av forbigående karakter er den siste gruppa. Bunkholt(1994) forteller om de tidlige barneårenes betydning, der hun nevner Freud sin utviklingsteori, som sier at de første barneårene spiller en avgjørende rolle for utviklingen resten av livet. Erik Erikson epigeniske utviklingsteori sier også at de tidlige erfaringene spiller en stor rolle, men Erikson mener også at mennesker kan vokse og utvikle oss hele livet. Berg- Nielsen skriver at erfaringene til et barn i de første leveårene

trolig er mer formende for karakteristiske måter å reagere på enn det vi trodde for bare ti år siden. Det understrekes fra seriøse forskere at barnets arvede disposisjoner og barnets omgivelser står i et kontinuerlig gjensidig og komplekst påvirknings og avhengighetsforhold (Befring, Frønes og Sørli 2012). Moffit (2006) forteller om to grunnmønstre i problematferd; det mest problematiske mønsteret er forankret i en tidlig start på de antisosiale tendensene og problematferd. Atferden viser seg i førskolealder og kan for barna med antissosial atferd være vedvarende opp gjennom oppveksten. Det andre mønsteret er at antisosialitet vokser frem i puberteten og den er mindre vedvarende enn den første (Befring, Frønes og Sørli 2010:39).

4.1.2 Årsak.

Helgesen (2011) beskriver Brofenbrenner utviklingsøkologiske modell. Modellen viser kompleksiteten i barns moderne oppvekst. Modellen er inndelt i fire nivåer og er forankret i systemteoretisk tekning. Mikronivået beskrives som et samhandlingssystem, altså alle de menneskene som barnet omgås direkte. Mesonivået er nivået der all kommunikasjon mellom de ulike mikronivåene foregår. Når vi kommer til eksonivå gjelder dette systemer som påvirker barnet indirekte som for eksempel jobbsituasjon til mor og/eller far. Makronivået er nivået hvor vi finner lover, kulturelle normer, tradisjoner, media og politiske vedtak.

Overland (2013) sier at ulike forskere vektlegger flere perspektiver når det gjelder årsakene til problematferd, og han nevner og forklarer fem av dem. Det første perspektivet er Individperspektivet, og dette perspektivet har lenge vært det mest brukte når lærings eller atferdsmessige problemer i skolen skulle forklares. Problemene ble i hovedsak forklart med mangler eller svakheter med eleven, og på samme måte har en søkt å finne årsakene til problemet ved eleven. Mange har reist kritikk mot dette perspektivet opp gjennom årene. Kritikken går på at det er skeiv fordeling av svakhet i forhold til ressurser samt kritikk mot at betydningen av kontekstuelle og sosiale forhold har vært undervurdert. Samtidig som det individperspektivet kan gi viktige bidrag til forståelse av problematferd, for eksempel ved karlegging av hva eleven trenger å lære. Aktørperspektivet betrakter barn og unge som aktører som velger sine handlinger fra hvordan de oppfatter situasjonen, og fra hensikten de har. Ut fra dette perspektivet kan mye problematferd forstås som mer eller mindre rasjonelle valg fra elevens side. Mestringsperspektivet handler om at problem atferd kan ha sammenheng med at barn og unge ikke mestrer de utfordringene de møter i

skole, hjem og i nærmiljøet. Det er tre typer mestring sier Borge (1996), og disse er intellektuell, følelsesmessig og atferdsmessig. I noen situasjoner utfordres de i forhold til det følelsesmessige og i andre situasjoner det atferdsmessige, det kan variere, og ofte kan eleven mestre utfordringen på et område, men ikke på et annet. Elevene utfordres på alle disse områdene i skolen, og fordi barn oppholder seg så mye der i oppveksten, kan manglende mestring av utfordringene skolen representerer, få store negative konsekvenser for et barn. Mulighetene for mestring avhenger blant annet av hvilken risiko de har vært utsatt for tidligere i livet, hvordan det tilrettelegges for læring, og i hvor stor grad de oppmuntres til å utvikle faglig og sosial kompetanse. Mestring handler mye om å utvikle kompetanse slik at nye utfordringer kan mestres. Det fjerde perspektivet er det sosialkonstruksjonistiske, og dette handler om at problemene knyttes til voksnes forventninger og oppfatninger., og på skolen er det læreren som har definisjonsmakten. Det sosialøkologiske perspektivet er det femte perspektivet og der knyttes problemene til systemene som er i ulage. Ut fra dette perspektivet kan en forstå problematferd som en konsekvens av at det er oppstått ubalanse mellom komponenter i en eller flere sosiotoper eller mellom ulike sosiotoper. Uri Brofennbrenner er en av de fremste eksponentene for dette perspektivet. Årsakene til atferdsvansker kan være mange og ulike. Men kan en si noe som samler dette begrepet? Schultz Jørgensen, Ertmann et al. (1993) sier at årsakene er komplekse, men at en kan peke på noen sammenhenger som; hjemmeforhold, skolesituasjon eller/og medfødte skader eller biologiske disposisjoner (Helgeland 2008:17). Det er en sammenheng mellom karakternivå på grunnskolen og risikoforhold, dette er dokumentert i den norske sammenheng og i andre land forteller Byrhagen mfl. (Frønes og Strømme 2010). I tillegg forteller Frønes og Strømme (2010) at barn og unge som er i risikozonen ofte ender opp sammen med andre jevnaldrende i samme livssituasjon og at dette forsterker en uheldig utvikling. Skolen er en generator hvor ulike risikofaktorer møtes og spiller sammen. Damsgaard (2003) skriver at å se atferdsvansker som skoleanliggende ikke er det sammen som å ikke anerkjenne at vanskene kan være knyttet til årsaker i individet eller i individets oppvekstmiljø. Men at skolen uansett årsaksforhold har et ansvar for å legge til rette og å kompensere.

4.1.3 Forekomst

Shultz Jørgensen (1993) sier at det ut fra forskning er opp til 17- 18 prosent barn i alderen 0- 18 år som kontinuerlig eller tidvis blir utsatt for store eller moderate belastninger (Helgeland 2008). «I en klasse på 25 elever kan vi regne med at i gjennomsnitt to til tre barn tidvis eller mer eller mindre kontinuerlig opplever belastninger som senere vil kunne føre til alvorlige problemer sosialt eller emosjonelt» (Helgeland 2008:14).

Shultz Jørgensen forteller videre at deler barna inn i tre grupper, basert på belastningsgrad og når barna har blitt belastet. Grovt inndelt er dette gruppen: Problembarna, som blir utsatt for tidlige og vedvarende belastninger i sitt nære familiemiljø. De utsatte barna, barn som ikke i like stor grad som problem barna har vært utsatt for så tidlige belastninger.(Helgeland 2008).

4.2 Mestring og motivasjon

Helgesen (2011) sier at for å skape et grunnlag for en utvikling preget av sunn selvstendighet, samarbeidskompetanse, emosjonell kontroll og mestringsevne, vil barnet trenge overvekt av positiv samhandling med sine foreldre samt en trygg tilknytning. «Mestring har i den senere tid blitt et svært sentralt begrep i arbeid med barn og unge» (Helgeland 2008:147) Bekkhus (2008) skriver videre at blant annet opplevelsen av å mestre er en viktig del av arbeidet med å bygge opp selvtillit og motivasjon hos elevene (Helgeland 2008). Damsgaard(2003) forteller om mestringsopplevelser og deler det inn i faglige mestringsopplevelser og sosiale mestringsopplevelser. Hun sier at elever som har atferdsvansker ofte har erfaring med å ikke mestre. Videre skriver Damsgaard (2003) at det er vanlig å sette inn ressurser for å bedre det faglige, samtidig som hun sier at en bør vurdere prioriteringen opp mot det barnet har vansker med å mestre av ikke- faglig art. Flere forfattere skriver om mestring, og Helgeland (2008) forteller om mestring i forhold til barn og unge og viktigheten av dette. Forfatteren sier at det er særlig viktig å etablere god kunnskap på mestring på barn og unge, slik de kan opparbeide seg erfaringer med å møte utfordringer på en aktiv måte. Før å forstå mestring bør en være klar over at også omgivelsene og kravene i den gitte situasjonen, « mestring må være noe den enkelte personen opplever gjennom å håndtere en situasjon som oppleves som en utfordring man ønsker å overkomme (Helgeland 2008:156). Snoek (2010) beskriver et godt selvbilde med

at en føler seg verdifull, er fornøyd med seg selv og det en mestrer. Og at den betydningsfulle andre bekrefter det. Helsedirektoratet(2016) skriver at å kunne trives på skolen og å ha et godt psykososialt miljø er veldig viktig for at barn skal kunne lære. Barna kan få mange gode opplevelser av fellesskap og mestring i et godt læringsmiljø. Helgeland (2008) forteller om fosterbarn og beskyttende faktorer der hun sier at en beskyttende faktor er å få hjelp til å mestre noe, som for eksempel en idrettsgren eller musikk. Elin Brandsæther (2013) sier at å arbeide i skolen er et privilegium, fordi en får være med å bidra til barns utvikling, trivsel og mestring. Rektor Elin Brandsæther (2013) viser til Opplæringsloven paragraf 9 a som sier at alle elever i grunnskolen og videregående har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Skolen har et ansvar overfor elever som trenger hjelp til å mestre seg selv og sin hverdag, sier Damsgaard(2003).

I forhold til problem atferd, sier Damsgaard (2003) at ønsket atferd kan oppnås ved at positiv forsterkning brukes. Motivasjonen øker fordi elevene da blir oppmerksom på egen atferd og de dermed får en belønning de selv opplever som positiv.

Arnesen og Sørli (2010) beskriver i Befring, Frønes og Sørli (2010) en tiltaksmodell for mestring og ferdighetsutvikling. Denne modellen deler de i tre deler som er universell utforming, selektert intervensjon og indikert intervensjon. Arnesen og Sørli (2010) skriver at ved å gi elevene positive tilbakemeldinger og å formidle budskapet på en klar måte vil det øke sjansen for at elevene gjør som forventet og samarbeider. Ved å gi elevene ros, bekreftelse og oppmuntring vil det kunne holde oppe motivasjonen for elever som alltid gjør som forventet og øke den for de som til vanlig får lite anerkjennelse. Elin Brandsæther (2013) skriver om kartlegging og vurdering og sier at antall prøver og kartlegging har økt betraktelig de siste ti årene, og at dette må forvaltes med omhu. Det er meningsløst å teste for testen sin skyld. Gode lærere setter kartlegging og prøver inn i en naturlig og forståelig sammenheng og sørger for at elevene kan oppleve mestring. «Elevene motiveres av tydelige mål, og begeistres når de vet hvorfor de skal lære det de gjør».(Elin Brandsæther 2013). Kunnskapsdepartementet (2010) skriver om motivasjon og mestring for bedre læring i strategi for ungdomstrinnet. Elevene skal få flere opplevelser av mestring, økt motivasjon og læring ved at opplæringen blir mer praktisk og variert. I tillegg skal opplæringen i regning, lesing og skriving styrkes. Elevenes medvirkning og en positiv holdning til læring har betydning for elevenes motivasjon. Befring sier at å ha evne til å anerkjenne og oppmuntre er sentrale kjennetegn ved profesjonaliteten til læreren. Og

Skaalvik og Skaalvik forteller at motivasjonsteorien, som lenge var prega av prestasjonstenkning, i større grad har blitt forankret i personlige mål, forventninger og selv oppfatninger. Begrep som er nært relatert til dette er; motivasjon, verdsettelse, annerkjennelse og oppmuntring. (Helgeland 2008). May Britt Drugeli (2013) skriver om relasjoner i skolehverdagen, der hun sier at gode relasjoner generelt handler mye om hvordan en møter andre mennesker. Det finnes ingen fasit på hvordan en kan få til gode relasjoner, men refleksjon over hvordan en møter andre kan være nyttig, både alene og men særlig sammen med kollegaer. Drugeli viser til (Sabol og Pianta 2012) som sier at relasjonen mellom lærer og elev i skolehverdagen er av avgjørende betydning for barn og unges læring og trivsel. Damsgaard (2003) sier at det å lete etter det som fungerer som motivasjon for læring for ulike elever ofte er like sentralt for lærer jobben som det å undervise. Det vil virke mer relasjonsbekreftende enn å vente på eleven sin initiativ. Nordahl forteller at det er fare for at føre til manglende motivasjon og deltakelse i skolearbeid, hvis elever som viser problematferd i skolen, ikke får noe form for medbestemmelse.(Helgeland 2008). Røkenes og Hanssen (2002) forteller om relasjonskompetanser og betydningen av dette som fagperson i sin yrkesutførelse. «Relasjonskompetansen dreier seg om å forstå og å samhandle med de menneskene vi møter i yrkessammenheng på en god og hensiktsmessig måte» (Røkenes og Hanssen 2002:7).

4.3 Rammebetingelser i skolen

Glavin og Erdal (2000) skriver at grunnskolen er den innsatsen som har kontakt med alle barn, og at skolen skal ivareta barnet uavhengig av barnets ressurser og evner. Samt gi mulighet for personlig vekst og utvikling. «Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring» (regjeringen.no 2016) I tillegg til familie og venner er barnehager og skoler er arenaer hvor barn oppholder seg i en ganske stor del av de første 18 år. Helgeland (2008) sier at skolen er en arena hvor nesten alle barn og unge er. Der de skaper seg selv og utvikler en identitet i samspill med andre barn.

Skolen er en lærings – og sosialiseringsarena som stiller store krav til elevene når det gjelder å forstå, å anvende kunnskap og å fungere i ulike situasjoner og relasjoner For de fleste elevene er disse utfordringene innenfor det de gjennomgående mestrer (Damsgaard

2003:20). Det kan være en fare for maktbruk overfor elever som blir sett på som «umulige», fordi elevene blir behandlet slik at de ikke har noen sjanse til å forbli noe annet enn vanskelige. Dette kan oppstå fordi det bildet, vi har fremstiller ensidig eleven som problemet.(Damsgaard 2003). Damsgaard(2003) forteller videre at ikke alle håndterer dette, og at disse barna opplever en komplisert skoledag. Mange lærere opplever disse elevene som veldig krevende. Wiik (Fontene 2016) skriver i sin artikkel at en av de største utfordringene i skolen er adferds problemer. Wiik sier at barn med emosjonelle vansker, sosiale vansker og atferdsvansker ofte blir misforstått på mange skoler i Norge. Helgeland (2008) skriver at rammebetingelsene er endret i skolen, der det er flere barn og mer oppmerksomhetskrevende barn, i tillegg til mer uro, og barn som har behov for bekreftelse. Læringen som tidligere var sentral i hjemmet, som selvdisiplin og å kunne sette egne behov til side, må i dag læres i skolen. Fordi det å gå på skole krever disse ferdighetene. Frønes og Strømme (2010) forteller at moderne barn har større behov for støtte i oppveksten enn det barn hadde for noen ti år siden. Kvaliteten på skole og barnehage, der barn har sin utvikling, er også mer betydningsfulle i et kunnskapssamfunn enn i et samfunn hvor utdanning betydde mindre. Frønes og strømme (2010) forteller videre at skolen er aksent i kunnskapssamfunns sosialisering. De forklarer de med at det innebærer at verden ikke skal tilpasses til en hver tid den eksisterende skole, men at også skolens organisering må utvikles i forhold til kunnskapssamfunnets utfordringer. «Den moderne skole komplekse oppgave er å legge forholdene til rette for de gode og de beste, og samtidig sikre inkludering av barn og unge i risikozonen» (Frønes og Strømme 2010:122). Damsgaard (2003) skriver at skolen står overfor en utfordring i forhold til å bli mer fleksibel og nytenkende, samtidig som den tar vare på det beste av «det gamle» «Skolen kan med andre ord ikke velge enten å være i forkant av samfunnsutviklingen eller å bremse. Den rollen skolen har, forutsetter at begge funksjoner ivaretas» (Damsgaard 2003:34). Befring skriver om den inkluderende skole, og utfordringene den har med å skape verdige forhold for elever som kanskje er sårbare og står i fare for å falle utfor. Videre forteller Befring om «The enrichment perspective» (berikningsperspektivet) som ble til etter at de høstet erfaringer med å integrere funksjonshemmede i skole. Dette kan på systemnivå gi uttrykk for skolemiljø som legg til rette for inkludering av absolutt alle, da vil være et godt miljø for funksjonshemmede og et ideelt miljø for alle andre. I motsett fall vil et miljø som ikke gir rom for funksjonshemmede, eller gir dårlige forhold for barn som slit med store vansker, gi et hardt og risikopregede miljø for alle.(Helgeland 2008)

4.4 GAP modellen

GAP modellen eller misforholds modell beskriver vanskene som oppstår i samspillet mellom individ og omgivelser, forteller Owren og Linde (2011). Denne modellen er først og fremst tenkt på i forhold til funksjonshemming, men jeg tenker at den har betydning for barn som viser atferdsvansker fordi kan være et gap mellom forventninger og krav i det som ligger i omgivelsene og deres forutsetninger i disse omgivelsene. Og da tenker jeg blant annet på skolen som omgivelsene. «Målet for faglig arbeid blir å bidra til bedre funksjon og mestring, selvstendighet og deltakelse gjennom bedre tilpasning mellom individuelle forutsetninger og ulike situasjoners krav» (Owren og Linde 2011:38).

4.5 Tiltak.

Overland (2006) skriver at skolen mangler gode modeller som bygger på kunnskap om hva som virker, og som kan danne grunnlag for samarbeid for å endre problematferd. I følge Nils Eriksen (2008) trenger lærere et konkret program for å kunne forebygge atferdsproblemer i skolen. I sin artikkel forteller Eriksen om et nytt program som har en visjon å internalisere en innsats i barnets personlighet som reagerer positivt når det gjør noe riktig, og negativt når det gjør noe galt. Atferdsproblemer skilles gjerne i milde (for eksempel prating utenom tur og gåing fra plassen uten tillatelsen) og alvorlige. (For eksempel slåssing mellom elever og skulking). Programmet bygger på en autoritativ leder stil. Leder stilen kan defineres som en kombinasjon av varme og kontroll. Eriksen refererer til flere forfattere (Baumrind, 1967,1971; Bear, 1998; Canter og Canter, 1976; Eriksen 2002,2003; Henggeler, Schoenwald, Boourdinlk., Rowland & Cunningham, 2000; Maccoby & Martins, 1983, Wierson & Forehand, 1994) som viser til forskning som sier at den autoritative leder stilen predikerer best resultat av barneoppdragelse både i hjem og skole. Overland (2006) forteller at det finnes flere lovende tiltak som for eksempel; PMTO (Parent Management Training), PALS (Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen) og MST (Multisystemisk Terapi).

Pettersvold og Østrem (2012) skriver at det finnes en urokkelig tro på at registrering i alle former om små barn er av det gode. Det vises til et overordnet mål som er at man vil gi alle barn et bedre liv, samtidig som hensikten med kartleggingen ofte er uklar. Kommunelege Elisabeth Swensen sier at barn og unge er blitt fritt vilt i den godes hensikt, og at det er en

politisk legitimert psykiatisering av velferdsstaten. Swensen beskriver en praksis som hun sier trolig vil bli oppsummert som et historisk svik mot den oppvoksende generasjon.(Pettersvold og Østrem 2012). Å sette inn tiltak og å oppdage avvik, for å få flest mulig barn til å passe inn i standarden, blir viktigere enn å møte barnehagens egentlige formål som blant annet er å møte barn med respekt og å fremme demokrati og fellesskap. (Pettersvold og Østrem 2012).).

Damsgaard (2003) sier at mange skoler vil ha hjelp til å håndtere ulike former for atferdsvansker, og en spør etter tiltak som skal virke, og gjerne tiltak som kan settes i gang øyeblikkelig.

Snoek (2010) skriver om barn at en alltid må vurdere om tiltak man vil sette i gang, faktisk vil føre til at barnet oppnår mestring i eget liv. Wilson og Lipsey viser til en metaanalyse av 249 evalueringsstudier av psykososial tiltaksprogrammer i skolen, hvor det konkluderes med at det har en positiv effekt på aggressiv og forstyrrende effekt.(Befring, Frønes og Sørli 2010) «De mest virksomme programmene kjennetegnes av at de er skoleomfattende, systematiske og primærforebyggende» (Befring, Frønes og Sørli 2010:90).Jeg velger å dele tiltakene inn i tre deler, det første er fra individ perspektivet, det andre er samspill mellom elev - lærer, og det siste er i forhold til hva skolen som en institusjon kan gjøre for å legge til rette for barn som viser atferdsvansker. Når en skal forsøke å gjøre noe med problem atferd i skolen forteller Damsgaard (2003), at en bør se på forhold som elev og lærer rollen, samspill og kommunikasjon, undervisningsform og til slutt struktur og innhold Det finnes også flere forhold som er viktige for å kunne bidra til å hjelpe barna, blant annet samarbeid mellom foreldre og skole. Overland (2006) skriver at hjem og skole er gjensidig avhengig av hverandre når det gjelder å sikre oppfostring av elevene, og at de har en felles oppgave i forhold til elevenes læring og utvikling. Overland (2006) refererer til Læringsplakaten som sier dette;

Foreldrene har primæransvaret for oppfostring av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves i samarbeid mellom skole og hjem. Skolen må i forståelse og samarbeid med hjemmet bistå i barns utvikling, og den må trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen og i lokalsamfunnet (Lærerplan for grunnskole, videregående skole og voksen opplæring, generell del, s 34) (Overland 2006:125).

Hafstad skriver om triadeutfordringer, der hun beskriver en sosial triade som inneholder elev, lærer og foreldre med ulike bånd og relasjonen til hverandre. Hvis det oppstår problemer i relasjonen mellom to av partene, vil det også påvirke tredje parten. Når det er bekymringer rundt en elev, er det også ofte ulik oppfatning om løsninger og årsaker til problemet., noe som også kan bli utfordrende for samarbeidet. Det vil i noen tilfeller vil foreldre oppleve det som om en forventning til at de skal løse «hele problemet», og motsatt, at læreren føler at foreldrene forventer at skole skal ordne opp. Hafstad forteller videre at vi må regne med at det kan bli vanskelig å samarbeide rundt elever som har sosiale eller emosjonelle vansker, fordi det at usikkerhet og årsaks spørsmål kan lette skape følelsesmessige blokkering av partene. (Helgeland 2008).

4.5.1 Tiltak på individnivå

Kartlegging av hva den enkelte elev trenger å lære, eller hvilke læringsmessige funksjoner som ikke fungerer optimalt, kan være med på å bidra til forståelse av problem atferden.(Overland 2006). Ranheim (2006) skriver i sin master oppgave at i forhold til noen diagnostiserte atferdsvansker, er det vanlig at tilnærmingen er mer på et medisinsk plan. Nordahl forteller at det er lett for at søkelyset rettes mot enkeltelever, når barn ikke handler eller viser en atferd som er forventet av skolen, og at dette også kanskje er grunne til at vi kaller elever som viser problematferd i skolen for, for eksempel; elever med atferdsvansker. Nordahl sier videre at tiltak rette mot enkelt elever sjelden er tilstrekkelig, men at en må se problematferden i den konteksten handlingen forekommer i. (Helgeland 2008).

4.5.2 Tiltak elev - lærer

Relasjonelle forhold er et grunnlag for sosial samhandling og kommunikasjon, sier Overland (2006), og han sier at noen relasjoner er viktigere enn andre. Relasjoner som er viktige for barn og unge er foreldre og familie, lærere og jevnaldrende, og disse relasjonene er særlig viktige for barns utvikling og læring. May Britt Drugli (2013) referer til (Cornelius – White, 2007; Gustafsson med flere, 2010; Hughes, 2011; Nordrenbro et al., 2008; Sabol & Pinat) som forteller at betydningen av kvaliteten på relasjonen lærer – elev

betyr aller mest for elever med faglige eller språklige vansker, atferdsvansker og internaliserte vansker eller for elever som lever med omsorgssvikt i hjemmet. Fedreric og Skaalvik skriver at elevenes forhold til lærere og dens betydning har fått økt oppmerksomhet, i den skolepolitiske debatten og i pedagogisk forskning. (Skaalvik og Skaalvik 2015). Overland (2006) trekker frem flere faktorer som er viktige for en god relasjon mellom elev og lærer. Han nevner tillit, respekt, rettferdighet, fravær av stempling og interesse for den andre. «Tillit er en fundamental betingelse for en god relasjon» (Overland 2006:179). Ved å ha en raus og aksepterende grunnholdning, og evnen til å sette seg inn i perspektivet til hvert enkelt barn, kan lærere få en posisjon som har en personlig integritet som gjør det mulig å vinne gehør som rettleidere for sine elever, forteller Befring. (Helgeland 2008).

4.5.3 Tiltak på skole nivå

Skolen har generelt uttrykt tre hovedoppgaver, forteller Befring (2008). Disse er grovt sagt for det første å legge til rette for livskvalitet, det andre er at skolen skal arbeide systematisk med å styrke kompetansen til barn ved å legge til rette for målretta læringsprosesser. Det tredje er at skolen skal bidra til å skape verdikontinuitet for kultur og samfunn. (Helgeland 2008). Videre sier Befring (2008) at det ikke er ønskelig å ha som mål å øke læringstrykket, det kan lett føre til demotivering og problematferd. Det er vesentlig å legge til rette for at barn skal få lærer seg å kjenne på gleden og nytten av det de skal lære, samt at skolen systematisk kommer med oppmuntringer for å holde vedlike læringsrelevante aktiviteter. (Helgeland 2008). Helgeland (2008) sier at en også bør se på de endrede betingelsene for lærere i skolen, og ikke bare se til utfordringen i forhold til elever med sosiale og emosjonelle vansker, for å kunne møte de nye utfordringene. «Jeg vil påstå at vi ikke trenger ro i skolen, men skapende arbeid» (Helgeland 2008:182).

5.0 Analyse og drøfting.

Ut i fra min problemstilling; «Hvordan tilrettelegge for mestring for barn med atferdsvansker i skolen?» vil jeg analysere og drøfte teoriene jeg har funnet.

5.1 Hvilke utfordringer kan barn med atferdsvansker møte i skolen?

Ut fra mine funn i i teori del 4.0 finner jeg flere ulike årsaker til at noen barn viser atferdsvansker i skolen. Noen av forfatterne peker på at det er mye som har endret seg i årenes løp, men at skolen kanskje ikke har greid å henge helt med, at skolen forblir den samme og fungerer litt slik den har gjort i mange år. Damsgaard (2003) skriver om endring i skolen og forteller at fordi skolen er en stor og komplisert organisasjon, vil det ta tid og krefter å endre den. Terje Ogden mener at skolen som et system ofte reagerer med å endre på den materielle strukturen som for eksempel organisering når det kommer krav om at skolen må endre seg. Ogden forteller videre at skolen i hans mening forandrer seg i det ytre i stedet for det indre, og sier at dette kan utgjøre en sentral systembarriere og bidra til at skolen fremstår som motstandsdyktige i d forhold til endring. (Damsgaard). I teoridelen finner jeg derimot at barna har forandret atferd.(4.1) Hvordan kan dette påvirke barna? I 4.1.2 forteller Overland(2006) om de ulike perspektiver på problem atferd, og der i blant individperspektivet. Overland(2006) refererer til Nordahl og Overland (1997) som skriver at det har vært en lang tradisjon i å bruker individperspektivet i forhold til atferdsvansker. Barn som sliter med å passe inn og som utvikler atferdsvansker blir ganske ofte sittende med alene med « å ha tilpassningsvansker», hvordan kan det påvirke barnet? Er det slik at det alltid er barna som har vansker, eller kan det være utenforliggende årsaker til at disse barna får problemer med å tilpasse seg. Damsgaard (2003) beskriver kritisk om skolen virkelig er for alle. Hun forteller at mange elever blir ukritisk omtalt som att de alene har hovedansvar for tilpassningsvanskenes. Ser vi med kritisk blick på skolen i forhold til tilpassningvanskene? Overland (2006) sier at det opp gjennom årene har blitt reist kritikk mot dette perspektivet(individperspektivet), og at det har blitt lagt for stor vekt på elevens svakheter i stedet for å vektlegge elevens ressurser. Det har blitt påpekt at med å bruke dette individperspektivet kan en ha undervurdert betydningen av det kontekstuelle og

sosiale i forhold til læring og atferd i skolen. På den andre siden kan en ikke legge helt vekk individperspektivet, at dette kan gi viktige bidrag til forståelse av problematferden (Overland 2006). Hva med lærerne? Helgeland (2008) forteller at det har vært lite fokus på emosjonelle og sosial vansker hos barn i lærerutdanningene samt at de pedagogiske utfordringer elevene representere har vært diffuse. I tillegg til disse vanskene, har kanskje elevene også problemer på hjemmebane og i fritiden. Helgeland skriver videre at skolen i slike situasjoner har hat en tendens til å definerer disse vanskene som pedagogiske og derfor henvist de til spesialist helsetjenesten. Skolen bør derfor se barna sine vansker ut fra deres helhetlige livssituasjon. En annen utfordring barna kan stå ovenfor er at de lett kan bli stigmatiserte, fordi de bare blir sett for de som for eksempel «alltid bråker». Kanskje får barna som viser problematferd veldig mye negative tilbakemeldinger og lite positive tilbakemeldinger. De andre klassekameratene vil også oppfatte dette og kanskje også «oppta» samme tilnærming som lærerne/andre voksne viser. Overland (2006) skriver om relasjoner og fravær av stempling.(4.5.2) Overland (2006) forteller om eksempel på merkelapper elever kan få på grunn av Han sier videre at stigmatisering eller stempling får negative konsekvenser av flere grunner. Blant annet nevnes at læreren kan feiltolke det eleven gjør som for eksempel at et uskyldig dytt blir tolket som at eleven oppfører seg aggressivt. Samt at det for en elev som har fått denne merkelappen kan bli en selvoppfyllende profeti. Svensson (1998) beskriver selvoppfyllende profeti med at stempling fra omgivelsene kan føre til at personer går inn i selvoppfyllende profetier, noe som forsterker avvikskarrieren. Personen/barnet betrakter seg selv som sosialt avvikende fordi alle rundt dem betrakter dem slik, og så opptrer de deretter.(Brodtkorb, Norvoll og Rugkåsa 2001). Det er viktig at læreren må vise respekt for elevene og opptre på et sett som bidrar til en god relasjon. Hvis en lærer for eksempel bruker sarkasme eller ironi overfor eleven, vil dette kunne føre til sterk motstand fra eleven samt at det fratrar eleven verdighet. (Overland 2008).

Noen barn og unge lever under vanskelige forhold hjemme, og det kan det være mange årsaker til. Det kan for eksempel være at en av foreldrene er psykisk syk eller at barnet blir utsatt for overgrep eller vold i hjemmet. I boka til Helgeland (2008) skriver Schultz Jørgensen og Ertmann at en faktor i forhold til atferdsvansker kan være hjemmeforhold (4.1.2) Hvordan kan dette påvirke barn som opplever å slite med atferdsvansker i skolen? Barna mestrer kanskje ikke disse problemene (Hjemmeforhold) på lik linje med voksen, det kan være utfordrende for dem å fortelle det til noen samt at de også kanskje vil «dekke over» for sine forelder. Beskytte foreldrene. Helgeland (2008) forteller at alle barn har lyst

å være vanlige, og de ønsker ikke å skille seg ut fra hvordan andre barn har det. Dessuten er det en del skam og tabu med for eksempel overgrep mot barn. For å kunne hjelpe disse barna må en ikke lukke øynene for dette, må forsøke å bistå barna, for eksempel ved å ta kontakt med barnevernet. Killen (2008) skriver at voksne egentlig ikke vil se og høre at barn har det vondt, det er ubehagelig og en lukker øynene for det. Vi er flinke til å overse, bagatellisere og fortrenge at barn har det vondt, selv om det så absolutt burde være grunn til å gjøre noe annet for barna enn å bekymre seg. (Helgeland 2008). I forhold til barnevernets oppgaver er det det forebyggende mandatet vært og det er et fremtredende trekk i lovgivingen i barnevern. Og det er lagt større vekt på forskningsstøttene og forebyggende innsats i skoler og barnehager. (Befring, Frønes og Sørli). I tillegg forteller Frønes og Strømme (2010) at barnevern alltid har hatt to sider som har vært sett på som samme sak, det å bedre barns liv som barn og å sikre dem et godt liv som voksne.

I 4.1.2 forteller Byhaven at karakterer på skolen kan være en risikofaktor for atferdsvansker. Samtidig er det flere faktorer som kan spille en rolle med tanke på atferdsvansker og utfordringer barn kan oppleve i form av dette. Frønes og Strømme (2010) beskriver i sin bok om marginalisering og barns oppvekstkår.

Barn i familier med lav inntekt, barn i familier fra innvandregrupper med lav evne til økonomisk selvhjulpenhet, barn i familier med mange barn og barn av foreldre som ikke er integrert i yrkeslivet, hadde alle en høyere andel enn andre barn med svake karakterer i grunnskolen (Frønes og Strømme 2010:108).

Forelder er rollemodeller for sine barn, og kanskje kan barn som vokser opp med forelder som ikke er yrkesaktive, bli påvirket av dette. Befring, Frønes og Sørli (2010) forteller at foreldrenes deltakelse i arbeidslivet er viktig i med tanke på foreldrenes posisjon som rollemodeller, og for familiens sosiale integrasjon.

Hvordan opplever et barn som viser atferdsvansker det å oppholde seg i et klasse rom? Det blir fokusert mye på hvordan en kan legge til rette for barna, men hvordan har de det egentlig i en slik situasjon? Det finnes ikke et enkelt svar på dette, og det kan nok bare det enkelte barn svare på, men noen faktorer finnes. Helgeland (2008) sier at klasserommet i seg selv er en arena for sosial konflikter og uro, og at det for elever som er utsatt for mye stress og belastninger, kan komme i en negativ sirkel. I denne sirkelen kan problemene

hope seg og problemene forsterkes. Å være usikker på seg selv kan være en belastning for mange, også for disse barna som viser atferdsvansker. Helgeland (2008) forteller at barn som ikke er sikre på sitt eget verd, ofte vil bruker mer krefter på å sikre seg mot nederlag enn å kunne at imot lærdom og å samhandle med andre. Barn kan også være usikker på hva som menes i gitte regler i på skolen. Dette kan kanskje også føre til at det oppstår en utfordrende situasjon for barnet. Overland (2006) viser til eksempel på noen regler, og skriver at for elever som viser problematferd, kan reglene være for upresist formulert, og dermed tolkes på ulike sett. «Elever med moderat eller alvorlig problematferd vil rimelig sikkert utfordre lærerens mening om hva som menes med å være ærbødig, lydig eller vennlig, eller at bøkene er pent behandlet» (Overland 2006:157). For å kunne gjøre dette letter å forstå og for å kunne opprettholde reglene, nevner Overland (2006) noen krav han mener er viktige. Noen av disse kravene er at reglene skal være klare og entydig, reglene skal angi ønsket atferd og at eleven skal ha den kompetansen som kreves for å følge reglene. Ranheim(2006) skriver i sin mastergrad atferdsvansker i skolen om tiltak som barn (hun hadde fire informanter) ikke syntes var bra. Her trekker Ranheim frem tiltak som var preget at straff. Samt at hun forteller om tiltak som viser at omgivelsene ikke hadde neon forventninger om at eleven skulle mestre, men at dette ville vært forutsatt at det var en god relasjon mellom den voksne og eleven.

5.2 Hvordan kan mestring hjelpe barn som vise atferdsvansker i skolen?

Flere forfattere viser til at mestring er av betydning med tanke på å hjelpe barn som viser atferdsvansker.(4.2) Alle mennesker har behov for å kjenne at de mestrer, men kanskje vil det være enda mer viktig for barn som sliter med å tilpasning i skolen? Damsgaard (2003) skriver at det i mange tilfeller er en sammenheng mellom manglende mestring og problematferd. «Elever som ikke evner å lage meningsfulle strukturer, og som følgelig har vansker med å forstå sammenhenger og faglig innhold, utvikler lett negative atferdsmønstre» (Damsgaard 2003:99). I 4.1.2 forteller Overland (2006) om de ulike perspektivene ved problematferd, og blant dem mestringsperspektivet. Skaalvik og Skaalvik (2015) skriver om mestringsforventning og at det handler om at elevene tror at de vil greie oppgavene de til en hver tid står overfor. Forfatterne forteller videre at alle barn kan ha positive mestringsforventninger, men at det krever individuell tilpasning av

undervisning og av arbeidsoppgavene. «Den mest sentrale betingelsen for at en person skal kunne fungere adekvat som agent i sitt eget liv, er at vedkommende har tro på sin egen evne til å utføre de oppgavene som er nødvendig for å nå målene (mestringsforventning) (Skaalvik og Skaalvik 2015:25). Mestringsperspektivet handler om at problematferd kan ha sammenheng med at barn ikke mestrer utfordringer de møter i hjem, skole og nærmiljø. Hva så med de barna som har det vanskelig hjemme (5.1)? Overland (2006) sier at barn som får lite omsorg (for eksempel på grunn av foreldrenes rusmisbruk eller psykiske lidelser), er det en større risiko for at utfordringer ikke mestres tilstrekkelig. På den andre siden er det noen barn som til tross for ulike negative faktorer, mestrer å komme seg gjennom vanskelige livssituasjoner. Noen som sies om disse barna er at de har et godt selvbilde, initiativrike, stolte over de de klarer og de klarer å tåle skuffelse og kritikk. (Bunkholdt 1994). Å ha kunnskap mestrings og mestringsstrategier kan være viktig for å kunne forstå hvordan en skal kunne hjelpe barn som viser atferdsvansker. Bekkhus viser til Lazarus og Folkmanns (1984) som forteller at ut fra deres definisjon av mestrings, at når vi mestrer så erfarer vi og den erfaringen evaluerer vi. Evalueringen fører da til at vi enten prøver en ny strategi eller bruker den samme som en forsøkte først. Bekkhus forteller videre at det å ha kunnskap om mestringsstrategier som gjør en i stans til å møte utfordringer på en positiv måte, vil være nyttig for barn som er utsatt for risiko. (Helgeland 2008).

For barn som opplever at de ikke får den oppfølging og støtten de trenger hjemme, vil det være v stor betydning at «noen andre» ser dem. Når familien og nettverket fungerer som lite støttende så er det viktig at personen/barnet som trenger hjelp og støtte, får hjelp med en minst en adekvat person utenfor familie og nettverk. Dette kan for eksempel være en fagperson. (Røkenes og Hanssen 2002). Bunkholdt (1994) støtter også den teorien om viktigheten av at minst en voksen kan komme i samspill med barnet. Kanskje kan dette være en lærer? Eller en vernepleier, eventuelt en annen som jobber i skolen.

Damsgaard (2003) skriver at sosiale mestringsopplevelser blant annet kan skapes av tett oppfølging fra en voksen i en utfordrende situasjon. Noe annet som kan styrke sosiale mestringsopplevelsen er ros for ønsket atferd.

Det understrekes videre at forskning viser at skolen og lærerne kan ha positiv betydning for utsatte barn og unge ved at skolen opprettholder realistisk høye faglige standarder, gir effektiv tilbakemelding med rikelig med ros og tilbyr oppgaver som innebærer ansvar og tillitt skolen er det viktig å forbedre kvaliteten på

tilknytningsrelasjoner og gi elever mestringsopplevelser som kan bidra til å bygge elevenes selvtillit og motivasjon (Overland 2006:20).

6.0 Oppsummering og konklusjon.

Hovedpunktene i min oppgave har vært å se nærmere på atferdsvansker hos barn og hvilke årsaker som finnes, og utfordringer dette kan skape for barna. Samt at jeg har hatt et stort fokus på hvordan mestring kan hjelpe barn som viser atferdsvansker. Både årsakene og utfordringene kan arte seg ulikt for barn og unge, og derfor må en også sette inn ulike tiltak/ forebygge med utgangspunkt i hvordan dette utarter seg for hver enkelt. Noen funn peker seg likevel ut. Det kan se ut som det vil være svært viktig å ha et helhetlig bilde når en skal hjelpe barn som viser atferdsvansker. Tidligere var det mer vanskelig å se på det enkelte barnet og det en mente/tenke var deres problem. Nå dreier det mye mer mot t en må se på omgivelsene og det kontekstuelle. For eksempel på relasjoner og hvordan skolen om institusjon opptrer. En annen faktor som kom frem var at «en signifikant annen», kan ha stor betydning for barn som på en eller annen måte har det vanskelig. Mestring ser også ut til å bety en del for barn som viser atferdsvansker, samt at både lærere og skolen kan på ulike måter legge til rette for mestring til barn og unge som har atferdsvansker.

7.0 Refleksjon.

Det første jeg tenker på nå som oppgaven er ferdigskrevet er at det var mye mer omfattende enn hva jeg først tenkte, det har vært en tung prosess. Samtidig som det har vært interessant og fem for alt lystbetont for meg å lese all litteraturen. Men jeg innser at jeg selvsagt skulle ha begynt lenge før med å lese meg opp og danne meg et bilde av hva jeg ønsket å se nærmere på og drøfte. Noe som jeg også ser i ettertid er at det å skrive «barn med atferdsvansker/problematferd» gjør at jeg selv får en litt vond smak i munnen, jeg skulle heller ha vært konsekvent å brukt noe som for eksempel; barn som viser atferdsvansker. Et stykke ut i oppgaven kjente jeg også at oppgaven ble noe generell, og at det var utfordrende å skulle snevre den inn og «å komme til poenget». I ettertid tenker jeg at jeg kanskje skulle ha rettet temaet mot mennesker som har en spesifikk diagnose, fordi da hadde jeg kanskje mestret å «spisse» oppgaven mer. Jeg ser også at jeg kunne ha rettet oppgaven inn mot et spesielt program eller kartleggingsverktøy, fordi jeg da kunne gå mer i dybden på det. Men egentlig så var min opprinnelige interesse det jeg har skrevet om; barn med tilpasningsvansker, barn og unge som «faller utenfor». Det var det jeg var nysgjerrig på og ønsket å fordype meg i. Temaet samarbeid mellom hjem og skole skrev jeg litt om, men der tenker jeg at det er mye mer å hente, både fordi jeg tenker at det er veldig viktig med samarbeid for å kunne hjelpe barna og fordi jeg har funnet endel litteratur om det. Samtidig med oppgave skrivning av denne bachelor oppgaven hadde jeg foreldresamtale med læreren til min yngste sønn. Hvor det da ble naturlig å snakke litt om temaet jeg har skrevet om. Denne læreren sa at uten samarbeid med hjemmet, er det vanskelig å få til å hjelpe barn som trenger det.

8.0 Referanseliste

.
Befring, Edvard, Ivar Frønes og Mari-Anne Sørli.(2010). *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger*. Oslo; Gyldendal.

Brandsæther, Elin. Aftenposten (2013). Mestringsglede i skolen.
<http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Mestringsglede-i-skolen-7246394.html>
(lest 19.05.2016)

Brodtkorp, Elisabeth, Reidun Norvoll og Marianne Rugkåsa.(2001) *Mellom menesker og samfunn. Sosilologi og sosialantropologi for helse – og sosialprofesjonene*. Oslo: Gyldendal Akademisk

. Bunkholdt, Vigdis.(1994) *Utviklingspsykologi*.3.opplag. Oslo; Universitetsforlaget.

Damsgaard, Hilde Larsen (2003). *Med åpne øyne. Observasjoner og tiltak i skolens arbeid med problematferd*.5. utgave. Oslo: Cappelen akademisk Forlag

Drugeli, May Britt. Utdanningforbundet. Skole – hjem- samarbeid når elever har atferdsvansker
https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_4_2012/5504-BS-4-12-web_Drugli.pdf (lest19.05.2016)

Eriksen, Nils (2008). Tidsskrift for norsk psykologiforening. Hva skal vi gjøre med atferdsproblemene i norsk skole?
http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=65397&a=3 (lest 19.05.2016)

Frønes, Ivar og Halvor Strømme (2010). Risiko og marginalisering. Norske barns levekår i kunnskapssamfunnet.oslo: Gyldendal akademisk

Glavin, Kari og Bodil Erdal (2000). *Tverrfaglig samarbeid i praksis. – til det beste for barn og unge i kommune – Norge*.2.utgave. Oslo: Kommuneforlaget

Helgeland, Ingeborg Marie (2008). *Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*.2. utgave. Oslo: Kommuneforlaget

Helgesen, Leif A.(2011). *Menneskets dimensjoner. Lærebok i psykologi*.2.utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Helsedirektoratet (2015). Å skape et godt miljø på skolen. Hvordan skoleledere og lærere kan tilrettelegge for et godt psykososialt miljø
<https://helsedirektoratet.no/folkehelse/psykisk-helse-og-rus/psykisk-helse-i-skolen/a-skape-et-godt-miljo-pa-skolen> (lest 30.04.2016)

Kunnskapsdepartementet.2012. Motivasjon og mestring for bedre læring. Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving.

Linde, Sølvi og Inger Nordlund (2006). Innføring i profesjonelt miljøarbeid. Systematikk, kvalitet og dokumentasjon. Oslo: Universitetsforlaget

Linde, Sølvi og Thomas Owren (2011), *Vernepleiefaglig teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget

Mestring.no Nasjonal kompetansetjeneste for læring og mestring innen helse.

[http://mestring.no/laerings-og-mestringstjenester/laering-og-mestring/mestring/\(lest 13.05.2016\)](http://mestring.no/laerings-og-mestringstjenester/laering-og-mestring/mestring/(lest%2013.05.2016))

Overland, Terje (2006). Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd. Bergen: Fagbokforlaget.

Pettersvold, Mari og Solveig Østrem (2012). *Mestrer. Mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Otta; Res Publica.

Ranheim, Mari – Anne Egge (2006) Atferdsvansker i skolen. Hvordan kan barn med atferdsvansker få best mulig tilpasset opplæring i skolen? Voksne reflekterer over sin skolehverdag og de tiltak som ble iverksatt. Masteroppgave i spesialpedagogikk.

https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/150611/Masteroppg2006_anne%20marie%20egge%20ranheim.pdf?sequence=1&isAllowed=y (lest 14.05.2016)

Regjeringen.no. Lovdata.no

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2 (lest 13.05.2016)

Røkenes, Odd Harald og Per-Halvard Hanssen (2002). *Bære eller breste: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. 2. utgave. Bergen: fagbokforlaget.

Skaalvik, Einar M. og Sidsel Skaalvik (2015) *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Oslo: Universitetslaget

Skau, Greta Marie (2011). Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker.4. utgave. Latvia: Cappelen Damm akademisk

Snoek, Jannike Engelstad(2010). *Møtet med «den ander»*. Om psykisk helsearbeid i kommunen. Oslo; Akribe

Wiik, Christian (2015).Fontene.no. Slik kan barn lære å oppføre seg.

[http://fontene.no/fagartikler/slik-kan-barn--lare-a-oppfore-seg-](http://fontene.no/fagartikler/slik-kan-barn--lare-a-oppfore-seg-6.47.226041.9ac62aa9f6)

[6.47.226041.9ac62aa9f6](http://fontene.no/fagartikler/slik-kan-barn--lare-a-oppfore-seg-6.47.226041.9ac62aa9f6)(lest 19.05.2016)