



Bacheloroppgave

VPL05 Vernepleie

Utfordrende atferd og vennskap i
barneskolen/Challenging behaviour and friendship in
elementary school

Oline Kanestrøm

Totalt antall sider inkludert forsiden: 38

Molde, 27.05.2020



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 betrakte som fusk 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 URKUND, 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"/>

Personvern

Personopplysningsloven

Forskningsprosjekt som innebærer behandling av personopplysninger iht.

Personopplysningsloven skal meldes til Norsk senter for forskningsdata, NSD, for vurdering.

Har oppgaven vært vurdert av NSD?

ja nei

- Hvis ja:

Referansenummer:

- Hvis nei:

Jeg/vi erklærer at oppgaven ikke omfattes av Personopplysningsloven:

Helseforskningsloven

Dersom prosjektet faller inn under Helseforskningsloven, skal det også søkes om forhåndsgodkjenning fra Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk, REK, i din region.

Har oppgaven vært til behandling hos REK?

ja nei

- Hvis ja:

Referansenummer:

Publiseringsavtale

Studiepoeng: 15

Veileder: Marit Storjord Vestad

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

Dato: 27.05.2020

Antall ord: 10826

Forord

Hvem kommer til meg når andre går bort,

hvem blir igjen?

Hvem våger se bak alt jeg har gjort

og likevel kalle seg venn?

Ole Paus (2009)

Innhold

1.0	Innledning	1
1.1	Problemstilling	2
1.2	Avgrensning	2
1.3	Begrepsavklaring.....	2
1.3.1	Utfordrende atferd.....	2
1.3.2	Systemteori og sosialøkologisk tenkning.....	2
1.3.3	Relasjon.....	3
2.0	Teori	4
2.1	Sosialisering	4
2.2	Sosial kompetanse.....	5
2.3	Systemteori.....	7
2.4	Sosialøkologisk tenkning	7
3.0	Metode	9
3.1	Forforståelse	9
3.2	Litteraturstudie	10
3.3	Innsamling av gyldig og pålitelig data	10
4.0	Utfordrende atferd i skolen	12
4.1	Sosialisering i skolen.....	12
4.2	Utfordrende atferd i skolen	14
5.0	Drøfting	15
5.1	Barn med utfordrende atferd og retten til et trygt og godt skolemiljø.	15
5.2	Hvorfor kan det være viktig å fokusere på elev-elev relasjonen i skolen?	17
5.3	Utfordrende atferd og ensomhet.....	19
5.4	Individperspektiv kontra systemperspektiv.....	20
5.5	En systemorientert tilnærming i barneskolens skolen	22
5.6	Hva kan den voksne gjøre for å bidra til at elevens status øker?	24
6.0	Avslutning	26
6.1	Oppsummering og konklusjon	26
	Kildeliste	28

1.0 Innledning

Et fellestrekk for barn som viser utfordrende atferd, er vansker med å etablere og opprettholde vennskapelige relasjoner til andre barn (Ogden 2013).

Det er vanskelig å benekte den betydningen sosiale relasjoner har for de fleste mennesker livet gjennom, også for barn med utfordrende atferd. Temaet for oppgaven er på hvilken måte de ansatte i skolen kan jobbe systemorientert for å bidra til at barn med utfordrende atferd kan etablere gode relasjoner til sine medelever.

Bakgrunnen for valg av tema kommer fra min erfaring med arbeid i skolen hvor jeg har blitt kjent med ulike måter å tilnærme meg utfordringer knyttet til elevenes atferd. Jeg har erfart at den utfordrende atferd noen elever viser, kan få konsekvenser for eleven selv og andre i elevens miljø på flere ulike måter. En av disse konsekvensene jeg ønsker å se nærmere på er eventuelle vansker barn med utfordrede atferd har, knyttet til sosiale relasjoner. Tradisjonelt sett har skolens tilnærming til utfordrende atferd hatt et smalt og individrettet fokus som i stor grad har fokusert på egenskaper knyttet til individet i form av diagnoser eller funksjonsnedsettelse, og til en vis grad har dette også vært nødvendig for å kunne gi tilpasset hjelp. Faren med denne tilnærmingen er at egenskaper ved individet kun kan tilskrives en liten del av utfordringene rundt disse elevene, og at andre aspekter ved miljøet eller systemet ikke blir tatt i. For å kunne få mer helhetlig bilde av situasjonen som også tar hensyn til faktorer i miljøet og relasjonen mellom individet og miljøet i rundt, vil det være nødvendig med et bredere og systemorientertperspektiv i tilnærmingen til utfordrende atferd. Samtidig er det i dag et stort sprik mellom skolens intensjoner om å tilrettelegge for at elevene lever opp til sitt læringspotensial, og mangelen på gjennomtenkte, koordinerte og systemorienterte tiltak for elever med utfordringer knyttet til læring og trivsel (Nordahl og Overland 2015). Dette fremmer behovet for å finne metoder å benytte i skolen, som vil være effektive og lette å implementere for de ansatte.

Formålet med studien er å vise hvordan et skifte av perspektiv fra individ til system kan være nyttig i tilnærmingen til utfordrende atferd. Temaet har relevans for vernepleieren da vernepleierens arbeidsfelt ofte befinner seg i møtet mellom individet og omgivelsene. I tillegg vil vernepleierens relasjonelle forståelse samt kunnskap om utfordrende atferd være et godt bidrag til arbeidet i skolen.

1.1 Problemstilling

På hvilken måte kan en systemisk tilnærming i barneskolen bidra til at barn med utfordrende atferd bygger gode relasjoner til sine medelever?

1.2 Avgrensning

Studien avgrenses til å omhandle elever i barneskolen. Utfordrende atferd i denne sammenhengen er atferd som blir vist på skolen i skoletiden, som får negative konsekvenser for eleven selv, medelever og voksne i skolen. Med jevnaldrende relasjoner er det i denne sammenheng snakk om vennskap mellom elever i samme klasse.

1.3 Begrepsavklaring

1.3.1 Utfordrende atferd

Det benyttes ulike begreper for å beskrive atferd som oppleves utfordrende. Ikke alle begreper som benyttes er like heldige, da de knyttes til egenskaper ved individet. Eksempel på slike begreper er problematferd, utagering og uartig atferd. Et mer korrekt begrep å bruke er *utfordrende atferd* da atferden ikke oppstår i individet men i relasjonen mellom individet og miljøet (NAKU 2019). Ogden (2013) bruker begrepet problematferd om utfordrende atferd og beskriver problematferden i skolen som et vanskelig og konfliktfylt forhold mellom elever og lærere. Samhandlingsproblemer blir først bekymringsverdige når de antar et negativt og opptrappende samhandlingsmønster. I likhet med NAKU (2019) hevder Ogden (2013) at atferdsproblemer ikke kan forklares som kjennetegn ved eleven, men at det i skolen handler om en type atferd som bryter med det som kan aksepteres i klassen eller i skolen. Det vil med andre ord bety at det som betraktes som problematferd, avhenger av hvor grensen for tolerert og tålt atferd går ved den enkelte skole.

I denne studien vil begrepet utfordrende atferd defineres som et relasjonelt fenomen i tråd med NAKUs definisjon av begrepet og Ogdens forklaring på begrepet problematferd. Jeg vil i hovedsak benytte begrepet utfordrende atferd i teksten, men vil måtte bruke andre begreper i presentasjon av teori der andre begreper allerede er benyttet.

1.3.2 Systemteori og sosialøkologisk tenkning

Økologisk tenkning kombinerer forskjellige perspektiver for å skape en holistisk fremstilling av det komplekse samspillet mellom mennesker. Dette er en tenkning direkte

knyttet til systemteorien hvor sammenhengen mellom systemene vektlegges. Individet inngår som et system i andre systemer. Disse systemene bindes sammen av relasjoner preget av samspillet som oppstår i og mellom systemene (Damsgaard 2003,55).

Økologibegrepet har sitt opphav i naturfagene der det beskriver hvordan ulike systemer henger sammen i et balansert samspill mellom dyreliv, planteliv og miljøbetingelser. Han referer til Bø som skriver at sosialøkologi omhandler det samspillet som skjer mellom de mikrosystemene vi befinner oss innenfor, eksempelvis hjem, skole og fritid. En av de fremste teoretikerne innen den sosialøkologiske tenkningen er Urie Bronfenbrenner (Overland 2006). Det økologiske perspektivet belyser et helhetsbilde av samhandlingen og konteksten samhandlingen foregår i og hvordan barnet utvikler seg i en verden som stadig endrer seg. Det økologiske perspektivet vektlegger sammenhengen i barnets oppvekst og utvikling. Bronfenbrenner (1977) hevder at barnets utvikling blir påvirket av de sosiale relasjonene som oppstår i og mellom de mange miljøene barnet deltar i, samt den større sosiale sammenhengen disse systemene er en del av (Ogden 2013, 46).

1.3.3 Relasjon

Sammen skaper vi den verden vi lever i. I samspill med andre utvikler vi mer eller mindre felles måter å forstå virkeligheten på, felles rammer og ideer, verdier og fortolkninger (Jensen og Ulleberg 2019, 47).

Ordet relasjon kommer fra ordet *ratio* som er latinsk og betyr «føre tilbake». Relasjon kan beskrives som en forbindelse eller forhold mellom to eller flere parter. Vi forholder oss til relasjoner på alle nivåer. Vår virkelighetsoppfatning er også basert på relasjoner, og forskjeller mellom eksempelvis sort og hvit, stor eller liten, varmt eller kaldt med mer (Jensen og Ulleberg 2019 39-40).

Felleskap, anerkjennelse og tilhørighet er viktige behov for mennesker, og er retningsgivende for våre preferanser og vår atferd. Vi er sosiale skapninger som er avhengige av andre både for å fungere alene og sammen som gruppe. En sosial relasjon kjennetegnes ved at to parter er knyttet sammen på grunnlag av felles forventninger og gjentakende interaksjon. Sosiale relasjoner kan være både formelle og uformelle, selv om sosiale relasjoner som oftest er uformelle ved å være dannet på frivillig grunnlag. Det skilles mellom primær og sekundære relasjoner og den primære relasjonen betegnes av å være personlig, følelsesmessig, og oppleves som verdifull for de involverte i relasjonen.

Eksempel på en slik relasjon er relasjonen mellom to partnere i et kjærlighets forhold, eller mellom foreldre og deres barn. Den sekundære relasjonen oppleves som mindre verdifull og er mer begrenset og saksorientert, eksempelvis relasjoner i forretningslivet (Schiefløe 2019). I denne studien er det snakk om relasjon i betydningen vennskap mellom elever i samme klasse, samt relasjonen mellom eleven og ansatte i skolen.

2.0 Teori

I dette kapittelet presenteres oppgavens teorigrunnlag for drøftingen av problemstillingen. Først presenteres temaet sosialisering og sosial kompetanse som er selve grunnlaget for relasjonsbygging mellom elever. Deretter tar kapittelet for seg systemperspektivet og den sosialøkologiske tenkningen som kan være førende for de ansatte i skolens valg av tilnærming til ulike utfordringer.

2.1 Sosialisering

Med sosialisering menes den prosessen som former barn til både unike individer og medlemmer av bestemte samfunn og en bestemt kultur. Sosialisering dreier seg om både samfunnsmessiggjøring og individuell dannelse (Frønes 2006, 26).

Sosialisering handler om hvordan mennesket i samspill med mennesker i sine omgivelser, utvikles til et sosialt vesen og medlem av samfunnet. Sosialisering er en forutsetning for selvforståelse og identitet, er noe som oppstår i møtet mellom mennesker og skjer kontinuerlig med alle. Slik er sosialisering og individualisering to sider av samme sak. I begynnelsen foregår sosialiseringen i hovedsak i samspill med familien, men etterhvert foregår sosialiseringen i større grad i samspill med jevnaldrende eksempelvis i skolen. Sosialisering prosessen deles inn i primærsosialisering og sekundær sosialisering. Primærsosialisering er den første sosialiseringen barnet inngår i og starter i hjemmet. Bevisst sosialisering er det en kaller barneoppdragelse. Barneoppdragelse omfatter hele mennesket og kan forklares som de voksnes omsorg og innsats for å bidra til at barna mestrer livet. Måten samfunnet er ordnet på er utgangspunktet for de kravene barnet møter på hvert utviklingstrinn. Dette kan føre til konflikter mellom barnets evner og ambisjoner og det samfunnet gir tillatelse til og krever. Hvordan disse konfliktene blir møtt og håndtert er avgjørende for hvor livsdugende og effektivt medlem av samfunnet barnet vil

bli. Denne prosessen kan gi barnet en robust personlighetstype som integrer samfunnsnormene på en måte som fører til at barnet handler i tråd med disse. Samfunnsnormene kommer fra menneskenes behov for tilhørighet til andre mennesker og behovet for å vite hva som er galt eller riktig. Barnet kan selv velge å bekrefte eller avvise normene. For at samfunnet skal fungere godt er det avhengig av at barnet bekrefter de normene samfunnet bygger på, samtidig er samfunnet avhengig av at medlemmene i samfunnet bidrar til å utvikle det og gjøre det bedre. Det vil kreve forståelse og innlevelse i andre menneskers livssituasjon. Sekundærsosialisering er de prosessene som kommer senere etter at barnet allerede er sosialisert. Sekundærsosialiseringen leder barnet inn i nye sektorer av samfunnet som eksempelvis barnehage og skole (Dalland 2010).

2.2 Sosial kompetanse

Bierman og Greenbergs, 1996 definisjon på sosial kompetanse:

Sosial kompetanse kan defineres som en kapasitet til å integrere tenkning (kognisjon), følelser og atferd i forsøk på å lykkes med bestemte sosiale oppgaver og oppnå positiv utviklingsresultater (Ogden 2013, 31).

Sosial kompetanse består av 3 viktige kompetansedimensjoner: 1. *kunnskap/kognisjon*, 2. *ferdigheter*, 3. *holdninger og inkludert motivasjon*. Den første dimensjonen handler om kognitive ferdigheter og kjennskap til sosialt kompetente handlingsstrategier. Dette er en dimensjon som blant annet innebærer ferdigheter som sosial perspektivtakning, evnen til å tenke kritisk, samt problemløsning på et interpersonlig plan. Denne dimensjonen kan tolkes som den indre mobiliseringen av de sosiale ferdighetene, som den sosialt kompetente atferden er basert på. Den følelsesmessige delen av kompetansen er representert av holdninger og motivasjon som bidrar til å fokusere oppmerksomheten og regulerer den sosiale innsatsen og effektiviteten. Sosial kompetanse er et relasjonelt fenomen og kan knyttes til normer og forventinger til det som er verdsatt sosial atferd i de enkelte miljøene. Slik vil kriteriene for hva sosial kompetent atferd er variere med alder, situasjon og handlingene til de andre deltagerne i samhandlingen. Sosial kompetanse innebærer prososial atferd. Prososial atferd er uselvisk, høflig, vennlig og hjelpsom atferd. I tillegg handler det også om selvregulering og selvhevdelse gjennom å ivareta egne interesser og rettigheter. Barnets kompetanse handler om tilpasning og må vurderes opp mot det behovet barnet har i nåsituasjonen men også opp mot behov som vil komme

senere. Barnets økende kompetanse vil gjøre det rustet til å forstå og tilpasse seg, samt påvirke det sosiale miljøet rundt seg mer effektivt. Dette vil kreve en jevnlig tilegnelse av nye ferdigheter som vil bidra til at barnet mestrer og integreres i nye livssituasjoner livet gjennom (Ogden 2013).

Det motsatte av prososial atferd er antisosial atferd. Ogden (2013) viser til Kaufmann (1988) og Walker mfl. (2004) når han definerer antisosial atferd som gjentagende brudd på sosiale normer, på ulike arenaer som hjem, skole og fritid. Antisosial atferd beskrives som en vedvarende og forutsigbar atferd som ikke påvirkes særlig av hverken negative eller positive sosiale konsekvenser, i tillegg til å være skadelig for personen selv, andre personer eller gjenstander. Videre skriver Ogden (2013) at antisosiale barn i følge Mandel (1997) er fort sinte og lar seg irritere lett og at de tåler dårlig å føle frustrasjon. De viser sjeldent tegn til dårlig samvittighet og handler oftere i forakt enn i medfølelse. De har en vilter opptreden som er impulsiv. Å vente på tur er utfordrende for disse barna da de er drevet av en trang til å få behovene sine møtt umiddelbart. De har et makt og kontrollbehov som overskygger ønsket om å gjøre en god figur. De liker ikke autoriteter og føler ofte på urettferdig behandling. Skolearbeid nedprioriteres og de skylder gjerne på andre for sine utfordringer (Ogden 2013, 19-20) Barn lærer ulike former for aggressiv atferd både gjennom observasjon og egen deltagelse, før de når en alder av 5 år. Etterhvert vil mange erfare at en prososial atferd vil være mer hensiktsmessig atferd for å oppnå det de ønsker. Det vil likevel være en del barn som fortsetter å bruke utagering som middel for å nå sine sosiale mål. Forutsigbar respons fra foreldrene er en forutsetning for å utvikle en prososial atferd. De fleste barn vil erfare at det er mer fordelaktig å opptre prososialt enn antisosialt da prososial atferd bekreftes og oppmuntres av foreldrene, mens negativ atferd sanksjoneres. For barn med utfordrende atferd har det vist seg at den prososial atferden oftere ignoreres og at den negative atferden er mer lønnsom. De som utvikler en negativ atferd har ofte spesifikke nevrologiske og fysiologiske kjennetegn i kombinasjon med et krevende temperament som gjør dem utfordrende å påvirke eller kontrollere. De viser tidlig tendenser til motorisk uro, impulsivitet, og vansker med å tilpasse seg og akseptere voksen autoritet. I tillegg opptrer de mer aggressivt ovenfor jevnaldrende enn hva som er vanlig for sin alder. Selv om disse barna kan være vanskelig å oppdra, er involvering, interesse, og oppdragerkompetanse en forutsetning for å styre utviklingen i en positiv retning (Ogden 2013).

2.3 Systemteori

Et system er små deler sammensatt til en helhet, på en slik måte at endring i en del vil føre til endring i de andre delene. Systemer kan være både naturlige eller menneskeskapt. Solsystemet er et eksempel på et naturlig system, mens en maskin er et eksempel på et menneskeskapt system. Om en tar utgangspunkt i en maskin så vil maskinen slutte å fungere om en plukker delene fra hverandre. Maskinen slutter å fungere selv om alle delene fortsatt er der, det vil si at et system vil være mer en bare summen av delene. For å utgjøre et system må også kontakten mellom delene og samspillet mellom dem regnes med. Dette er overførbart også til andre systemer. Systemer eksisterer på forskjellige nivåer og at et system kan inngå som del av et annet system. I sosiologien er begrepet system relevant fordi mennesker er kontinuerlig koblet sammen i sosiale systemer hvor menneskene utgjør komponentene. Det som er felles med systemene er at de må tilføres en form for energi. I motsetning til eksempelvis energi i form av drivstoff til en motor, vil energi for sosiale systemer være menneskenes handlinger. For å kunne definere noe som et system må det kunne settes en grense mellom systemet og omgivelsene. Systemene kan befinne seg på flere nivåer som *mikro*, *meso* og *makronivå*. Familien og vennegjengen er et eksempel på et system som befinner seg på mikronivå mens bedriften eller organisasjonen befinner seg på mesonivå, og til slutt har vi storsamfunnet eller staten på makronivå.

Systemteoriene innen systemorientert samfunnsforståelse handler om å forklare hvordan samfunnet fungerer og opprettholdes. Som omtalt tidligere er et viktig aspekt ved systemtenkningen at systemet består av deler med en gjensidig avhengighet som må samarbeide for at systemet skal bestå. I tillegg kommer systemets hang til å søke mot likevekt og stabile utvekslingsforhold med omgivelsene. De enkelte delene av samfunnet og andre sosiale systemer, som de strukturelle, kulturelle og relasjonelle delene, vil fra et slik perspektiv måtte forklares ut fra hvilken funksjon de har for helheten (Schieffloe 2019).

2.4 Sosialøkologisk tenkning

Et økologisk perspektiv innebærer å rette oppmerksomheten mot omgivelsene heller enn bare individet. Menneskelig utvikling vil preges både av medfødte egenskaper og faktorer i omgivelsene som enten er til hinder for eller styrker utviklingen. Utfordringene ligger i samspillet mellom individet og omgivelsene heller enn i individet (Damsgaard 2003, 55).

I følge Imsen (2014) er den russisk-amerikanske psykologen Urie Bronfenbrenners (1917-2005) en av dem som i størst grad har vektlagt det helhetlige perspektivet på barnets utvikling, der den psykologiske, sosiale og biologiske utviklingen ses i sammenheng med hverandre. Bronfenbrenners mål var å finne en teori som både var forskbar og mulig å praktisere. Teorien er inndelt i fire pilarer. Den første er *Personen* med alt det innebærer av kognitive, biologiske, emosjonelle og atferdsmessige egenskaper personen besitter. Det som skiller Bronfenbrenners teori fra andre teorier er at han vektla barnets genetiske forutsetninger, heller enn å forfekte at alle kan mestre omtrent alt. Den neste er *prosessen* som handler om barnets relasjoner med andre, og nærheten mellom barnet og de ulike kontekstene barnet er en del av. Relasjonene vil utvikle seg over tid med barnets alder og bli mer og mer komplekse etterhvert som flere relasjoner oppstår, og danner grunnlaget for utviklingen av selvstendighet. Den tredje er *Kontekstene* som er sammenhengende nivåer barnet står i samspill med. Den fjerde er *tid*. Bronfenbrenner mente at interaksjonen må foregå regelmessig over en lengre tidsperiode for å ha innvirkning på utviklingen. Barnet relaterer seg til flere kontekster og miljøer i utviklingsløpet, som tilfører det mer kompleksitet. Men samtidig får andre kontekster mindre betydning med tid. Barnet veksler daglig mellom ulike miljøer, eksempelvis hjemmet med foreldene, skolen med lekekameratene og fritidsaktivitetene med mer. Det tar med seg inntrykk fra de ulike miljøene over i neste, påvirker og lar seg påvirke, men hele tiden skjer dette i form av å være den samme hele personen. Barnet kan lære ulike ting i de ulike miljøene som skaper forvirring, da kunnskapen fra de ulike miljøene kan være så motstridende at de ikke lar seg kombinere. Eksempelvis når læreren på skolen sier at en ikke skal mobbe, samtidig som de reglene som gjelder på skoleveien sier det motsatte, at du blir mobbet selv, om du lar være å mobbe andre. Bronfenbrenner så på de ulike miljøene som sammenhengende systemer som rommet hverandre, og mente det var viktig å studere forholdet mellom miljøene og ikke kun barnets relasjon til miljøene. Eksempelvis hvordan det ene miljøet er avhengig av det andre og det fjerne miljøet henger sammen med det nære. Bronfenbrenners modell som illustrer disse miljøene og sammenhengen mellom dem, kalles Bronfenbrenners bioøkologiske modell og består av de fire nivåene, *mikro*, *meso*, *ekso*, og *makronivå* (Imsen 2014). Bronfenbrenner utviklet denne modellen som en motreaksjon på utviklingspsykologiens ensidige syn på enkeltindividet. Heller enn å sentrere fokuset mot den enkelte, rettet en nå blikket mot miljøet. Modellen har i dag utviklet seg til å bli mer nyansert, da det nå er slik at den gjensidige påvirkningen som oppstår mellom mennesket og miljøet, vektlegges (Aasen mfl. 2002 i Damsgaard 2003,55). Mikronivået omhandler de

miljøene barnet har en direkte befatning med i form av eksempelvis hjem, skole, venner. Når vi betrakter barnet innenfor et nærmiljø som eksempelvis skolen, befinner vi oss på mikronivå. Mesonivået innebærer å se på flere miljøer på en gang for å få et bilde av det samspillet som skjer mellom dem, og på hvilken måte det som skjer i en situasjon kan påvirker det som skjer i en annen. Eksosystemet er de samfunnskonstellasjoner som direkte eller indirekte påvirker barnets hverdag. Eksempelvis de voksnes arbeidstid som innebærer at de er borte fra barnet flere timer hver dag, eller ungdommen som lettere får seg sommerjobb grunnet foreldrenes kontakter med mer. Makronivået er overbygninger på samfunnsnivå som utdanningssystemet, helsevesenet, det politiske systemet, rettsvesenet med mer (Imsen 2014).

3.0 Metode

I denne oppgaven er det valgt en kvalitativ tilnærming i arbeidet med tema. Kvalitative metoder handler om å karakterisere og selve begrepet kvalitativ har sitt utgangspunkt i kvalitetene ved fenomenet vi skal undersøke og (Aadland 2013).

Kvalitative metoder har sitt utspring i hermeneutikken. I Hermeneutikken vektlegges fortolkning, forklaring og forståelse av fenomener. Målet for kvalitative metoder er å avdekke opplevelser og meninger som hverken kan måles eller telles. De kvalitative metodene går mer i dybden på temaet det forskes på, dataene som innhentes er ment å vise helheten heller en hver enkelt del, det særegne vektlegges mer en det gjennomsnittlige og målet er blant annet å formidle forståelse (Dalland 2000).

3.1 Forforståelse

Vi møter omgivelsene med et sett av forutinntatte meninger og holdninger. Den forforståelsene vi tar med oss inn i situasjonen er en forutsetning for å kunne gi mening til det som møter oss. Vi er avhengig av forforståelsen for å forstå noe som helst. Forforståelsen kan sammenlignes med en projeksjon hvor vi i tillegg til å se fenomenet slik det er, bader det i lyset av våre egne indre bilder og fordommer (Aadland 2013). Det hermeneutiske utgangspunktet for leting etter litteratur i denne oppgaven, innebærer en tilnærming som i starten er basert på en forforståelse av temaet. Som biter i et puslespill vil nye erfaringer, perspektiver og tanker etterhvert komme til og danne et mer nyansert bilde enn forforståelsen alene kan representere (Aadland 2013). Det vil si at min

forforståelse ikke er noe statisk og upåvirkelig, men kan endres i møte med nye perspektiver og teorier som tilfører nye elementer og lag til mitt forståelsesbilde. Det vil være naturlig at jeg møter temaet for oppgaven med en forforståelse basert på de erfaringene jeg har med meg fra mitt arbeid med atferdsproblematikk i grunnskolen. De opplevelsene, tankene og meningene jeg har dannet meg gjennom min nærhet til feltet, vil kunne danne grunnlaget for min forståelse og påvirke tolkning av de dataene jeg henter inn gjennom arbeidet med oppgaven. Samtidig vil de dataene jeg henter inn også påvirke min forforståelse og endre og nyansere denne.

3.2 Litteraturstudie

Som metode er det benyttet litteraturstudie. Målet med litteraturstudie er å få et overblikk over hva som allerede er skrevet på området som skal utforskes. En slik oversikt vil gi et godt utgangspunkt for å planlegge det videre arbeidet og gjøre det enklere å finne ut hvilket område det er interessant å fokusere på (Dalland 2000). I denne oppgaven er det blant annet benyttet ulike databaser og søkemotorer for å finne artikler, fagbøker og forskningsrapporter. Litteratursøket har gitt tilgang på en mengde relevant litteratur som har muliggjort skrivearbeidet. Slik Dalland (2000) skriver har det å gå i dybden på allerede eksisterende data, gitt større oversikt og bedre innsikt i temaet.

3.3 Innsamling av gyldig og pålitelig data

Arbeidet startet med søk etter faglitteratur som var relevant for temaet og problemstillingen. Først ble pensumlitteraturen gjennomgått hvor innholdslistene og stikkordsregister ble scannet for stikkord som utfordrende atferd, problematferd, systemteori, systemperspektiv, sosialøkologi, sosialisering, relasjon, elev-elev relasjon. Videre ble referanselister i pensumbøker gjennomgått for å finne andre relevante fagbøker. Deretter ble det foretatt søk i ordinære søkemotorer på internett som Safari og Google. Her ble det søkt på forfattere og bøker som har dukket opp i gjennomlysning av pensumlitteraturen. Et navn som har dukket opp flere ganger i ulike søk er Thomas Nordahl. Thomas Nordahl har skrevet ulike fagbøker, artikler og forskningsrapport om utfordrende atferd fra et systemperspektiv og hans arbeid er brukt i store deler av oppgaven. Hanne Holland er en annen fagbokforfatter som dukket opp i et søk i Safari hvor søkeord «systemisk tilnærming til utfordrende atferd» ble benyttet. Et søk på forfatterens navn i ORIA viste at biblioteket på høyskolen i Molde hadde boken *Varig*

atferdsendring hos barn- krever varig atferdsendring hos voksne av Hanne Holland (2013) som blir brukt i denne besvarelsen. Andre forfattere med god kunnskap om barn, sosialisering, utfordrende atferd, hvis fagtekster er benyttet i besvarelsens er blant annet Terje Ogden, Terje Overland, Gunn Imsen, og Ivar Frønes.

I samarbeid med biblioteket ble det søkt i ulike databaser som Oria, Swemed, proquest med blant annet søkeordene: kontekstmodellen, systemperspektiv, utfordrende atferd, skole, Challenging behaviour, behaviour problems, system theory, social ecology, relations, aggression. Etter forsøk på ulike kombinasjoner og varianter av søkeordene ble det klart at det valgte søkeord og kombinasjoner ikke ga mange treff på forskning eller fagstoff om utfordrende atferd fra et systemperspektiv og jevnaldrende relasjoner. I etterkant er det søkt i flere ulike databaser som Cristin, Eric og Oria og nettsider som blant annet utdanningsforskning.no som ga en god del treff. Google Scholar ble deretter benyttet for å finne tilgjengelige artikler i pdf format.

I arbeidet med denne oppgaven har det vært tatt sikte på å utføre en ryddig forskningsprosess som er etterprøvable og leder frem til gyldige og pålitelige data. Pålitelighet (reliabilitet) i undersøkelser kjennetegnes ved data som er til å stole på, mens gyldighet (validitet) innebærer data som er relevant for temaet, og som sier noe viktig og treffende for problemstillingen (Aadland 2013). Det er to sentrale spørsmål en som kritisk leser må stille når det kommer til gyldighet. Det ene er om de dataene som legges frem belyser temaet. Det andre er om fremgangsmåten for å innhente dataene er pålitelige. Påliteligheten er høy når det har vært utført gjentatte registreringer av det samme fenomenet og de har ført til konsistente resultater (Schiefløe 2019).

For å sørge for etterprøvbarehet har prosessen med datainnhenting vært en bevisst prosess, både når det kommer til valg av databaser, søkemotorer, og søkeordene som er brukt. Etterprøvbarehet handler om å ha en ryddig og nøyaktig forskningsprosess som er mulig for andre å ettergå i alle leddene av prosessen og som ender med samme resultat for hver gang (Aadland 2013). Databasene som er benyttet er velkjente og presenterer gyldig og pålitelig forskning og fagartikler. I tillegg har datainnhenting vært orientert mot forskning som er fagfellevurdert. Påliteligheten har vært ivaretatt ved å se på størrelsesmengden av forskning gjort på området, og sammenligne resultatene fra disse for å se om det foreligger samsvar. Generaliseringsgrunnlaget er også viktig å vurdere.

Grunnlaget for generalisering beror på om resultatene fra undersøkelsene er gyldig også for andre innenfor den gruppen eller det området det forskes på. Grunnlaget for generalisering er tynt om undersøkelsene eksempelvis har få testdeltagere, eller om det ikke er tatt hensyn til variasjoner på ulike områder som levekår, kultur, religion eller lignende (Schiefløe 2019). For å sørge for et godt generaliseringsgrunnlag i denne undersøkelsene har det blant annet vært viktig å lete etter forskning utført i Norge der det er tatt hensyn til norske forhold, der undersøkelsen er basert på tilbakemeldinger fra en stor mengde respondenter.

4.0 Utfordrende atferd i skolen

I dette kapitlet presenteres deler av den selvvalgte litteraturen og funnene fra datainnsamlingen som er hensiktsmessig å se nærmere på før drøftingen. Temaene er sosialisering og utfordrende atferd i skolen.

4.1 Sosialisering i skolen

For å kunne betrakte barnet som handlende aktør er det viktig å analysere barnets sosialisering i samhandling med jevnaldrende barn, heller enn å utelukkende fokusere på forholdet mellom generasjonene og sosialisering i familien, hvor barnet i stor grad vil være en mer passiv mottaker for overføring av kultur fra de voksne (Førnes 2006). I følge Imsen (2014) danner primærsosialiseringen grunnlaget for sekundærsosialiseringen, og er fortsatt den viktigste formen for sosialisering når barnet når skolealder. Den oppdragelsen eleven har med seg hjemmefra er en forutsetning for den sekundærsosialiseringen barnet vil oppleve i skolen. Alt nytt barnet møter i skolen skal på en eller annen måte relateres eller passe med det barnet allerede har med seg hjemmefra. Dette krever at grunnstrukturen i barnets sekundærsosialisering har likhetstrekk med strukturen fra barnets primærsosialisering. Skole og barnehage er viktige sosialiseringsinstanser som sammen med foreldrene har et formelt delansvar for barnets oppdragelse. Skolens bidrag i oppdragelsen kommer i form av kunnskap, kompetanse og ferdigheter som barnet skal ta med seg og dra nytte av i voksenlivet. For de fleste er det skolen tilbyr barnet en nødvendighet for å kunne fungere godt senere i livet. Skolen er et verktøy for å vokse sosialt og legge grunnlaget for senere yrkesliv og lønnet arbeid. I skolen lærer barnet om verdier, oppførsel og samspill med andre mennesker. Med utgangspunkt Bronfenbrenners firenivås modell befinner skolen seg i likhet med hjem, fritid og vennemiljøet på

mikronivå. Skolen har kontaktlinjer som strekker seg utover mot andre miljøer på mikronivå og mot makrosystemer. Den er ikke en selvstendig instans som selv kan velge retning, men er underlagt etablerte kommunikasjonsformer og ulike formelle og ideologiske reguleringsmekanismer som tilrettelegger for kontakt mellom systemene. Uansett om det er bevisst eller ubevisst vil det som skjer i et system påvirke det som skjer i et annet. Skolen må innrette seg etter nasjonale reguleringer som vil påvirke måten skolen arbeider på, samtidig må skolen også ta hensyn til forventningene fra samfunnet i rundt og handle i samsvar med disse. Dette innebærer at den må ha en viss frihet til å kunne endre og tilpasse seg forventingen, samt utforme en egen profil innenfor de samfunnsgitte rammene. Når vi tar for oss en enkelt skoleklasse består den av en mengde delsystemer som kan befinne seg på forskjellig nivå i Bronfenbrenners modell. Det kan oppstå ulike kommunikasjonsystemer i klassen da det eleven kommuniserer på den ene siden er tilpasset læreren og på den andre siden er tilpasset de gjeldende kodene i den gruppen eleven tilhører. Med kode menes et reguleringsprinsipp som regulerer samværs og uttrykksformer samt tolkningsmåter og situasjonsvalg. Disse kodene eller reglene ligger som en naturlig del av språket. De forskjellige kommunikasjonsystemene oppstår alt etter hvem som står for kommunikasjonen, hva som kommuniseres og når. Hvilke koder som er gjeldende og når, varierer, eksempelvis er det andre koder ute i friminuttet enn inne i timen. Både maktrelasjonene og mulighetene for deltagelse er ulike. Elevene har liten plass til å utfolde seg i skolen, da de her plasseres sammen på et lite areal. Forholdet mellom antallet elever og klasserommets størrelse kan føre til en trengsel som skaper behov for regler knyttet til orden og disiplin. Eksempelvis krever reglene at elevene skal sitte stille, vente på tur, undertrykke impulser. I tillegg må elevene bruke mye tid på venting. Vente på tur, på hjelp, på at det ringer ut og inn til time. I skolen blir elevene overvåket, ingenting i skolen er privat. Elevene og alt de foretar seg blir til stadighet vurdert og korrigert gjennom karakterer og uformell vurdering. Læreren sitter på hovedvekten av makten i skolen og legger føringene for hvordan arbeidet skal utføres. De håndhever reglene, vurderingssystemene og straffemetodene. Alt dette krever at elevene tilpasser og innordner seg, noe ikke alle er like villig til å gjøre. Årsaken kan være de ulike definisjonene og kodene hos elevene og lærerne, og forhandlingene knyttet til etablerte normer (Imsen 2014).

4.2 Utfordrende atferd i skolen

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 positiv samhandling med andre (Ogden 2013 ,11).

Nordahl (2000) klassifiserer utfordrende atferd ut fra atferdskriterier. Klassifiseringen er gjort med utgangspunkt i innhentet data fra en elevundersøkelse i skolen med selvrapporing knyttet til atferd. Har kommet frem til fire grupper av atferds utfordringer. Den første gruppen som beskrives er *Undervisning og læringshemmende atferd* og er en type atferd som foregår i undervisningstimene i form av dagdrømming, mental distansering, eller forstyrrende atferd i form av bråk og uro. Atferdens hyppighetsgrad og omfang avgjør alvorlighetsgraden av atferden. Det er en stor overvekt av gutter som viser denne atferden, med et forholdstall på gutter- jenter 2:1. Den neste gruppen som beskrives er *sosial isolasjon* Sosial isolasjon er en type atferd som kan gjenkjennes ved at eleven er sosialt isolert i skolen. Dette er elever som rapporterer om at de er alene i friminuttene, og en skoledag som preges av følelser som tristhet, ensomhet og sjenanse. Det å være sosial isolert kan føre til både innagerende og utagerende atferd. Like mange gutter som jenter rapporterer om denne atferden. Den tredje kategorien er *Utagerende atferd*. En aggressiv form for atferd som kjennetegnes ved at eleven eksempelvis snakker tilbake til læreren når læreren irettesetter eleven, sloss med andre elever eller kommer i konflikt med lærerne. Dette en form for atferd som påvirker undervisningen negativt og oppleves utfordrende for lærerne. Mange av elevene som viser denne atferden rapporter i tillegg om ensomhet og sosial isolasjon. Noe som kan forstås om at den utagerende atferden benyttes for å skjule opplevelsen av å være sosialt isolert i skolen. Forholdstallet mellom jenter og gutter er her 2:1. Den siste kategorien er *norm og regelbrytende atferd*. Denne atferden er ikke omfattende i skolen, men er svært utfordrende når den først forekommer. Atferden gir seg utslag i hærverk, skulking, tyveri, rus med mer. Elevene i denne gruppen omfattes av betegnelsen Conduct disorder (Overland 2006,14-15).

Utfordrende atferd i skolen dreier seg stort sett om norm, forventnings og regelbrytende atferd. Den vanligste utfordringen i skolen er lærings- og undervisningshemmende atferd i form av eksempelvis protester, uro, bråk og mas. Hva som er akseptert og ikke når det

kommer til norm og regelbrudd, er sosialt definert, endrer seg over tid og varierer til en viss grad fra skole til skole. Dette handler om kontroll og hva personalet enkeltvis eller samlet føler de har kapasitet til å håndtere, hvor negativ innvirkning atferden har på læringsmiljøet og hvor forstyrrende atferden oppleves i undervisningssammenheng. Måten lærere håndterer atferd kan virke forsterkende på den utfordrende atferden, spesielt i situasjoner der lærerens autoritet i klasserommet blir utfordret eller at atferden oppleves ukontrollerbar for læreren. Da kan læreren grunnet usikkerhet eller at de lar seg provosere, reagere på måter som fører til at den utfordrende atferden trigges eller forsterkes (Ogden 2013).

5.0 Drøfting

I denne delen av oppgaven vil funn fra datainnsamlingen knyttes til teorigrunnlaget og drøftes opp mot temaet for problemstillingen. *På hvilken måte kan en systemisk tilnærming i skolen bidra til at barn med utfordrende atferd bygger gode relasjoner til sine medelever?* Teksten innledes med å se på elevenes rettigheter når det kommer til skolemiljøet, for deretter å drøfte betydningen av relasjonen mellom elevene og utfordrende atferd knyttet til opplevelsen av ensomhet. Siste del av drøftingen vil omhandle systemperspektivet, hva som skal til for å øke elevenes sosiale kompetanse og tilrettelegge for relasjonsbygging elevene imellom.

5.1 Barn med utfordrende atferd og retten til et trygt og godt skolemiljø.

Når det kommer til elever i grunnskolen med utfordrende atferd, kan det være lett å fokusere på hvilke konsekvenser atferden kan få for andre enn eleven selv, eksempelvis læreren som blir hindret i sin formidling av kunnskap, eller medelevene som føler seg forstyrret, truet eller opplever redsel. I følge opplæringsloven **§9 A-2 Retten til et trygt og godt skolemiljø** har alle elever rett på et godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. I tillegg skal skolen etter **§9 A-3 Nulltoleranse og systematisk arbeid** ha nulltoleranse for mobbing, vold, diskriminering og trakassering (Opplæringsloven 2019). Dette gjelder alle barn uavhengig av atferdsuttrykk. Margalit (1998) hevder at barn med utfordrende atferd i likhet med andre barn, ikke bare har rettigheter i henhold til lovverket men at det også er snakk om anstendighet, og den moralske retten til å delta i ulike sosiale

felleskap (Nordahl mfl. 2005, 23). Men det er kanskje lettere sagt en gjort da det er slik at de elevene som betraktes som problemelever ofte har vansker med å etablere gode og varige relasjoner til andre elever (Ogden 2013). En umiddelbar slutningen å trekke vil kanskje være at en gjennom tiltak som reduserer atferden, vil gi eleven større mulighet til å kunne etablere vennskap til andre elever. Utfordringen vil da være om det tiltaket en setter inn er så tidskrevende at resultatene lar vente på seg, som vil bety at vennskapene også lar vente på seg. Dette kan fort bli et problem da elevene i henhold til opplæringsloven og paragrafene som presenteres innledningsvis, likefullt har rett på et godt og trygt skolemiljø hver skoledag året rundt, også i situasjoner der atferden kommer til uttrykk.

I følge Nordahl m.fl (2005) er det flere likheter mellom barn med utfordrende atferd og barn med prososial atferd, enn ulikheter. De har de samme behovene for positiv oppmerksomhet, føle seg verdsatt, oppleve mestring og delta i god samhandling med andre, selv om de viser en atferd som kan være vanskelig å takle for omgivelsene. I skolen er det de voksnes ansvar å tilrettelegge for deltagelse i det sosiale fellesskapet i klassen. Dette arbeidet krever voksne med integritet og innsikt som evner å gi tilpasset støtte til å håndtere de utfordringene elevene måtte møte i ulike situasjoner (Nordahl mfl.2005). I henhold til det Nordahl mfl. (2005) skriver om at elevene er mer like enn ulike når det kommer til behov, vil det være viktig for den ansatte i skolen å ikke konsentrere hele sin oppmerksomhet mot elevens utfordrende atferd, men også anerkjenne andre sider ved eleven eller situasjonene som oppstår som faktisk fungerer eller har positive elementer ved seg. Elever som har en historie med hyppige episoder av utfordrende atferd, kan kanskje gi de voksne i skolen en forforståelse av hvordan eleven vil oppføre seg senere i lignende situasjoner. Hvis denne forforståelsen snakkes høyt om blant de ansatte er det ikke utenkelig at det bidrar til at eleven får et uheldig stempel som vil være vanskelig å kvitte seg med. Overland (2006) bekrefter at nettopp dette er noe som kan skje i skolen. Han kaller de forestillingen som oppstår blant de skoleansatte knyttet til enkelte elever for myter. Med myter mener han historier eller overleveringer som endres over tid og overdrives slik at den *snille* blir *snillere* og den *slemme* blir *slemmere*. Etterhvert kan disse mytene føre til rådende forestillinger som ikke stemmer overens med de faktiske forholdene, og ofte overlever myten som en sannhet også etter at atferden er endret eller er borte. Hvis det er slike at disse mytene Overland (2006) beskriver får mulighet til å slå rot i skolen, og påvirker de ansattes tilnærming til de enkelte elevene, vil det i verste fall føre til at eventuelle tiltak som settes inn utformes på feil grunnlag, og dermed ikke gir ønsket

resultat. Overland (2006) mener det er viktig at skolene flytter fokuset vekk fra slik ting var før til det som skjer her og nå. *Her og nå* perspektiv er i tråd med den systemiske og sosialøkologiske tenkningen (Jfr. 2.3, 2.4) Kanskje vil en fra et slik perspektiv, i motsetning til en dveling ved fortiden, være mer orientert mot hva en ønsker situasjonen skal være i fremtiden.

5.2 Hvorfor kan det være viktig å fokusere på elev-elev relasjonen i skolen?

Den sosialiseringen barnet opplever på skolen i samspill med barn på samme alder er det som kalles sekundærsosialisering (Jfr. 2.1). Barn starter tidlig å kommunisere med og motta impulser fra jevnaldrende barn. Noe som påvirker barnet når det kommer til atferd og innlæring av kunnskap (Imsen 2014, 398) Det finnes de som hevder at den sosialiseringen barnet opplever i møtet med andre barn er av så stor viktighet at det blir feil å kalle den for sekundær. En av dem er Harris (1998) som mener primærsosialiseringen foregår i barnegruppen og at sosialiseringen som skjer i barnegrupper er viktigere enn sosialiseringen som skjer i hjemmet. Om barnet betrakter seg som vellykket eller mislykket i livet, er knyttet til jevnaldrende og ikke foreldrene. Hun påstår at foreldrenes rolle er sterkt overvurdert og at barnet i liten grad skapes av foreldrenes innsats (Frønes 2006, 19-20). I alle tilfeller vil de færreste hevde at relasjonen mellom jevnaldrende barn er uten betydning, aller minst barna selv skal en tro Øia og Fauske (2010). I følge forfatterne er det slik at det elevene opplever i skolen, har stor betydning for selvbildet, både det faglige og på den måte de opplever og aksepterer seg selv. Elevenes selvbilde henger sammen med psykisk helse, livskvalitet og fremtidsvisjoner. Men ikke alle trives i skolen, noen elever opplever skolen så kjedelig, uinteressant og meningsløs at det eneste som bidrar til at de holder ut, er nettopp det å kunne være sammen med venner i friminuttene og på fritiden. Videre viser forfatterne til Ung i Norge 2002 hvor det fremkommer at halvparten av elevene mener samvær med venner er viktigere en faglig læring, i tillegg mener 12,9 % at de får mer læring i friminuttene enn i timene.

Selv om det er lett å assosiere skolen med læring av fag som matematikk, norsk, lekser og pugging, handler skolen også om sosial læring. Slik sett har de 12% som mener de lærer mer i friminuttene delvis rett da en av de stedene barn har mulighet til å møte andre barn og skaffe seg venner er i skolen. Spurkeland (2011) er opptatt av den sosiale siden av skolen og hevder at de fleste pedagoger ikke tenker over betydningen av relasjonene

mellom elevene. Han viser til hvordan skolen er en langvarig obligatorisk tilværelse hvor elevene plasseres i en gruppe med jevnaldrende og voksne de selv ikke har mulighet til å velge. Han kaller oppveksten en sosial trening som vil ha stor betydning for barnas liv også i voksen alder, da relasjonen mellom barn er knyttet til utvikling av identitet og selvbylde. Dette kan tolkes dithen at en mangel på gode relasjoner mellom barn i oppveksten vil gi mindre sosial trening som igjen kan få negative konsekvenser for barnet også senere i livet. Om det faktisk er slik at de relasjonene har så stor betydning at det påvirker hvem barnet blir som person og hvilket syn barnet får på seg selv, er det i seg selv argument nok for å rette fokuset på elevenes sosialisering og relasjon til medelevene. Spurkeland (2011) fremhever dette når han skriver at de ansatte i skolen må være klar over at eleven ser like mye på skolen som en sosial arena, som en institusjon for faglig læring. Deres sosiale situasjon er derfor svært viktig for dem, og de må sosialiseres til å kunne håndtere sine relasjoner.

Kort oppsummert fremmer vennskap og sosiale relasjoner både faglig og sosial læring og er nært knyttet til trivsel i skolen. Negative relasjoner derimot innebærer en risiko for vanskelige utfordringer på både kort og lang sikt (Nordahl, Flygare og Drugli 2016, 2). Imsen (2014) er inne på dette når hun viser til hvordan det kan oppstå egne kulturer i grupper av barn som påvirker hvordan barnet oppfører seg. Hun er også enig i at læringen som skjer mellom barna er viktig, men samtidig minner hun på at ikke all sosial læring barnet møter i barnegruppen, vil stemme overens med de normene og verdiene barnet har med seg hjemmefra. En utvikling av negativ kultur mellom elevene i skolen slik Imsen (2014) her skriver om, vil kanskje få konsekvenser for både den faglig og den sosiale utviklingen til elevene, i form av negative holdninger til skolen og de ansatte, eller mobbing og ekskludering av enkelte medelever. I følge Olweus (1992,2009) er det slik at en god del elever opplever nettopp ekskludering, mobbing eller å bli plaget av medelever (Øye og Fauske 2010,166). I tillegg er det viktig å huske på at det å trives på skolen er viktig ikke bare fordi det fremmer læring, eller fordi det føles godt. Trivsel i skolen kan bidra til å gjøre elevene mer robuste og motstandsdyktige i møte med vonde opplevelser også på andre områder av livet (Øye og Fauske 2010).

5.3 Utfordrende atferd og ensomhet

For barn med utfordrende atferd kan vennskap være et vanskelig område, da det ofte er slik at de elevene som betraktes som problemelever ikke evner å innfri lærerens og skolens forventninger og krav, når det kommer til hva som er betraktet som akseptabel atferd. Et fellestrekk for disse barna er at de har problemer med å etablere og opprettholde vennskapelige relasjoner til andre barn. En grunn til dette kan være at ikke forstår hva gode vennskap krever i form av gjensidig forståelse, vennlighet og hensynstakning (Ogden 2013). Et barn som stadig har en atferd som kompliserer samspillet i ulike situasjoner vil naturligvis kreve svært mye av de andre deltagerne i samspillet. Når samspillet foregår mellom jevnaldrende barn kan det hende de andre barna ikke føler ansvar for, eller evner å møte de utfordringene det andre barnets atferd fører til. Dette er ikke utenkelig når et vennskap i følge Ogden (2013) er et gjensidig og utvekslende forhold som skal være godt og nyttig for begge parter. Det er slik at barn som har en fiendtlig og aggressiv atferd i skolen sender sterke signaler til sine omgivelser som kan føre til at de avvises av sine jevnaldrende, blir forlatt til seg selv eller skaffer seg antisosiale venner. De får ofte et rykte på seg blant andre barn og opplever å få aggressive reaksjoner i retur, som svar på egen atferd.

Selv om barnet selv ikke nødvendigvis evner å ta hensyn til andre og oppføre seg på en måte som andre kan sette pris på og akseptere, er ikke det ensbetydende med at de selv takler å få negative sanksjoner i retur av andre barn og voksne. En kan tenke seg hvilke konsekvenser stadige opplevelser av tilkortkommenhet og avvisning vil føre til etter relativt kort tid. Battistich og Hom (1997) hevder at å ha sosial tilhørighet til barn på egen alder er grunnleggende sosiale behov (Havik 2016). Ogden (2013) er inne på noe av det samme og hevder at sosial avvisning kan være mer skadelig enn sosial isolasjon. Den sosiale avvisningen fra prososiale barn på samme alder kan være forårsaket av en mangel på sosial kompetanse og dårlig sosial fungering. Barn som har utfordringer på det sosiale plan forsøker som alle andre å etablere kontakt med barn på sin egen alder, men forhindres ofte av at de ikke evner å innfri de kravene som stilles for å etablere varige vennskap.

Med utgangspunkt i det Schiefloe (2019) skriver om oss mennesker og vår avhengighet av andre for å i heletatt fungere, samt våre behov for å ta del i felleskapet og oppleve annerkjennelse og tilhørighet, er det nærliggende å tro at det vil få negative konsekvenser

for disse barna når de forhindres fra å etablere vennskap til andre barn (Jfr. 1.3.3). Haviks (2016) artikkel *Læreren og elevens vennskap* tar for seg ensomhet og konsekvensene det fører med seg. Hun viser til Havik m.fl. (2015) som belyser hvordan mangelen på vennskapelige relasjoner og ensomhetsfølelse er alvorlig for den som opplever det. Å mangle venner på skolen oppleves stressende, vondt og vanskelig for barn og unge. Videre skriver hun at manglende vennskapelige relasjoner kan knyttes til skolevegring, da det er slik at noen holder seg hjemme og velger en unngåelsesatferd som strategi for å beskytte seg mot vonde følelser. Noe som kan føre til at de går glipp av sosialt samvær og verdifulle sosiale erfaringer, slik oppstår det lett en ond sirkel (Havik 2016). Skolevegring er nok ikke den eneste konsekvensen av manglende sosiale relasjoner. For barn som viser utfordrende atferd, kan det kanskje være enklere å søke mot negative miljøer når en blir avvist av prososiale barn, der en lettere blir akseptert til tross for utfordrende atferd. Ogden (2013) bekrefter at det ofte er slik at disse barna ender opp i grunne og kortvarige relasjoner til andre barn med antisosial atferd. I tillegg er det en fare for at de går inn i negative og dominerende lederroller, hvor vennskapet blir et middel for å skaffe seg det de vil ha uten å måtte gi noe i retur.

5.4 Individperspektiv kontra systemperspektiv

Det kan være mange ulike årsaker til at elever i skolen ikke trives eller passer inn i skolens rammer. Det er flere måter å møte elevenes mistilpasning eller utfordringer på i skolen. Når utfordringene som oppstår i møtet med enkelte elever tolkes som et problem ved elevene alene, slipper skolen å ta del i skylden for at eleven sliter (Øia og Fauske 2010). Dette er et eksempel på et individrettet fokus. Et slik perspektiv handler i følge Nordahl og Overland (2005) om å årsaksforklare atferden. Tanken er at ved å finne årsaken til atferden, kan det snarere settes inn tiltak som løser problemet. En motsetning til den individorienterte tilnærmingen er det systemiske perspektivet. Fra et slik perspektiv vil utfordringene betraktes som et tegn på at eleven ikke finner seg til rette på skolen. Da plasseres utfordringene i hovedsak hos skolen som et sosialt system (Øia og Fauske 2010). Det kan være vanskelig å se klart hva som er den riktige tilnærmingen å bruke i arbeidet i skolen, og kanskje det heller ikke er slik at bare det ene perspektivet er det beste. I følge Øia og Fauske (2010) gir heller ikke forskningen et klart svar på hvilken tilnærming som er den riktige. Forfatterne hevder at svaret ikke vil være det samme for hver elev, da det for noen

elever vil være riktig å bli utredet og få satt en diagnose, mens for andre igjen kan utfordringene være et resultat av en rekke ulike årsaker, som krever en bredere tilnærming.

I følge Nordahl mfl. (2005) er det ofte en klar sammenheng mellom alvorlige utfordrende atferd og lav faglig prestering i skolen. Denne sammenhengen er også tydelig i Nordahl, Mausehagen og Kostøls (2009) rapport *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer- En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. I følge undersøkelsen har skolene med størst forekomst av utfordrende atferd, en større andel elever som mottar spesialundervisning. Det ser ut til at individperspektivet er vanligere å benytte i disse skolene og at lærerne vurderer det slik at det problemet ligger hos elevene. I følge Nordahl mfl. (2005) er både lærevansker og utfordrende atferd tett knyttet til undervisning og læringsmiljø, noe som kan være årsaken til at skolene med stor forekomst av utfordrende atferd i større grad fokuserer på problemer knyttet til elevene heller enn til egen undervisning (Nordahl, Mausehagen og Kostøls 2009, 44-45).

Om det er slik, at individperspektivet på skolene i undersøkelsen, bidrar til å øke forekomsten av utfordrende atferd, eller om det er den store forekomsten av utfordrende atferd som fører til at lærerne ender med en tilnærming basert på individperspektivet er et spørsmål som er verdt å se nærmere på. Ogden (2013) hevder at det som betraktes som utfordrende når det kommer til atferd, til en viss grad er knyttet til den enkelte skole og ansattes tålegrense når det kommer til hva de selv opplever som akseptabel atferd (jfr.4.2). Det at individperspektivet oftere benyttes i disse skolene, kan muligens bero på at de ansatte føler seg så maktesløse at de opplever det enklere å ta for seg utfordringene knyttet til den ene eleven, enn å se på systemene og samspillet mellom dem. I følge Overland (2006) er det problematisk med et slik et ensidig fokus på individet som fokuserer på vansker og utfordringer, da det kan føre til at de ansatte i skolen opplever problemet som større enn det i virkeligheten er.

Samtidig kan fokuset på individet slik Øia og Fauske (2010) poengterte innledningsvis, være nødvendig, for å kunne yte god å hjelp til de barna som virkelig trenger det. Eksempelvis vil en måtte inkludere individuelle forhold som biologiske og genetiske disposisjoner for å forstå utviklingen av utfordrende atferd hos enkelte barn (Nordahl mfl. 2005, 62). Dette bekreftes av Nordahl og Overland (2015) når de hevder at fokuset på individet er en forutsetning for å utløse rettmessige ressurser til eksempelvis spesialundervisning. Et spørsmål som oppstår da er hvilke kriterier som ligger til grunn for

å utløse ressurser i skolen og om kriteriene vil ha innvirkning på valg av tilnærming til den utfordrende atferden. Det er kanskje enklere å få tildelt ressurser til spesialpedagogiske og sosialpedagogiske tiltak rettet mot den enkelte eleven med diagnose og særskilte behov for tilpasset opplæring, enn til en hel klasse som sliter med et vanskelig læringsmiljø. En løsning vil kanskje være å sette inn mindre ressurskrevende tiltak rettet mot de voksnes tilnærming til atferden.

De voksnes rolle i barns atferdsendring er noe Holland (2013) er opptatt av. Hun er av den oppfatning at det er enklere å endre den voksnes atferd enn barnets, og at ved å endre egen atferd, vil barnet også ha større forutsetning for å kunne endre sin. Hollands (2013) tilnærming til utfordrende atferd er basert på systemperspektivet hvor en flytter fokuset fra individet over til systemet. Den individrettede tilnærmingen er det som tradisjonelt sett har vært vanlig, der årsaken til atferden forklares med indre årsaker ved barnet. Ved å velge en systemisk tilnærming til utfordringene, vil en i motsetning til i individperspektivet, fokusere på det som skjer her og nå. Det utelukker ikke hendelser som har skjedd tidligere, men erkjenner at det som hører fortiden til er vanskelig å kunne gjøre noe med. En slik måte å møte utfordringene på har fellestrekk med det Overland (2006) skriver om å fokusere på *her og nå* situasjonen, heller enn å dra med gamle forestillinger som ikke lenger gjelder, inn i vurderingen av det som skjer i situasjonen nå (jmf 5.1). I tillegg flytter systemperspektivet fokuset fra individet over på systemet og hva som opprettholder atferden. Voksenrollen er her et viktig fokusområde, ikke i form av å være den som er årsak til problemene, men i kraft av å være den som har størst mulighet til å kunne gjøre noe med relasjonen og påvirke den i vanskelige situasjoner (Holland 2013).

5.5 En systemorientert tilnærming i barneskolens skolen

Det å innføre et systemorientert fokus i barneskolen er kanskje lettere sagt enn gjort, da noen skoler fortsatt tyr til et individrettet fokus og ulike former for segregering når det kommer til utfordrende atferd. Nordahl, Mausestaden og Kostøls (2009) rapport gir eksempler på dette da det fremkommer at enkelte skoler benytter spesialundervisning som en avlastningsordning for lærere og skolen. Spesialundervisningen blir her et verktøy for å håndtere atferds utfordringene (Skrtic, 1991). Spesialundervisningen tilfører ressurser til klasserommet og enkelte elever mottar mer segregerte tilbud der undervisning blir gitt utenfor klasserommet (Nordahl, Mausestaden og Kostøls 2009, 43-44). Med utgangspunkt i systemteori og økologisk tenkning vil skolen betraktes som et system på mikronivå (jfr.

2.4). Fra et systemisk og økologisk perspektiv er utfordrende atferd hverken en egenskap ved eleven eller alene forårsaket av omgivelsene, men et fenomen som oppstår i samspillet mellom eleven og de omgivelsene som eleven møter i skolen. Overland (2006) beskriver klassen som et sosialøkologisk delsystem og hevder at et slik perspektiv vil være hensiktsmessig i tilnærming til utfordrende atferd og at arbeidet med å redusere atferden vil kreve flere pedagogiske verktøy og ulike tiltak for møte atferden på rett måte. Det vil med andre ord si at arbeidet med å redusere eller bli kvitt utfordrende atferd ikke vil være noe som kan gjøres på kort tid med enkle midler. Et systemisk perspektiv vil være åpent for at utfordringene berører, påvirker og påvirkes av flere av systemene eleven er tilknyttet, som igjen innebærer at det vil måtte settes inn tiltak på flere områder samtidig.

Holland (2013) mener et systemisk perspektiv er en forutsetning for å oppdage potensielle handlingsalternativer. Det systemteoretiske perspektivet innebærer den sirkulære tenkningen som Bateson (1972) er særlig kjent for. Knyttet til årsaksforståelse vil en sirkulær tenkning innebære at det vil være vanskelig å se hva som er årsak og hva som er virkning, sirkelen har ingen begynnelse eller slutt, og en vil vekselvis kunne se nærmere på, og sette inn tiltak overfor barnet, den voksne eller samspillet mellom dem. For eksempel vil det i en systemteoretisk forståelsesramme være like naturlig å sette inn tiltak mot eleven som mot læreren, eller i samspillet mellom dem (Holland 2013, 31-33). Med en slik forståelse i bunnen vil det være vanskelig å se hva nøyaktig som er årsak til at eleven med utfordrende atferd ikke evner å etablere eller opprettholde sosiale relasjoner, det vil heller ikke være særlig relevant, da fokuset her vil være på hva som kan gjøres med situasjonen her og nå. Det vil være mer riktig å se på samspillet mellom de ulike aktørene i systemet, eksempelvis på hvordan elevene påvirkes av hverandre i samspillet, hvordan lærerens atferd virker inn på samspillet mellom elevene, eller hvordan størrelsen på klasserommet eller plasseringen i klasserommet bidrar til å svekke eller styrke relasjoner mellom elever. Det kan være utfordrende å vite hvor en bør rette fokuset, siden fokuset kanskje må rettes mot flere deler av systemet samtidig, og noe vil kanskje være viktigere å prioritere før andre ting. Da kan det være hensiktsmessig å ty til ulike modeller basert på systemperspektiv som kan bidra til å gjøre situasjonen mer ryddig, og bidra til en hensiktsmessig rangering av prioriteringer, som eksempelvis hvor det er viktig å sette inn støtet først. Eksempler på slik modeller er blant annet kontekstmodellen utviklet av Hanne Holand (2006), og systemisk analysemodell (LP modellen) beskrevet av Overland (2006).

Begge modellene er utviklet for bruk i blant annet skolen og er særlig knyttet til håndteringen av utfordrende atferd.

Uansett fremgangsmåte vil arbeidet kreve tid og ressurser av den voksne. For å unngå å gi opp underveis, vil det være viktig å se på de små positive endringene som seiere, på lik linje med de store. Dette bekreftes av Overland (2006) som skriver at endringer oftest skjer gjennom små forandringer heller enn ved store hopp og at det da er viktig å være oppmerksom på, glede seg over og forsterke hvert et positive fremskritt selv om det er lite, og samtidig reflektere over hva som har forårsaket endringene (Overland 2006, 42).

5.6 Hva kan den voksne gjøre for å bidra til at elevens status øker?

Selv om det systemiske perspektivet innebærer et blikk på alle systemene eleven inngår i, vil det i henhold til den sosialøkologiske tenkningen og Bronnfenbrenners teori ikke avvise at det kan oppstå utfordringer direkte knyttet til elevens forutsetninger, som vil påvirke samspillet mellom systemene eleven inngår i (jfr. 2.4). Det vil si at selv om noe atferd kan læres eller avlæres, finnes det også sider ved individet som ikke er like lett å endre. Da vil det kreve at systemet tilpasser seg individet heller enn at individet tilpasser seg systemet. Eller at en fokuserer på det som kan endres. I følge Nordahl mfl. (2005) er det slik at det er en sammenheng mellom utfordrende atferd og sosial kompetanse. Om dette er riktig og sosial kompetanse i tillegg kan knyttes til evnen til å inngå i prososiale relasjoner til andre elever (jfr.2.2), synligjør det et behov for å arbeide med elevenes sosiale kompetanse og en styrking av elevens sosiale posisjon. Sosial kompetanse er noe som kan øves på og forbedres. I arbeidet med å styrke elevenes sosiale kompetanse vil det i følge Nordahl mfl. (2005) være viktig å kartlegge elevens sosiale interaksjon med andre elever. Dette for å få en innsikt i omfanget av elevens utfordringer på området. Sosiogram er en kartleggingsmetode som er egnet for dette. Metoden kan benyttes til å avdekke hvem elevene har kontakt med, om kommunikasjonen er gjensidig, hvem som får mye oppmerksomhet fra andre eller hvem som blir oversett. Metoden kan også benyttes for å kartlegge elevenes sosiale preferanser når det kommer til vennskap eller gruppesammensetninger. Eksempelvis kan dette gjøres ved å be elevene trekke streker til de elevene de foretrekker å samarbeide med (Damsgaard 2003).

For å styrke elevenes sosiale kompetanse, vil det i følge Nordahl mfl. (2005) være hensiktsmessig å sette inn sosiale kompetansestyrkingstiltak. I følge forfatterne har slike tiltak vist å ha en god innvirkning på alle alderstrinn og på en rekke områder i elevenes liv. Et eksempel på et program som kan inngå i tiltak på området er Aggression Replacement Training (ART). ART er i utgangspunktet rettet mot mennesker med en omfattende utfordrende atferd, men har også vist seg å ha gode resultater som forbyggende tiltak i skolen (Gundersen og Moynahan 2006, 207). Art eller lignende programmer kan settes inn som gruppetiltak på alle elevene i klassen, i smågrupper med elever med risiko for utvikling av utfordrende atferd, eller som individuelle tiltak for enkeltelever med utfordrende atferd. Den mest effektfulle bruken av slike program har vist seg å være gjennom en kombinasjon av klassebaserte og individuelle opplegg (Nordahl mfl. 2005). Kazdin (1997) beskriver tiltaksfasen som en trinnvis tilnærming. I begynnelsen ligger fokuset på å gi elevene innsikt og forståelse av hvor viktig det er å tenke, ville og handle prososialt, for seg selv og andre. Neste fase går ut på å sammen med elevene identifisere negative handlinger og situasjoner som vil kreve sosial samhandling og ferdigheter. Den siste fasen handler om å finne frem til atferd som er passende i det daglige liv. Deretter vil det gjennom ulike aldersadekvate metoder som eksempelvis rollespill eller diskusjoner, innlæres en prososial atferd som passer inn i samspillet med voksne og andre barn på egen alder (Nordahl mfl. 2005, 202). Bakdelen med slike programmer er at de ofte krever en egen sertifisering av de som skal ta i bruk programmene for å kunne sette i gang med dem. Enklere og mindre ressurskrevende tiltak kan da være å rette fokuset mot de voksne i skolen.

Det er naturlig nok et stort faglig fokus i skolen fra de voksnes side, og noen ganger er det kanskje slik at de ansatte i skolen er mer opptatt av å sørge for undervisningen går smertefritt ved å få bukt med uro og forstyrrende elementer i timene enn å fokusere på den sosiale interaksjonene som foregår mellom elevene. Som allerede beskrevet er det flere grunner til at den voksne i skolen bør vie oppmerksomheten mot den sosiale interaksjonen som foregår i klasserommet (jfr. 5.3). Skal vi tro Havik (2016) er læreren i en unik posisjon da de daglig har muligheten til å observere elevenes samhandling, å støtte og veilede dem i deres forsøk på å skaffe seg venner og få innpass i det sosiale fellesskapet. Havik (2016) beskriver klasserommet som et komplekst sosialt system med god kapasitet til å være en plattform for barn og unges faglige og sosiale utvikling.

Det er ulike ting den voksne kan gjøre for å hjelpe elevene med å etablere relasjoner. En av de tingene som kanskje er minst ressurskrevende og enklest å få til er å jobbe med egen atferd og relasjon til eleven. Som nevnt tidligere er Hanne Holland (2013) opptatt av hvordan det er hensiktsmessig å flytte fokuset fra barnet over på den voksne, da den voksne er den som har de beste forutsetningene for å kunne tilføre relasjonen noe som fører til endring. Eller simpelthen i kraft av å være en god rollemodell når det kommer til hvordan en helt konkret bør handle for å kunne etablere gode sosiale relasjoner til andre. Havik (2016) viser til tilknytningsteorien som hevder at en god relasjon mellom lærer og elev vil kunne overføres til eksempelvis vennerelasjoner slik at eleven møter sine medelever med en positiv forventning.

Når det er en god relasjon mellom elever og lærere, vil lærerens måte å være på, påvirke elevene. Eksempelvis vil det å være vitne til at læreren opptrer respektfull og støttende ovenfor elevene, og inkludere de som strever, bidra til å forme en samhandlingsatferd i klassen som er preget av respekt og omsorg. Om læreren derimot snakker i nedsettende ordelag eller ignorerer elever i andres påhør, kan dette påvirke de andres væremåte ovenfor eleven i negativ retning (Havik 2016). Dette handler enkelt sagt om at de ansatte i skolen er viktige rollemodeller for elevene og at enkle ting som ros og oppmuntrende ord kan ha betydning for elevenes sosiale tilhørighet. Damsgaard (2003) er også opptatt av de voksne rolle i å heve elevenes status i medelevenes øyne. Det er en reel fare for at de elevene som ofte blir irettesatt i andres påhør, blir påført et stigma som er svært uheldig for elevens posisjon i det sosiale felleskapet. Hvis den samme eleven stadig får korreks av den voksne, oppfatter de andre elevene det slik at denne eleven er annerledes og gir dem legitimitet til å hakke på eleven. Det vil med andre ord bety at den skoleansatte bør være oppmerksom på sin egen påvirkningskraft for unngå å gjøre seg medskyldig i å redusere elevens sosiale posisjon i klassen. Ved å velge å være en god rollemodell for mellommenneskelig tilnærming, vil den voksne kunne bidra til å høyne elevenes status.

6.0 Avslutning

6.1 Oppsummering og konklusjon

Mennesket er avhengig av sine sosiale relasjoner til andre mennesker for å utvikle seg og danne en egen identitet. Oppgaven vektlegger det behovet elevene i grunnskolen har for å skaffe seg venner på sin egen alder. Samtidig blir det tydelig at barn med utfordrende

atferd ikke har like lett for å skaffe seg venner som andre barn, grunnet en atferd som er utfordrende å takle for omgivelsene. Vennskap mellom elever fremmer læring, utvikling og trivsel og er derfor et viktig satsningsområde i skolen.

Oppgaven synligjør hvor viktig det er å fokusere på relasjonen mellom elevene, da det å mangle venner fører så mye vondt med seg at følgene i seg selv kan bidra til å trigge en utfordrende atferd. Fra et systemisk perspektiv vil det være viktig å se hva en som voksen i skolen kan endre ved seg selv og sin tilnærming til elevene, for å bedre kunne tilrettelegge for relasjonsbygging dem i mellom. Måten en som voksen snakker til, og med elevene, de ordene en bruker og tidspunktet en velger å gjøre det på vil ha betydning for elevenes syn på hverandre. Ved å fokusere på elevens ressurser fremfor svakheter, vil også medelevene bli klar over de enkelte elevenes ressurser.

Arbeidet med temaet har synliggjort hvor lite som egentlig skal til for å gjøre skoledagen litt bedre for den enkelte. Ved å gå i seg selv og bli bevisst egen atferd og jobbe med å endre og tilpasse den til elevenes behov, vil en gjennom små grep kunne gjøre store endringer. Ved å vise at en liker eleven og vil elevens beste, viser en samtidig de andre elevene at dette er et menneske som er verdt å like, og verdt å bry seg om.

Kildeliste

Aadland, Einar. 2013. «og eg ser på deg».-*Vitenskapsteori i helse og sosialfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalland, Olav. 2000. *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Dalland, Olav. 2010. *Pedagogiske utfordringer- For helse og sosialarbeidere*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Damsgaard, Hilde Larsen. 2003. *Med åpne øyne- observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.

Frønes, Ivar. 2006. *De likeverdige- om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Gundersen, Knut, Luke Moynahan. 2006. *Nettverk og sosial kompetanse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Havik, Trude. 2016. Læreren og elevenes vennskap. *Læringsmiljøsenderet*.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/lareren-og-elevenes-vennskap/>

(Lest 18.05.20)

Holland, Hanne. 2016. Kontekstmodellen- Systemisk tilnærming til problematferd.

Spesialpedagogikk Årgang 16 (1).

<https://utdanningsforskning.no/artikler/kontekstmodellen--systemisk-tilnarming-til-atferdsproblemer/>

(Lest 18.05.20)

Holland, Hanne. 2013. *Varig atferdsendring hos barn – krever varig atferdsendring hos voksne*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Imsen, Gunn. 2014. *Elevenes verden- innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jensen, Per, Inger Ulleberg. 2019. *Mellom ordene- Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova). 2019. Kap.9 A Elevene sitt skolemiljø. Lovdata.no

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11

(Lest 18.05.20)

Naku kunnskapsbank. 2019. *Hva er utfordrende atferd og hva er årsaken?*

<https://naku.no/kunnskapsbanken/tvang-og-makt-utfordrende-atferd-og-arsak>

(Lest 18.05.20)

Nordahl, Thomas, Terje Overland. 2015. *Tilpasset opplæring og individuelle planer- tilfredstillende læringsutbytte for alle elever*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Nordahl, Thomas, Mari- Anne Sørlie, Terje Manger, Arne Tveit. 2005. *Atferdsproblemr blant barn og unge- Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Vigmostad og Bjørke AS

Nordahl, Thomas, Erik Flygare, May Britt Drugli . 2016. *Relasjoner mellom elever*. Utdanningsdirektoratet.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Innledning/>

(Lest 18.05.20)

Nordahl, Thomas, Sølvi Mausethagen, Anne Kostøls. 2009. *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer- En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. Rapport nr. 3. Elverum: Høgskolen i Hedemark.

[https://brage.inn.no/inn-](https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/133860/rapp03_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[xmlui/bitstream/handle/11250/133860/rapp03_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/133860/rapp03_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

(Lest 18.05.20)

Nordahl, Thomas. 2015. *Faktisk inklusjon i skolen*. Statped
<https://utdanningsforskning.no/artikler/faktisk-inklusion-i-skolen/>
(Lest 18.05.20)

Ogden, Terje. 2013. *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Elektronisk utgave, Gyldendal Norsk Forlag AS

Overland, Terje. 2006. *Skolen og de utfordrende elvene- om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Vigmostad og Bjørke AS

Overland, Terje, Thomas Nordahl. 2015. *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner- Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Schiefloe, Per Morten. 2019. *Mennesker og samfunn- innføring i sosiologisk forståelse*. Bergen: Vigmostad og Bjørke AS

Spurkeland, Jan. 2011. *Relasjonspedagogikk- Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget ved Vigmostad og Bjørke AS

Øia, Tormod, Halvor Fauske. 2010. *Oppvekst i Norge*. Oslo: Abstrakt forlag AS