



Bacheloroppgave

VPL05 Vernepleie

Utfordrende atferd i barneskolen/
Challenging behavior in primary school

Eirin Dahlberg og Kristina Røsberg

Totalt antall sider inkludert forsiden: 40

Molde, 18.05.2022



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 §§16 og 36.	<input checked="" type="checkbox"/>
4.	Jeg/vi er kjent med at alle innleverte oppgaver kan bli plagiatkontrollert, jf. høgskolens regler og konsekvenser for fusk og plagiat	<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: Thrine Marie Nøst Bromstad

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: 18.05.2022

Antall ord: 10240

Sammendrag

Tittelen på oppgaven er: «Utfordrende atferd i skolen».

Temaet vi har skrevet om er ulike årsaksforklaringer til hvorfor utfordrende atferd forekommer hos elever på norske barneskoler, og oppgaven omhandler barn uten diagnoser. Barna er lovpålagt en trygg skolehverdag, og skolen er pliktig til å tilrettelegge for hvert enkelt barn. Likevel ser vi en tydelig vekst av antall barn som får diagnoser, og ønsker derfor å se på hvordan barna blir forstått i skolen.

Ut fra det lagde vi problemstillingen:

«Hvordan kan en forstå utfordrende atferd hos barn på barneskole?»

Opgaven har en kvalitativ tilnærming, og vi har brukt litteraturstudie som metode. Her har vi brukt litteratur fra både pensum, andre bøker, tidsskrifter, artikler, rapporter og statistikker. Vi har brukt søkemotorer via biblioteket ved Høyskolen i Molde og Google Scholar.

Utfordrende atferd er et utbredt tema i skolen, og det er mange måter å se det på. Ved å se på ulike perspektiv og måtene de ser på utfordrende atferd på, viser det seg at det er flere måter å forstå det på. Gjennom oppgaven kommer det frem at perspektivene ser på hva som defineres som utfordrende atferd forskjellig. Noe som blir sett på som uønsket atferd i en kontekst, kan bli sett på som ønsket atferd i en annen. På den måten ser vi at alle perspektivene vi har belyst kan være nødvendige for å bidra til en helhetlig forståelse på hvorfor utfordrende atferd forekommer.

Innhold

1.0	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Problemstilling	3
1.3	Avgrensing	3
2.0	Metode.....	4
2.1	Innsamling av data og kildekritikk.....	4
2.2	Vår forforståelse og hvordan vi skal unngå at den farger oppgaven for mye	6
3.0	Teoridel	7
3.1	Utfordrende atferd	7
3.2	Skolen som en arena.....	10
3.2.1	Struktur og kultur	10
3.2.2	GAP-modellen	12
3.3	Atferdsanalytisk perspektiv	13
3.3.1	Kartlegging.....	13
3.4	Det sosialøkologiske perspektivet	15
3.5	Individperspektivet	16
3.6	Sosialkonstruksjonistiske perspektiv.....	16
4.0	Diskusjon.....	17
4.1	Casebeskrivelse av Lise.....	17
4.2	Lek i friminutt	18
4.3	Uro i klassen	20
4.4	Skrivevansker	24
5.0	Avslutning	26
6.0	Synliggjøring av eget bidrag	26
7.0	Litteraturliste.....	29

1.0 Innledning

Som tema til vår bacheloroppgave ønsker vi å belyse ulike årsaksforklaringer til hvorfor utfordrende atferd forekommer hos elever på norsk barneskole.

Atferdsproblemer i skolen blir oppfattet som utfordringer rundt orden og oppførsel. Fem prosent av elevene viser tegn til atferdsproblemer, som kan komme i form av trass, uro, samarbeidsvansker, frustrasjon, krangler med jevnaldrende og vansker med å kontrollere sine følelser (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet 2018). Forskriften om nasjonale retningslinjer for vernepleierutdanningen (2019) beskriver at en vernepleier skal bistå mennesker med fysiske, psykiske og sosiale funksjonsvansker for å ivareta menneskers selvstendighet, rettigheter og fremme god livskvalitet. Videre står det at vernepleiere har god kompetanse i miljøarbeid, hvor faglig tilnærming er vesentlig for å kunne endre rammefaktorer og individuelle forutsetninger for å øke personen mestringssevne (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005). Som vernepleier må man jobbe med mange ulike mennesker, og i denne sammenhengen kan det knyttes til å ha en bred faglig kompetanse på ulike perspektiv som kan bidra til ulik forståelse på hvorfor utfordrende atferd forekommer hos barn og unge. Opplæringsloven (1998) lovfester at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som bidrar til trivsel, læring og god helse. Videre opplyser loven at skolen skal ha nulltoleranse mot vold, trakassering, diskriminering og mobbing, og dermed skal skolen forebygge brudd på retten til et trygt og godt skolemiljø. En bredere kompetanse på atferd kan virke forebyggende og være med på å sikre elevene en trygg skolehverdag.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Gjennom flere års erfaringer har vi begge havnet i situasjoner hvor det kunne vært nyttig å ha mer faglig kompetanse på hva utfordrende atferd er, og ulike forståelser på hvorfor det forekommer. Det å kunne se den utfordrende atferden ut fra ulike forklaringer, og samtidig se konteksten som atferden utspiller seg i, kan være en viktig faktor for å få en forståelse til hvorfor atferden oppleves som utfordrende i den gitte situasjonen. Damsgaard (2003) stiller spørsmål til hvorfor det er barna som har tilpasningsvansker, i stedet for å spørre oss selv om det er systemet, skolen, de voksne eller lærerne som har vansker. Videre skriver hun at ved å bruke betegnelsen “elever med tilpasningsvansker”, så retter vi fokuset mot

barna og at det er de som har utfordringer til å forholde seg til skolens rammer, normer og innhold. Nordahl m.fl. (2005) får frem ulike faktorer som kan bidra til å forklare hvorfor barn får atferdsproblemer i skolen. Uklare regler, uklare forventninger, dårlig klassemiljø, dårlig klasseledelse og mangel på strategier for forebygging av problematferd er noen faktorer som blir nevnt. Nordahl (2005) skriver også at vi mennesker er alle deltakere i ulike sosiale systemer, og der dannes det rammer og betingelser for hvordan vi handler. Elevenes handlinger vil da forstås som tilpasning til de omgivelsene. Individuelle egenskaper eller kjennetegn blir brukt til å forklare årsaken til hvorfor vi gjør som vi gjør, mens i andre sammenhenger kan omgivelsene være årsaken eller forklaringer på vår atferd. Årsakene til atferdsproblematikken i skolen knyttes ofte til eleven, og forklaringen på atferden omhandler noe «i» personen eller i personens oppvekst. Moderne attribusjonsteori poengterer at atferd er så overbevisende at vi kun ser personen som utfører atferden, dermed tilegner vi personen bestemte vansker, skader eller egenskaper og legger mindre vekt på situasjonen omkring. Attribusjon blir brukt på atferdsproblematikk, og gjenspeiler seg gjennom begrepsbruk som sosiale og emosjonelle vansker, atferdsvansker, psykososiale vansker, samt økning i bruk av diagnoser som ADHD, Tourettes syndrom og Aspergers syndrom (Nordahl 2005). Å tilegne oss mer kunnskap om ulike måter å forstå hvorfor barns atferd er utfordrende, ser vi på som en styrke for å se barnet for dem de er, og ikke identifisere de med atferden. Ogden (2012) henviser til en Econ-rapport (2009) som viste at i perioden 2000-2009 har antall uføre mennesker i alderen 18-29 år økt med 41 %, sammenlignet med 24 % i alle aldersgrupper. Denne aldersgruppen vokste raskest som ufør i Norge, og fra 1993-2006 er antallet på de som har fått ulike psykiatriske diagnoser nesten tidoblet. 6 av 10 unge uføre har nå fått tildelt en psykiatrisk diagnose inkludert atferds- og personlighetsforstyrrelser, blant annet ADHD. Blant disse menneskene er det nesten en tidobling av andelen uføretrygdede. Ut fra dette kan vi se at ved å jobbe forebyggende i barneskolen, kan ha en positiv påvirkning for barna senere i livet. Arbeidet med denne bacheloroppgaven vil kunne hjelpe oss til å unngå å bli styrt av symptombilde, men at vil heller vil se utfordrende atferd ut fra et bredere perspektiv.

Fellesorganisasjonen (FO) skriver at en vernepleier skal ha kompetanse på tilrettelegging for mennesker med ulike utfordringer, både fysiske, sosiale og kognitive. Gjennom kartlegging, gjennomføring og evaluering skal vernepleiere i skolen bidra til deltagelse og økt toleranse for mangfold. Denne bacheloroppgaven vil derfor bety for oss at ved å sette søkelyset på ulike årsaksforklaringer til utfordrende atferd, vil kunne bidra til at vi har en

større forståelse til hvorfor atferd kan oppleves utfordrende. Det arbeider flere vernepleiere i skolen nå enn før, og FO rapporterer gjennom en medlemsundersøkelse hvor 8 prosent av medlemmene jobber i skolen og 0.5 prosent i SFO (Vernepleierundersøkelsen 2017). På bakgrunn av vernepleierens kompetanse på helse, diagnoser og tilrettelegging ut fra individuelle forutsetninger vil være viktig inn i et tverrfaglig tilbud rundt eleven. Det å kunne samarbeide tverrfaglig med ulike instanser som eksempelvis hjem, avlastning, SFO og PPT er viktig for å kunne gi barnet mulighet til utvikling, trivsel, mestring og glede i skolehverdagen (FO). Å tilegne oss ulike måter å forstå utfordrende atferd på kan bidra til vår forståelse for hvordan ulike profesjoner har sitt fokusområde når det kommer til årsaksforklaringer.

1.2 Problemstilling

«Hvordan kan en forstå utfordrende atferd hos barn på barneskole?»

1.3 Avgrensning

Utfordrende atferd er et vidt tema og er et stort felt. Vi har da valgt å avgrense oppgaven til å belyse hvordan atferdsanalytisk perspektiv, sosialøkologisk perspektiv, individperspektiv og sosialkonstruksjonistisk perspektiv er med på å gi ulike forståelser på hvorfor utfordrende atferd forekommer hos barn. Disse perspektivene er valgt på bakgrunn av at de ser på utfordrende atferd på ulike måter, der forståelsen ligger både hos individet og miljøet. Det er ulike perspektiv som rettes mot individet, men vi har valgt individperspektivet som er et mer overordnet perspektiv. Dette perspektivet tar for seg hele individet. I stedet for ulike faktorer, som for eksempel kun et kognitivt perspektiv. Et eksistensialistisk perspektiv er et perspektiv som knytter utfordringer til individet som en aktiv deltaker. Dette perspektivet valgte vi bort på bakgrunn av at Overland (2006) får frem at barn og unge ikke alltid har et reflektert forhold til egen atferd, og at barns atferd sjeldent er bevisste handlinger. Vi tenker da at det er vanskelig å få frem en forståelse til hvorfor utfordrende atferd oppstår hos barn her, med tanke på at barn handler ubevisst. Vi har heller valgt et atferdsanalytisk perspektiv som belyser ulike årsaker til hvorfor atferd oppstår.

Det å kunne se perspektivene i sammenheng med skolens struktur og kultur kan bidra til en bredere forståelse for ulike årsaksforklaringer. Oppgaven handler om barn i norsk

barneskole, hvor vi ikke skiller mellom kjønnene. Utfordrende atferd kan komme til uttrykk gjennom ulike måter, og Nordahl m.fl. (2005) beskriver gutter som mer utagerende, mens jenter viser oftere en mer internalisert atferd. Uansett hvordan atferden kommer til uttrykk, er det forståelsen vi ønsker å sette søkelyset mot. Samtidig legger vi ikke vekt på diagnoser, på bakgrunn av at vi ønsker å forstå hvordan ulike forståelser vil bidra til å beskrive hvorfor barns atferd oppleves som utfordrende. På denne måten fjerner vi fokuset bort fra at diagnoser blir brukt som en årsak til utfordrende atferd.

2.0 Metode

Denne oppgaven har en kvalitativ tilnærming, som Tjora (2021) beskriver som en tilnærming hvor forskningen baseres på koblingen mellom nysgjerrighet og systematikk. Han skriver at grunnlaget for teoriutvikling og konseptuelle oppdagelser kan være systematisk jobbing med empiri og teori. Videre skriver Nordlund, Thronsen og Linde (2015) at kvalitative metoder blir brukt når det ønskes informasjon som er med på å beskrive opplevelser og egenskaper, og som kan gi en større dybdeforståelse innenfor et tema.

En kvalitativ tilnærming kan være å bruke litteraturstudie som metode. Litteraturstudie er metoden som er brukt i denne oppgaven, og Dalland (2007) skriver at ved en litteraturstudie er målet å få et overblikk over hva som allerede er skrevet om temaet som skal forskes på. Dette vil være med på å gi et godt utgangspunkt for å planlegge det videre arbeidet og hjelpe til med å se hva som kan være interessant å jobbe videre med. I denne oppgaven er det blant annet brukt både pensum fra høyskolen og annen teori som har vært relevant for problemstillingen. Det har i tillegg vært søkt i ulike databaser og søkemotorer, som har gitt oss ulike artikler, forskningsrapporter og tips til teori.

2.1 Innsamling av data og kildekritikk

Etter at vi bestemte oss for å skrive om utfordrende atferd hos barn, gikk vi gjennom pensumlitteraturen og sjekket stikkordsregistrene. Fra pensum har vi spesielt brukt Hilde Damsgård som skriver om barn i skole og utfordrende atferd opp imot ulike perspektiver. I tillegg har vi funnet andre teoribøker som er relevante for temaet. Blant annet har bøkene av Terje Overland, Gunn Imsen og Kjetil Viken utpekt seg. Litteratur om atferdsanalytisk perspektiv er hentet fra Viken, og mye av litteraturen om de andre perspektivene er hentet

ut fra Overland. Imsen skriver om skolen som arena. I disse bøkene er det også referert til ulike sekundærkilder der vi har hentet frem primærkilder, som for eksempel Eric Emerson og Stewart Einfeld som skriver om problematferd.

Gjennom biblioteket har vi søkt etter tidsskrifter, fagartikler og annen litteratur. Vi benyttet oss mest av avansert søk i søkemotoren Oria, der vi har brukt søkeord som «utfordrende atferd», «barn», «atferdsvansker» og «perspektiv». Vi har søkt med søkeordene både enkeltvis og med ulike sammensetninger. Vi har funnet litteratur som har vært relevant, og søkt opp primærkilden som ulike artikler og tidsskrifter har referert til. Thomas Nordahl og Terje Ogden var navn som ble referert mye til, både gjennom litteratursøkingen og annen leting i teori bøker, der begge har relevant teori om utfordrende atferd i skolen. På bakgrunn av dette søkte vi opp Nordahl og Ogden i Google Scholar for å se om vi fant flere relevante artikler.

Nr. på søk	Søkeord evt. filter	Søkemotor	Antall treff totalt	Artikler vi bruker	Forfatter og årstall
1	Utfordrende atferd	Oria, avansert søk	1201		
2	Utfordrende atferd OG barn	Oria, avansert søk	591		
3	Utfordrende atferd OG perspektiv OG barn	Oria, avansert søk	61	Uro i skolen	Duesund, Stray og Bjørnstad (2014).
4	Atferdsproblemer	Oria, avansert søk	489	Multisystemisk behandling av atferdsproblemer	Ogden (2002)
5	Thomas Nordahl	Google Scholar	11900		
6	Thomas Nordahl OG skole	Google Scholar	2700	LP-modellen En skole- to verdener	Nordahl (2005) Nordahl (2000)
7	Terje Ogden	Google Scholar	2150		
8	Ogden og atferdsproblemer	Google Scholar	460	Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen	Ogden (2012).

Utfordrende atferd er et stort og vidt begrep, noe som har gjort at det kan være litt utfordrende å sortere ut hva som er relevant og ikke. Nordlund, Thronsen og Linde (2015) skriver at forskning bygger på innsamlet data som er relevant for problemstillingen. På den måten har vi fått begrenset funnene våre ved å bruke søkeord fra problemstillingen aktivt i søkeprosessen. Videre skriver Tjora (2021) at dette også er med på å gi oppgaven validitet. Han får frem at validitet handler om hvorvidt vi finner svar på de spørsmålene vi har stilt i oppgaven. Når vi har søkt har vi brukt en kjente databaser som viser til forskning og fagartikler. Vi har også søkt i hovedsak etter litteratur som er fagfellevurdert, noe som er med på å sikre reliabiliteten av det vi har funnet. Det hjelper oss til å vite om forskningen vi finner er pålitelig, og at forskningen er gjort nøyaktig med tanke på måten data er innhentet og behandlet på (Nordlund, Thronsen og Linde 2015). Samtidig har vi funnet flere kilder på samme område for å kunne sammenligne resultatene og sikre påliteligheten. Gjennom hele prosessen har vi vært opptatt av etterprøvbarehet. Vi har jobbet systematisk, skrevet tabeller, hatt oversikt over søkemotorer og søkeord for å gjøre det mulig å etterprøve det vi har funnet i ettertid.

2.2 Vår forforståelse og hvordan vi skal unngå at den farger oppgaven for mye

Gjennom studiet har vi tilegnet oss kunnskap gjennom de bøkene og oppgavene vi er satt til å gjøre, og dette er noe som vil prege vår forforståelse. Thomassen (2020) viser til den hermeneutiske spiralen og hvordan den kan påvirke oss. Om vi skal forstå noe nytt er det viktig at vi bruker kunnskap vi allerede har, også kalt forforståelse. Med tanke på utfordrende atferd har vi skaffet oss kunnskap med å se på miljøet rundt individet. Her vil vi da sitte med en forståelse av at miljøet kan være en utløsende faktor for utfordrende atferd, samtidig som det kan være at miljøet ikke er tilrettelagt for de behovene eller forutsetningene personen innehar. Dermed responderer hen med en atferd som er sett på som utfordrende. Det sosiale samspillet rundt personen tenker vi også på som en del av vår forforståelse av utfordrende atferd. Med det mener vi hvordan voksne møter barn på skolen, hvordan klasseledelsen er, forventningene som blir stilt til barn på skolen, hvordan har barn det sosialt og familiært og hvordan voksne kan være en faktor for at barns utfordrende atferd opprettholdes. For at vår forforståelse ikke skal prege oppgaven for mye ønsker vi å lete etter motsigende litteratur, noe som kan gi oppgaven et mer nyansert bilde. Thomassen (2020) skriver at mot en dypere forståelse beveger vi oss ikke tilbake til

utgangspunktet, men utvikler oss stadig fremover. Det med å være mer bevisst vil også påvirke oss i litteratursøkene, med at vi kanskje leter mer «aktivt» etter eksempelvis statistikk som kan si oss noe konkret med tall, eller litteratur som kan gi oss flere sider av et tema, metode eller ulikheter blant definisjoner.

Begge har erfaring med å jobbe med barn, som igjen gjør at vi har tanker om hva som er utfordrende atferd og hva som er årsaken til det. Jobberfaring er med på å forme vår forforståelse og våre erfaringer er gjerne at utfordrende atferd er knyttet til diagnoser. Som for eksempel i skolen utløser en ikke ressurs om det ikke foreligger en diagnose. På den måten kan det være lett å koble utfordrende atferd til en diagnose for at skolen skal få ressurser nok til å hjelpe eleven. Vi har også begge egne barn, og med en slik erfaring vil dette prege oss i hva vi tenker som akseptabel atferd og ikke i våre hjem. Dette vil igjen gi oss noen erfaringer på hva som fungerer på våre barn når det kommer til å forhindre utfordrende atferd. Det er viktig at vi ikke baserer begrepet utfordrende atferd på hva vi mener og våre egne tolkninger, men at vi gjennom hele prosessen forankrer våre funn i teori. Viken (2018) skriver at konsekvensen av å ikke være nøyaktig i litteraturstudiet kan være at fortolkninger bli farget av våre egne erfaringer og opplevelser og at informasjonen ikke blir riktig.

3.0 Teoridel

3.1 Utfordrende atferd

Det finnes flere definisjoner på hva utfordrende atferd er. Helsedirektoratet (2015a) definerer det som atferd som bryter med kulturelle normer og som er så kulturelt avvikende at den fysiske sikkerheten til individet eller andre personer blir alvorlig truet. De skriver også at utfordrende atferd er atferd som er så hyppig, langvarig og intens at tjenester blir begrenset eller hindret. Viken (2018) skriver også at utfordrende atferd har tradisjonelt sett vist seg å ha negativ innvirkning på omgivelsene, samt at atferden forekommer ofte. Emerson og Einfeld (2011) definerer det som atferd som aggresjon, destruktive handlinger og selvskading, samt at det forekommer hyppig og har en negativ innvirkning på omgivelsene.

Viken (2018) skriver videre at personer kan ha forskjellige meninger om hvorfor en person har utfordrende atferd, der noen mener at atferden forekommer ofte mens andre ikke

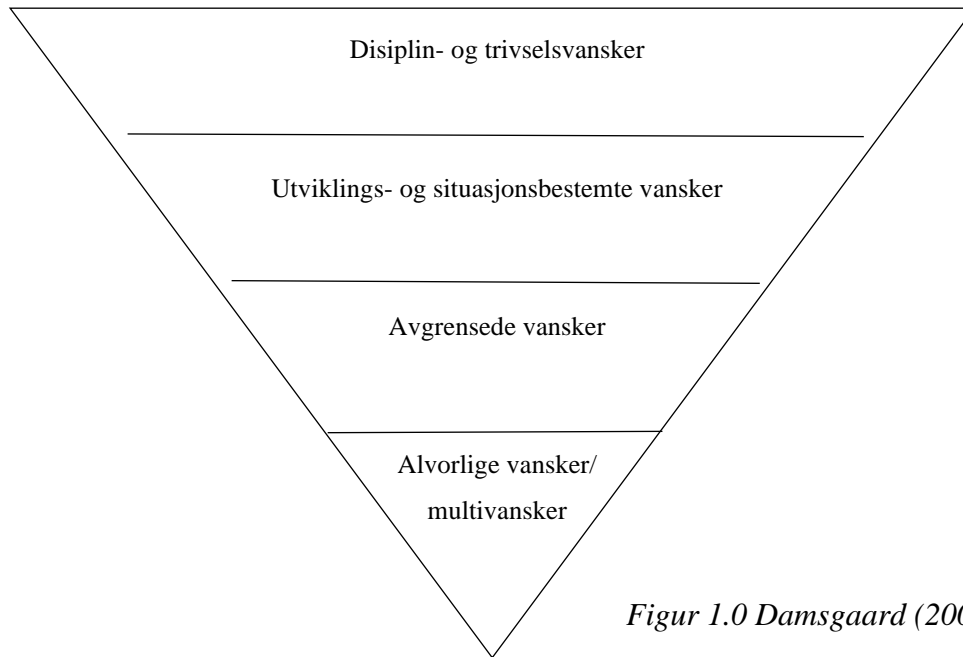
opplever det slik. Det å være vanlig, forutsigbar og gjennomsnittlig omtaler Damsgaard (2003) som det å være normal. Dette omhandler statistisk normalitet hvor betydningen er mest vanlig, medisinsk normalitet sier noe om du er frisk, det å være lovlydig handler om juridisk normalitet, og i forhold til samfunnets uskrevne regler og allmenne moralske normer sier noe etisk normalitet. Å være annerledes enn normalen trenger ikke nødvendigvis å være negativt, det kan også handle om å bryte opp det kjedelige og vanlige, men i mange sammenhenger vil det å være unormal ha en negativ betydning (Damsgaard 2003).

I miljøbehandling vil utfordrende atferd være når hovedpersonen selv eller mennesker i omgivelsene opplever at en person mangler ferdigheter eller muligheter til å delta i aktiviteter. I dette tilfellet kan det handle om at tjenestemottakeren vegrer seg for å dra ut, dette oppleves ikke nødvendigvis belastende for omgivelsene, men er et hinder for tilfredsstillende funksjon og deltakelse. Når tjenestemottakeren gjør bestemte handlinger for ofte eller for sjelden, omtales dette for overskudds atferd eller underskudds atferd. Overskuddsatferd forteller oss at personen gjør for mye av et eller annet, eksempler på dette kan være at et barn spiller for mye dataspill, eller når en person viser utfordrende atferd gjentatte ganger når det stilles krav. For å kunne vite hva som er overskuddsatferd, er det vesentlig å definere hva som er underskudds atferd. Underskudds atferd omhandler at det skjer for lite av noe, enten om det er noe verdifullt for personen selv, eller viktig for omgivelsene (Viken 2018).

Nordahl m.fl. (2005) skriver om barn og utfordrende atferd, og at det forekommer når atferden ikke står til de forventningene som de voksne har. Hva de voksne mener er utfordrende atferd kan variere, og de kan ha ulike normer og regler. De fleste barn viser atferd som kan oppleves utfordrende og som kan irritere eller provosere de voksne, men det vil ikke automatisk si at et barn har atferdsvansker. Duesund, Stray og Bjørnstad (2014) formidler at forekomst av uro i skolen er like gammelt som skolen selv. For barn i grunnskolen kan det å sitte stille en hel skoledag være utfordrende. Men det er kanskje et sunnhetstegn og naturlig at barn kan være urolige, lett lar seg avlede eller er rastløse. Det er forskjell på lærere, og noen har elevenes fulle oppmerksomhet mens andre kan oppleve mye uro.

Nordahl (2000) har på bakgrunn av en elevundersøkelse skrevet en rapport, der han kategorisert problematferd i fire kategorier. Det er en kategori som handler om undervisnings- og læringshemmende atferd. Den handler om atferd der elevene er mentalt fraværende, drømmer seg bort eller virker forstyrrende for elever eller lærere. Eksempler på slik type atferd er bråk og uro. Slik atferd betraktes som alvorlig først når den er hyppig og i opptrer i et større omfang, og det er det kun i de alvorlige tilfellene at slik atferd blir definert som problematferd under denne kategorien. Det finnes elever som gir tilbakemeldinger om at de føler seg ensomme eller lei seg på skolen, og denne typen atferd kategoriseres som sosial isolasjon. Problematikken her er at det ikke forstyrrer undervisningen, men kan ha negative konsekvenser for elevens utvikling og læring. Aggressiv atferd som eksempelvis kommer til uttrykk som krangling eller slåssing, beskriver Nordahl (2000) som utagerende atferd. Dette er en atferd som oppleves ødeleggende for undervisning. Norm- og regelbrytende atferd er den siste kategorien, men som ikke er utbredt i skolen. Den omhandler for eksempel hærverk på skolen, trusler mot medelever, tyveri, rus, skulking eller atferdsforstyrrelser. Det må foreligge ulike kriterier og ses i sammenheng med betydelig funksjonssvikt i sosial- skolefaglig- eller yrkesmessig setting (Nordahl 2000).

Ogden (2013) definerer at atferdsproblemer er når elevenes atferd bryter med reglene, normene og forventningene som skolen har. I tillegg til at den hemmer elevenes læring og utvikling, og preger samhandling med andre på en negativ måte. Damsgaard (2003) skriver at atferdsvansker ikke er entydig, men at atferdsvanskene kan ha ulikt omfang og ulik alvorlighetsgrad. Vanskene kan knyttes til alt fra mangel på motivasjon og uro i klasserommet, til alvorlige og mer sammensatte atferdsavvik. Vi kan finne hele spekteret av vanskene i dagens normalskole. Figuren til Damsgaard (2003) illustrere dette slik:



Figur 1.0 Damsgaard (2003:41)

Damsgaard (2003) får frem at det er viktig med grunnleggende kompetanse på forekomst av atferdsvansker i skolen. Hun får frem at avklaring av ulike begrep og definisjoner av atferdsvansker kan øke bevisstheten om hvordan problematferd blir forstått og omtalt i skolen.

3.2 Skolen som en arena

Klasserommet er en fysisk ramme om en sosial situasjon hvor flere elever skal samhandle sammen, og samhandle med lærere og voksne. Situasjonen har en struktur som sier noe om regler som elevene skal følge. Dette kan handle om når timen starter, elever må roe seg ned, det tas fram bøker og det føres oppmøte. Elevene forventer at noe skal skje fremme med læreren, det skal gjennomgå informasjon og det skal gis instruksjoner for hvilke arbeidsoppgaver som forventer at man skal utføre (Imsen 2005).

3.2.1 Struktur og kultur

Strukturen forteller hvilken styringsform organisasjonen har, og hvordan organisasjonen koordinerer og fordeler arbeidsoppgaver. Dette gjøres gjennom formelle, nedskrevne retningslinjer (Jacobsen og Thorsvik 2019). Skolestrukturen innebærer blant annet rutiner i løpet av en skoledag. Når timen begynner må barna komme inn, roe seg og fokuset skal rettes mot lærer (Imsen 2005). Nordahl og Overland (2015) beskriver klasseledelse og struktur i klasserommet. De skriver at det blant annet handler om regler i klasserommet,

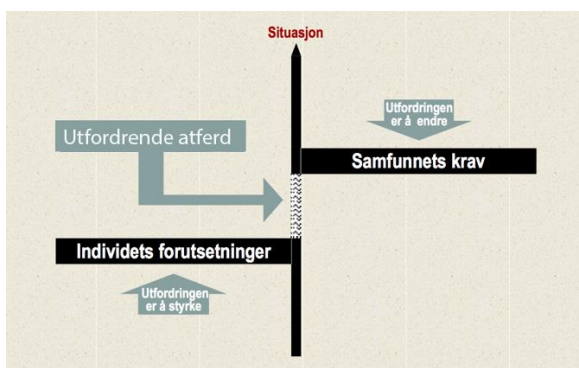
som igjen er med på å strukturere undervisningen. Damsgaard (2003) beskriver skolen som en arena som stiller store krav til elevene når det kommer til å forstå, å anvende kunnskap og å fungere i samhandling med andre i ulike situasjoner. Noen elever håndterer ikke alle utfordringer de møter, og skoledagen kan bli en daglig kamp. Disse elevene kan oppleves som krevende, både mot medelever, lærere og ikke minst mot seg selv. Videre skriver hun at de elevene som ikke innfrir kravene til dagens skole ofte havner i konflikter som kan være vanskelig å løse. Overland (2006) skriver at i skolen vil elevene utfordres på ulike områder, samtidig som skolen er en arena der en rekke utfordringer skal mestres for positiv utvikling. Mestringskompetanse vil ikke utvikles om ikke mestring fører til nye utfordringer som må mestres. Men om det stilles for høye eller lave krav vil ikke mestringskompetansen utvikles positivt, som igjen er en risikofaktor for problematferd.

Kulturen er de normene og verdiene som utvikles felles gjennom samhandling med hverandre og omgivelsene, og som kommer til uttrykk i det medlemmene gjør og hvilke holdninger de har (Bang 2020). Verdiene og normene på skolen referer til hva som er akseptabelt og ønsket atferd. Ut fra verdiene lages det regler som bestemmer hva som forventes av elevene i ulike situasjoner. På skolen vil en ha regler som gjelder for alle, i tillegg til egne klasseregler (Overland 2006). Skolen kan ha en innebygd prestasjonskultur som lever via blant annet lærere, foreldre og elever. Det formidles forestillinger om det å være flink på skolen, hvor elevene blir vurdert direkte og indirekte i forhold til hverandre (Imsen 2005). Overland og Nordahl (2015) skriver at ved en slik læringskultur er det resultatene som vurderes, og fokuset kan havne på elever som presterer godt. Håpet om suksess og frykten for nederlag blir to faktorer som preger denne formen for læringskultur, og frykten kan bli så dominerende at den stenger for faglig læring. Samtidig beskriver også Overland og Nordahl (2015) en mestringsorientert læringskultur som går ut på at det er læringsprosessen og innsatsen som står i fokus. Her er det åpenhet for å prøve og feile, og den voksne er mer opptatt av å rose elevens fremskritt og mestring. Overland (2006) skriver at ulike situasjoner vil stille ulike krav til barns mestringskompetanse. I noen situasjoner kan de føle at de ikke mestrer utfordringer med tanke på intellektuelle krav, mens i andre situasjoner kan det være atferdsmessige krav de ikke mestrer. Barnas erfaringer og egne forutsetninger kan være forhold som er med på å påvirke hva de mestrer. Dermed kan det ofte være slik at et barn kan oppleve mestring på ett område, men ikke på et annet.

I de offisielle læreplanene skal skolen være sosialt inkluderende for alle, men mange elever opplever det sosiale systemet som en kamp om popularitet, status og prestisje. Elevene lærer at noen elever har makt og innflytelse, noe som igjen kan påvirke hvem som skal inkluderes eller ekskluderes. Det usynlige hierarkiet på skolen retter søkelyset mot en usynlig rangstige som «noen» har hatt makt til å definere. Gjennom usynlige sosiale system tildeles elevene ulike «roller». Et eksempel på dette er om en elev blir stemplet som bråkmaker av læreren eller elevene, kan dette resultere i at eleven selv oppfatter seg som bråkmaker og dermed oppføre seg som en. Dette er for å bekrefte sin egen rolle (Imsen 2005).

3.2.2 GAP-modellen

GAP-modellen viser en relasjonell forståelse for hvordan en funksjonshemming oppstår i gapet mellom individets forutsetninger og samfunnets krav. Gapet kan minskes, og slik fjerne eller minske funksjonshemmingen (Owren 2011). Måten skolen er strukturert på, gir forventinger til hvordan elevene skal være. Det kan for eksempel forventes at de skal sitte ved en pult en hel skoletime eller at de skal ha en skriftlig prøve. Om forventningene ikke innfris, kan atferden til eleven bli sett på utfordrende. På denne måten blir det et gap mellom skolens krav og elevens forutsetninger. I slike situasjoner poengterer Owren (2011) at tilrettelegging kan kompensere for gapet, ved å styrke individets forutsetninger og senke kravene ved å eksempelvis arbeide med utformingen av rammebetingelser. Den relasjonelle definisjonen påpeker at menneskets mulighet til å fungere er situasjonsbestemt: uavhengig av en funksjonsnedsettelse vil menneskets mestring avhenge av omgivelser, normer og hvordan menneskene rundt handler (Owren 2011).



Figur 2.0 Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming (2021).

Ved å belyse hvilke forventninger skolen har opp mot elevene, kan det bidra til å bevisstgjøre gapet mellom elevens forutsetninger og kravene som skolen har. Ut fra

opplæringsloven (1998) § 1-3, har alle elever rett på tilpasset opplæring som skal tilpasses evnene og forutsetningene hver enkelt elev har.

3.3 Atferdsanalytisk perspektiv

“Hvorfor gjør menneskene det de gjør?” og “Hvorfor fortsetter man å gjøre det man gjør, selv om det ikke er lurt?”. Dette er problemstillinger som springer ut fra atferdsanalysen, hvor strategier og metoder har blitt utviklet (Isaksen og Karlsen 2018).

I dette perspektivet er situasjonen hvor atferden forekommer vesentlig for å kunne forstå sammenhengen. Dermed har hendelsene som skjer på innsiden av kroppen som tanker, emosjoner og følelser en funksjonell sammenheng med observerbar atferd. Atferd forstås ut fra en gitt kontekst, og dermed retter analysen mot forholdet (Viken 2018). Damsgaard (2003) får frem at behovstilfredsstillelse, måloppnåelse eller hensiktsmessig opplevelse er faktorer som fører til at atferd blir gjentatt og øker frekvens. Atferd som ikke fører til dette, kan ha en tendens til å svekke og avta i frekvens (Damsgaard 2003). Atferdsanalyse omhandler å se forholdet mellom atferd og det som skjer før og etter atferd, hvor ambisjonen er å forklare menneskets måte å fungere på. En søker etter kjennskap til ulike variabler som påvirker atferd, og kunnskapen brukes til å endre atferd på en positiv måte. Samspillet mellom menneskets nedarvede egenskaper og faktorer i omgivelsene ses på som årsaken til å kunne forstå atferden. Her skiller man mellom respondent atferd som handler om at atferd blir utløst av omgivelsene, mens operant atferd omhandler at atferd virker inn på omgivelsene og blir påvirket av omgivelsene. Forsterkning, svekking eller ekstinksjon regulerer operant atferd, og atferden selekteres av sine konsekvenser. Forståelse av atferd forstås av det som kan observeres av andre og hendelser som skjer inne i personen. Hva som påvirker atferden refereres til miljøet, konteksten eller stimuli, hvor stimuli er fysiske hendelser, tilstander eller endringer i omgivelsene. Ved å rette søkelyset mot hva som skjer forut atferden, selve atferden og konsekvensene av atferden undersøker man atferden i kontekst, og dette henger sammen. Samspillet mellom person og miljøet er komplekst, og det er mange ulike faktorer i omgivelsene som påvirker atferd (Viken 2018).

3.3.1 Kartlegging

Atferdens funksjon og hyppighet blir kartlagt, og atferden forstås som kommunikasjon hvor omgivelsene opprettholder og regulerer atferden. Gjennom metodiske tilnæringer

får man en forståelse av menneskets handlinger i dette perspektivet (Viken 2018). Ytre forhold påvirker forklaringen på atferd, og blir formet og kontrollert av omgivelsene. Atferdsanalytisk tilnærming er å forstå atferdens funksjon, kartlegge atferdens frekvens og forekomst, og tiltakene er basert på metode og analyse. Gjennom å ha klare atferds definisjoner og klare tiltaksbeskrivelser er registrering før, under og etter en atferd viktig. Endring i atferd forekommer i dette perspektivet på bakgrunn av tiltak i omgivelsene, og denne tilnærmingen bygger på respekt, anerkjennelse og omsorg ved å redegjør for skjønnsmessige vurderinger og sosial validitet i arbeidet som utføres. Startpunkt og slutt punkt er vesentlig for å avgrense innsatsen (Viken 2018).

Klinisk metode omhandler at tjenesteyter opptrer systematisk i søken for å kunne forstå personen og hvilken situasjon hen trenger tilrettelegging i. Prosessen starter med en observasjon for deretter kartlegge, som igjen leder til en analyse om hvordan livet til personen henger sammen (Viken 2018). Funksjonell analyse omhandler en rekke vurderingsmetoder og teknikker som skal innhente informasjon som bidrar til å trekke slutninger om årsaker til atferd (Isaksen og Karlsen 2018). I en funksjonell analyse har all atferd en funksjon, og analysen avdekker hvilke variabler i omgivelsene som er diskriminative stimuli for en gitt atferd og hvilke stimulusforhold som fungerer forsterkende for atferden (Viken 2018). Stimuli er en årsak til sannsynligheten for at en atferd forekommer, og hvilke stimuli kan ha en selekterende effekt på atferden. Foranledningen og opprettholdelsen vil kunne belyse forståelsen av forekomsten av atferden i gitte situasjoner. Beskrivelser av hva som skjer før en gitt atferd, selve beskrivelsen av atferden og hva hvilke konsekvenser som skjer etter atferden kalles FAK-beskrivelse (Viken 2018). Funksjonell analyse deles i tre grupper, indirekte analyser, deskriptive analyser og eksperimentelle funksjonelle analyser. Indirekte analyse innhentes informasjon gjerne gjennom intervju hos hovedpersonen og/eller nærpersioner, og metoden blir ofte brukt når det ikke er mulig å observere den det gjelder i den gitte situasjonen. Observasjon og registrering av atferden hos den det gjelder kalles deskriptiv analyse. Isaksen og Karlsen (2018) refererer til Holden (2008) og Iwata m.fl. (2000) som skriver at dette gjøres vanligvis i naturlig omgivelser, og det beskrives hendelser forut atferden og konsekvensene for atferd. Dette skal identifisere funksjonelle relasjoner mellom atferd og omgivelsene. De refererer også til Løkke (2008) og Sturmey m.fl. (2007) som beskriver den tredje undergruppen. Eksperimentelle analyser viser til at miljøbetingelsene endres flere ganger systematisk, hvor en får vite noe om hvordan personens atferd endres på de

ulike miljøstimuleringene. I tillegg skriver Brumoen (2010) at systematisk bruk av funksjonell analyse kan være med på å bygge mestringstillitt. Bruk av FAK-skjema kan bidra til å hjelpe individet til å se nye sider av egne opplevelser, og se sammenhengen i hva som skjedde, hva som ble gjort og hvordan personen følte det i en gitt situasjon. På denne måten kan det skapes et eierforhold til situasjonen og tro på egen mestring.

Funksjonell analyse krever nøyaktighet og for at observasjoner skal gi verdifull informasjon må de være «riktige». Registreringer av atferd må gjennomføres med tilstrekkelig grad av kvalitet, i tillegg kan observasjoner og registrering være inngripende for dem som blir observert (Viken 2018). Damsgaard (2003) beskriver noen kritiske faktorer innenfor dette perspektivet. Hun skriver at en kan ha for enkelt forståelse hva som betinger menneskelig atferd, og at bruk av belønning kan bli en form for bestikkelser. Elvene kan oppleve det som urettferdig at noen skal belønnes for atferd som er selvsagt for andre elever, og at elever til slutt ikke vil gjøre noe uten å oppnå en fordel ved det.

3.4 Det sosialøkologiske perspektivet

Overland (2006) skriver om det sosialøkologiske perspektivet, og beskriver det som samspillet mellom ulike systemer i naturen. Balansen mellom de ulike delene av systemet i naturen kan lett forandres når hendelser oppstår. Det kan dras paralleller til mennesket, som bor i et samfunn som preges av ulike sosiale systemer. Damsgaard (2003) beskriver også det samme perspektivet, og får frem at dette perspektivet går inn under systemteori, hvor det legges stor vekt på at ting henger sammen. Det som foregår i og mellom systemene er preget av at det er relasjoner som holder systemene sammen. Systemer påvirkes og blir påvirket av hverandre. Videre skriver hun at det er samspillet mellom individet og miljøet det legges vekt på. Den menneskelige utviklingen hemmes og fremmes av både biologiske egenskaper og faktorer i omgivelsene.

Individet lever i et samfunn som består av ulike systemer, og et barn hører aldri til bare i ett system. Hjemmet og familien, skolen og skolekameratene, vennene utenom skolen, fritidssystemene, naboene og foreldrenes venner er eksempler på ulike system et barn kan være deltakende i. Barnet beveger seg mellom disse ulike systemene, og det bærer med seg impulser på tvers av alle disse. Barnet forholder seg til dem og påvirker dem (Imsen 2005).

Om det oppstår ubalanse i samspillet mellom systemene, kan en konsekvens være at det oppstår det som kan kalles problematferd. Det er det som forklarer ubalansen det blir satt fokus på her, og ikke selve atferden (Overland 2006). Ut fra det beskriver Damsgaard (2003) at årsaken til problematferden kan da være samspillet mellom eleven og omgivelsene. En av de fremste eksponentene for dette perspektivet er Uri Bronfenbrenner, og hans sosialøkologiske modell (Overland, 2006).

3.5 Individperspektivet

Ifølge den medisinske modellen er funksjonshemming en egenskap hos individet. I denne modellen vil det funksjonsnedsettende ved kroppen bli rettet på, fokuset ligger i å ville reparere feilen. Denne modellen fokuserer på at det er en slags feil ved mennesket (Tøssebro 2010). Owren (2011) skriver at ut fra den medisinske modellen så er det tiltak som er rettet mot individet som skal øke livskvalitet og mestring, og det er individet som skal tilpasse seg omgivelsene.

Den medisinske modellen kan sammenlignes med individperspektivet. I skolen har det lenge vært det mest brukte perspektivet når atferd skal forklares, og det har vært den vanligste forklaringsmåten. Det pedagogiske grunnlaget har tatt utgangspunkt i elevenes utfordringer og svakheter, og ikke ressursene de har. Problematferd blir forklart med mangler hos eleven, og noe som må rettes opp. Samtidig kan individperspektivet være med på å gi en forståelse av problematferd, eksempelvis ved å kartlegge hva eleven trenger for å kunne nå et mål eller sette en diagnose (Overland 2006).

3.6 Sosialkonstruksjonistiske perspektiv

Konstruksjonismen mener at kunnskap ikke finnes "i seg selv", men som et menneskelig produkt, og menneskene har skapt kunnskap som er konstruert i ulike situasjoner. Kenneth Gergen (1995) mener at gjennom sosiale produkter eller forståelsesformer forstår vi verden. Kunnskap finnes ikke i seg selv, men blir "godkjent" og "enige om" i et fellesskap (Imsen 2005). Fenomenet fremtrer forskjellig og relevant kunnskap er forskjellig, men perspektivet undersøker forståelsesrammen som skapende kraft. Ulike kulturelle forestillinger, sosiale strukturer og sosiomaterielle strukturer blir skapt av mennesker og disse blir formet gjennom sosialisering. Tilgang til virkeligheten får man ved at mennesker bruker språket og setter ord på tingene. Maktforholdet i samfunnet er et resultat av sosial

konstruksjon, hvor begrepene normalitet og avvik blir formidlet (Solvang 2020). Utfordrende atferd blir i dette perspektivet vedlikeholdt eller oppstår når mennesker konstruerer antagelser, og handler på en måte som fører til at individet viser utfordrende atferd. Perspektivet definerer problematferd ved å se på subjektive og objektive kriterier, og problemene kan knyttes til voksnes forventninger og oppfatninger. Hvem atferden er et problem for er et kriterium som legges til grunn for den subjektive definisjonen av atferden. Objektive kriterier for problematferd omhandler eksempelvis den makten læreren har for å kunne definere hva problematferd er. Det kan også handle om lærerens lave mestringstro, eller om læreren har troen på at eleven kan mestre (Overland, 2006).

4.0 Diskusjon

For å illustrere hvordan man kan forstå utfordrende atferd hos barn i norsk barneskole, velger vi å bruke en fiktiv case som utgangspunkt for drøftingen.

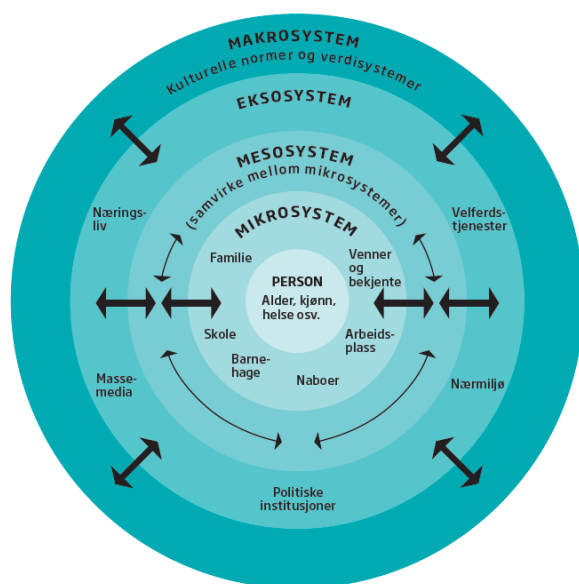
4.1 Casebeskrivelse av Lise

Lise er en 10 år gammel jente som går på 4. trinn. Foreldrene er nylig separert, og hun bor med far og storebror. Hun er en aktiv jente, som deltar aktivt med turn og friidrett. Nylig har klassen fått en ny kontaktlærer siden den hun hadde har gått ut i svangerskapspermisjon. Lise hadde et godt forhold til henne, og grudde seg til hun skulle ut i permisjon. I tillegg er det en assistent inn i alle timer, som hun har en god relasjon til. Hun gir uttrykk for at hun liker å være på skolen, og liker spesielt friminutt og gym. I klassen er det 24 elever, og det er 7 jenter og 17 gutter. De sitter to og to i klasserommet, hvor de rullerer plasser jevnlig. Etter sist rullering ble hun flyttet fra en venninne som hun likte godt å sitte sammen med. Nå sitter hun sammen en gutt. Under lek i friminutt er det observert at Lise er styrende, og at hun kan misforstå det sosiale samspillet. På grunn av dette oppstår det en del konflikter. I det siste har det kommet tilbakemeldinger om at hun har trukket seg litt tilbake og sitter mye for seg selv. I klasserommet viser Lise mye uro i form av vandring, fjas og kverulerende tilsvar til voksne. Dette forstyrrer undervisningen. Ifølge kontaktlærer responderer noen klassekamerater med latter og uroen smitter over, mens andre opplever dette som irriterende. Lise har ved flere anledninger fortalt assistenten at hun opplever timene som vanskelig og oppsøker assistenten for hjelp når ting blir utfordrende. Når klassen skal samarbeide om ulike oppgaver, opplever kontaktlærer at noen vegrer seg for å samarbeide med henne. Faglig sett er Lise sterk i matematikk og

liker praktiske oppgaver, men sliter med rettskriving og opplever skriving som frustrerende.

4.2 Lek i friminutt

Det sosialøkologiske perspektivet har sitt utspring i Urie Bronfenbrenner sin økologiske modell. Han hevdet at det ikke er mulig å få et riktig bilde av barns utvikling om vi ikke ser på sammenhengen mellom ulike miljøer som barnet tar del i (Imsen 2005). Den utviklingsøkologiske modellen til Bronfenbrenner beskriver hvordan sosiale interaksjoner blir formet av gjensidig samhandling mellom fire samfunnssystemer, som blir omtalt som mikro-, meso-, ekso- og makrosystemene. Lise befinner seg i mikrosystemet, som består av det miljøet hun har direkte kontakt med. Lise sitt nærmiljø er familie, venner og skole. Det er viktig for Lise sin utvikling at deltakerne i nærmiljøene har en tett og positiv relasjon med hverandre gjennom direkte samhandling. Samspeillet mellom nærmiljøene kaller Bronfenbrenner for mesosystemet (Helsedirektoratet 2015b). Imsen (2005) skriver også om de ulike systemnivåene til Bronfenbrenner, og får frem at innenfor mesosystemet så kan det være at Lise bærer med seg erfaringer som skjer videre inn i andre situasjoner. På den måten kan hennes atferd bli forklart ved å studere hvordan erfaringene hennes påvirker den aktuelle situasjonen. Om Lise bærer med seg det som skjer hjemme med foreldrene inn i samspill med andre elever, kan det påvirke hvordan Lise sin atferd er. Gjennom dette perspektivet blir dermed ikke årsaken til konfliktene i friminuttet rettet mot Lise som individ, men mot ubalansen i hjemmet. Samtidig er strukturen i skoleverket med på å påvirke hvordan klassesituasjonen er. Her beveger vi oss inn på eksosystemet. Her er ikke Lise deltaker selv, men systemet kan være med på å påvirke henne. Eksempler på slike systemfaktorer kan være hvilke ressurser og rammer som tildeles skolen, som påvirker hvordan klassesituasjonen er for Lise med tanke på for eksempel antall voksne. Makrosystemet kan være samfunnets rammebetingelser. Eksempler på faktorer i makrosystemet er lovverk, verdier og normer. Fagene Lise møter i skolen er et eksempel på hvordan systemet har en påvirkning på Lise (Helsedirektoratet 2015b).



Figur 3.0 Økologisk modell (Helsedirektoratet 2015b:14)

På bakgrunn av dette er Lise en del av ulike sosiale systemer som hun både påvirkes av og er med på å påvirke. Ogden (2002) beskriver det som at Lise er deltaker i flere økosystemer og at det skjer påvirkninger både innenfor og mellom disse systemene. Om vi tar utgangspunkt i casen og ser på Lise sin atferd, så vil det sosialøkologiske perspektivet beskrive at atferden skapes av samspillet mellom de sosiale systemene hun er deltakende i (Damsgaard 2003). Utdrende atferd i dette perspektivet kan oppstå når det forekommer ubalanse mellom disse systemene (Overland 2006). Det at Lise trekker seg tilbake i friminuttene kan da forstås ut fra at det har skjedd noe i et annet sosialt system som Lise er deltakende i. Ubalansen kan da for eksempel komme av at mor og far nylig har blitt separert, og dette påvirker hvordan Lise fungerer i det sosiale systemet på skolen. Ogden (2012) beskriver atferdsproblemer som problematiske transaksjoner i og mellom de sosiale systemene. Ute i friminuttet oppleves hun også som styrende, og ut fra et sosialkonstruksjonistisk perspektiv innfrir hun kanskje ikke de sosiale forventningene med at hun verken leker eller samhandler med andre i friminuttet. Sett ut fra et av kriteriene som Overland (2006) beskriver om problematferd vil den objektive definisjonen omhandle hva som forventes i et friminutt. Normen i friminuttet som kontekst vil være at det finnes forventinger om at Lise skal være aktiv i lek, og når hun da er passiv kan dette ses på utdrende atferd. Dette kan da forklares som underskuddsatferd. Nasjonalt kompetansesenter (NAKU) for utviklingshemming forklarer at underskuddsatferd omhandler atferd som det er for lite av, og som omgivelsene ønsker mer av (NAKU 2017).

For å kunne forstå Lises atferd i dette perspektivet kan man se på friminuttet som et sosialt system, hvor elever er i interaksjon med hverandre (Nordahl 2009). Nordahl (2005) påpeker ulike faktorer som kan opprettholde utfordrende atferd, og for Lise kan negative relasjoner mellom elevene, uklare «regler» for lek og misforståelser mellom elever være faktorer for hennes underskuddsatferd.

Om det stilles for høye krav til mestringskompetansen kan dette være en risikofaktor til utfordrende atferd (Overland 2006). Det kan være at hun trekker seg unna de andre i lek på grunn av at hun føler hun ikke mestrer leken eller det sosiale samspillet. På den måten kan det oppstå et gap mellom Lise sine forutsetninger i sosialt samspill og kravene i leken. Om Lise opplever at leken er problematisk kan en mestringsstrategi for henne være at hun trekker seg unna. Overland (2006) bekrefter dette ved å skrive at en utvikler ulike strategier for å mestre situasjoner. Videre skriver han at barn som ikke deltar i aktiviteter kan være sosialt usikre og kan da gå mye for seg selv. En konsekvens av dette kan være mangelfull utvikling på sosial kompetanse, som igjen kan føre til en normbrytende atferd som andre elever tar avstand fra. Så på den ene siden kan Lise trekke seg unna på grunn av at hun ikke mestrer situasjonen, mens på den andre siden er det de andre elevene som trekker seg unna på grunn av atferden som Lise viser.

4.3 Uro i klassen

For å forstå hvorfor utfordrende atferd forekommer i det atferdsanalytiske perspektivet er det ikke tilstrekkelig å bare se på atferden (Horne og Øyen 2008). I Lise sitt tilfelle vil det ikke være nok å kun se på at hun vandrer mye i klasserommet eller at hun tøyser. Horne og Øyen (2008) skriver at Durand (1990) får frem et skille mellom rammebetingelser og forsterkningsbetingelser, som har betydning for hvorfor utfordrende atferd forekommer. Rammebetingelser er til stede forut for atferden eller når den oppstår. Materielle omgivelser, andre mennesker, tidligere hendelser eller fysiologisk tilstand kan være faktorer som kan ha en effekt på atferden (Horne og Øyen 2008). Foreldrene til Lise er nylig separert, noe som kan være en rammebetingelse som har en effekt til hvorfor hun vandrer og tøyser i klasserommet. Dette kan også sammenlignes med det sosialøkologiske perspektivet som beskriver at friminuttet er et sosialt system som kan påvirke andre system, som for eksempel klasserommet. Uroen i timen kan derfor forklares ut fra de erfaringene hun har med fra hjemmet eller friminuttet. Problematferden til Lise kan ut fra det sosialøkologiske perspektivet forstås som en konsekvens av at det er oppstått ubalanse

i samspillet mellom systemene. Med dette i bakhodet bør oppmerksomheten rettes mot hva som bidrar til ubalansen, snarere enn mot selve problematferden (Overland 2006). Horne og Øyen (2008) påpeker videre at innenfor det atferdsanalytiske perspektivet er det lite forsket på hvor stor effekt rammebetingelsene har på atferd. Klasserommet som kontekst inneholder flere rammebetingelser, som eksempelvis pultene som elevene sitter på, klasserommets form, skolens hierarki, samhandlingen mellom elevene og skolens struktur og kultur. Nordahl (2000) beskriver ut fra dette perspektivet at risikofaktorer i skolen for utfordrende atferd bør forstås i sammenheng med kontekstuelle forhold, som undervisningen og det sosiale samspillet. Når man ser på denne sammenhengen kan det være vesentlig å drøfte om det er knyttet opp til strukturelle forklaringer, altså bestemte kontekstuelle betingelser som forårsaker atferden (Nordahl 2000). For Lise kan dette bety at en ny kontaktlærer kan være en faktor som påvirker atferden. Forventningen fra den nye læreren om at hun skal sitte på pulten når læreren underviser kan være et eksempel på dette. Horne og Øyen (2008) beskriver at når stimuli umiddelbart skjer forut eller etter en atferd, kalles det forsterkningsbetingelser. Hva som kan opprettholde atferd kan være endringer som atferden i seg selv skaper, eller når andre personer formidler forsterkere. Atferd kan bli kontrollert av positive og negative forsterkere som opprettholdes av at stimuli tilføres og fjernes, avhengig av atferd (Horne og Øyen 2008). Svartdal og Holth (2010) formidler at funksjonell analyse har som mål å kartlegge betingelser som er med på å kontrollere en atferd i en gitt situasjon. Videre viser de til et ABC-skjema (antecedent, behavior and consequence) som inneholder foranledning eller diskriminativ stimulus, handlingen eller respons og konsekvens eller forsterket stimulus.

Foranledning eller diskriminativ stimulus	Handling eller respons	Konsekvens eller en forsterket stimulus respons
Sitter ved pulten og får beskjed om å finne frem leseboken som ligger i hyllen og skrive en oppsummering fra kap. 3	Vandrer og tøyser	Elever: ler og smiler Elever: irritert

I eksempelet over kan vi se hva som skjedde forut (sitter ved pulten), den bestemte atferden (vandre og tøyser) og konsekvensen av atferden (noen elever blir irritert, mens

andre syns det er gøy). Ved å bruke et slikt skjema kan man analysere problematferden gjennom funksjonelle analyser. Horne og Øyen (2008) får frem at å kjenne atferdens funksjon er viktig for å kunne forstå problematferd. Men det å trekke slutninger om at Lise vandrer fordi elevene syns det er morsomt, må gjøres med forsiktighet. Det er vanskelig å vite om det er den ene eller den andre konsekvensen som opprettholder den utfordrende atferden (Horne og Øyen 2008). Ut fra eksempelet er det kun den ytre atferden til Lise som kartlegges og man får ikke tilgang til den indre atferden. Samtidig skriver Viken (2018) at det er viktig å være bevisst at registrering av atferd kan være inngripende for den som blir observert, og personen selv har som oftest ikke gitt uttrykk for at en ønsker å bli kartlagt. I dagens atferdsanalyse er man derfor opptatt av språk, tanker og følelser når en anvender funksjonelle analyser for å forstå individets atferd. Følelser og emosjoner har ikke noen status innen atferdsanalysen, men på den andre siden er det opplagt at atferd påvirkes av dette. Emosjoner kan fungere som positive eller negative forsterkere, og atferden kan opprettholdes av for eksempel glede, sinne eller redsel (Viken 2018). En annen måte å foreta en funksjonell analyse på, kan derfor være å gjøre det som en samtale sammen med Lise. Gjennom denne samtalen kan Lise gi uttrykk for hvorfor hun handler som hun gjør, og på den måten gi en bedre forståelse for atferden. Ut fra samtalen med Lise kan dermed ABC-skjemaet se slik ut:

Foranledning eller diskriminativ stimulus	Handling eller respons	Konsekvens eller en forsterket stimulus respons
Sitter ved pulten og får beskjed om å finne frem leseboken som ligger i hyllen og skrive en oppsummering fra kap. 3	Vandrer og tøyser	Husker ikke alle beskjeder. Synes lesing og skriving er kjedelig. Savner læreren sin.

Disse to ulike tilnærmingene på samme eksempel viser at Lise sin ytre og indre atferd kan gi ulike årsaksforklaringer. Viken (2018) får frem at kartleggingsarbeidet handler både om å avdekke hvor atferden forekommer og effekten av den, samtidig som det er viktig å avdekke hvordan personen opplever og ønsker at situasjonen skal være. Brumoen (2010) skriver at ved bruk av funksjonell analyse kan hjelpe Lise til å forstå sammenhengen

mellom handlingen og konsekvensen. Samtalen kan dermed brukes til å gi handlingsalternativer for å gi Lise tro på egen mestring.

Noen timer er rolige, mens andre timer har mye støy og uro. Elvene kan lytte til noen lærere, mens andre lærere kan streve med å undervise. Toleransen for uro og støy oppleves forskjellig fra lærer til lærer, og noen lærere kan tenke at når elevene prater i timene er det «kunnskapsstøy», mens andre opplever dette som utmattende (Duesund, Stray og Bjørnstad 2014). Damsgaard (2003) får frem at disiplin- trivselsvansker er den vanligste formen for utfordrende atferd i skolen. Casen opplyser at kontaktlæreren til Lise er ny. Ut fra det sosialkonstruksjonistiske perspektivet kan det bety at den nye kontaktlæreren ikke nødvendigvis hadde den samme toleransen for vandring, som den tidligere hadde. Atferden til Lise kan dermed kategoriseres som utfordrende for den nye kontaktlæreren, mens den tidligere kontaktlæreren ikke så på det som utfordrende. Noen i klassen til Lise reagerer med latter og smil når hun er urolig i timene, og gjennom dette perspektivet kan elevene i klassen ha forventninger til at Lise skal opptre urolig. Imsen (2005) formidler at kulturen i klassen og klasserommet er med på å påvirke elevene. Gjennom de usynlige sosiale systemene kan elevene tildeles ulike «roller». Det kan være at Lise har tatt eller fått rollen som «klovn», og dermed påvirker dette Lise til å oppføre seg som en. Dette skjer med bakgrunn i at Lise da bekrefter sin egen rolle. Dette bekrefter Garsjø (2001) med at mennesker får ulike roller i samspill med hverandre og sine omgivelser. Det knyttes forventninger og normer til ulike roller og rollen kan internaliseres i individet selv. Gjennom sosialiseringprosesser lærer mennesker å fylle rollen, og den sosiale posisjonen sier noe om hva som forventes og hvilke normer man skal innfri (Garsjø 2001). Barn deltar i ulike sosiale systemer hvor de må tilpasse sine handlinger i de ulike systemene. En handling som er akseptabel i et system, trenger ikke nødvendigvis å være akseptabelt i et annet (Nordahl 2009). Vandringsen til Lise vil i konteksten klasserommet defineres av omgivelsene som utfordrende atferd, mens i konteksten friminuttet vil dette kanskje ses på som helt normalt. Kulturen er med på å skape verdiene og normene på skolen som viser hva som er akseptabelt og ønsket atferd. Ut fra verdiene lages det regler som bestemmer hva som forventes av elevene i ulike situasjoner (Overland 2006). Om kulturen på skolen er å snakke om egenskapsforklaringer, kan slike fortolkninger bli sannheter om elevene (Nordahl og Overland 2015). Når voksne omtaler uroen til Lise som dårlige egenskaper hos henne, blir kulturen preget av individperspektivet. Nordahl og Overland (2015) skriver at måten lærere omtaler elever på, har også en del å si for hvordan elevenes utfordringer

blir tolket. Lise sine læringsproblemer kan bli omtalt som dårlige egenskaper hos henne blant de voksne i skolen, uten at det er grunnlag for det. På bakgrunn av lærerens egne observasjoner og samtaler med andre voksne på skolen, kan Lise da bli «diagnostisert» enten ut fra faglige eller sosiale vansker. Ut fra dette kan dermed Lise sine vansker, både i klasserommet og ute i friminuttet, bli tolket som utfordrende atferd med bakgrunn i egenskaper hun har.

4.4 Skrivevansker

Individperspektivet forklarer utfordrende atferd som en mangel hos eleven, og det er eleven som må innrette seg. Dette perspektivet tar utgangspunkt i egenskapsforklaringer og Brodtkorb og Rugkåsa (2009) forklarer at det skjer ved å fokusere på den enkelte personens egenskaper. Atferden til Lise blir ut fra dette perspektivet forklart som en egenskap hun har. Det at hun vandrer i klasserommet vil da beskrives som at hun ikke klarer å sitte rolig ved pulten sin. Og det at hun ikke mestrer rettskriving vil gå på Lise sine evner til å få det til. Overland (2006) skriver at i skolen har dette lenge vært det mest brukte perspektivet når atferd skal forklares. Det pedagogiske grunnlaget tar da utgangspunkt i Lise sine utfordringer og svakheter. Det har vært fokus på utredning på enkeltindivid for å forklare dens mangler og utfordringer. I skoleverket blir PP-tjenesten sitt utredningsarbeid et eksempel på dette. For å kunne få spesialundervisning var det lenge slik at det var knyttet kun til elever som hadde spesifikke diagnoser eller som avvek mye fra normalen evnemessig (Overland 2006) Ut fra dette perspektivet vil skolen kanskje se på Lise som et problembarn som trenger ekstra ressurser, og dermed bør hun utredes. I 2018 publiserte folkehelseinstituttet (FHI) en rapport med statistikk over hvor mange barn som blir medisinerte for ADHD. I 2008 var det 14 000 barn i Norge som ble medisinerte for ADHD, mens i 2017 var det 16 852. Om vi ser på ADHD, så skriver Tøssebro (2010) at diagnosen plasserer problemet i Lise slik at omgivelsene går fri. En forklarer gjerne atferdsvansker med ADHD, og at Lise kan ha denne diagnosen og trenger medisin og ekstra hjelp. Det blir ikke sett på om skolen har en nok tilpasset skolehverdag slik at Lise mestrer de oppgavene hun får. Overland (2006) skriver at i løpet av en skolehverdag er det mange elever kommer til kort faglig og for mange vil det dannes et gap mellom skolens krav og egen faglig kompetanse. Elevene kan på bakgrunn av dette danne seg negative mestringsstrategier for å unngå å dumme seg ut og oppleve nederlag for de andre i klassen. Overland (2006) forklarer Lises atferd som en alternativ strategi som bidrar til at hun slipper å avsløre til de andre elevene at hun har utfordring med å mestre skriving. En slik

handling kan være å lage bråk og uro, slik at oppmerksomheten rettes mot bråket i stedet for utfordringen hun har.

For å kunne forstå individperspektivet, må noen mennesker ha formidlet avviket hos personen og dermed er dette sosialt konstruert. Makten som bestemmer hva som er normalt, kan skapes av vår forståelse av hvilken atferd som er avvikende. Det sosialkonstruksjonistiske perspektivet mener at forståelsen som skapes av mennesker, får en sterk kraft. Sosiale avvik blir formet gjennom sosiale prosesser, og konstruksjonen blir så sterk at den kan bli tatt for gitt. Maktforholdet i samfunnet er et resultat av sosial konstruksjon, hvor begrepene normalitet og avvik blir formidlet (Solvang 2020). Og ut fra det sosialkonstruksjonistiske perspektivet har lærere definisjonsmakt, og de er i posisjon til å avgjøre hva som er problematferd eller ikke. Mener læreren at eleven skal mestre utfordringen, kan problemet dermed oppfattes som mindre enn om læreren har lav mestringsstro. En lærer vil også vurdere ut fra atferdens alvorlighetsgrad om det er mulig å endre atferden, og manglende tro på endring av elevens atferd kan bli dominerende og bidra til en negativ sirkel (Overland 2006). Når kontaktlæreren har forventninger om at Lise skal kunne mestre å skrive riktig på skolen og hun ikke gjør det, kan det oppleves som utfordrende atferd i konteksten klasserommet. Nasjonale prøver i skolen har som formål å gi skolene kunnskap om elevene sine grunnleggende ferdigheter i lesing, regning og engelsk. Resultatene fra prøvene danner grunnlaget for vurdering og kvalitetsutvikling i skolesystemet (Utdanningsdirektoratet 2019). Gjennom resultatene fra de nasjonale prøvene har omgivelsene lagt premisser for hva som forventes av elevene i spesifikke klasser, og dermed kan skrivevanskene til Lise ses på som utfordrende på bakgrunn av hva systemet forventer av henne. Owren (2011) viser til den relasjonelle definisjonen av GAP-modellen og påpeker at Lise sine muligheter til å mestre er situasjonsbestemt. I tillegg vil det være avhengig av rammebetingelser, normer og endring i skolens krav. Eksempelvis vil kravene til de nasjonale prøvene endre seg på bakgrunn av resultatene de får hvert år. Læringskulturen i klassen vil også prege kravene som blir stilt til Lise, og vil være med på å påvirke om gapet øker eller minsker. Har klassen en prestasjonskultur vil det være resultatene som vurderes og frykten for å mislykkes kan stenge for faglig læring (Overland og Nordahl 2015). Ut fra en slik kultur vil kanskje gapet øke med tanke på skrivevanskene til Lise. På den andre siden skriver Overland og Nordahl (2015) at mestringskulturen bygger på læringsprosessen der innsatsen står i fokus. Kravet vil være innsatsen, og det

kan være at gapet minsker når Lise får mulighet til å prøve og feile i stedet for at fokuset er på skriveprestasjonene.

5.0 Avslutning

Problemstillingen omhandler hvordan en kan forstå utfordrende atferd hos barn på barneskole. Forståelsen av utfordrende atferd er diskutert opp mot ulike perspektiv, samt skolen som arena. I tillegg nevner bruker vi GAP-modellen for å belyse skolens krav opp mot barns forutsetninger. En casebeskrivelse av Lise er brukt for å synliggjøre ulike årsaksforklaringer som perspektivene og skolen gir.

Gjennom oppgaven har vi funnet at det er ulike måter å forstå samme type atferd på. Lise sin atferd kan både forstås som egenskaper ved henne, samtidig som det kan forstås gjennom omgivelsene. Hun påvirker omgivelsene, og omgivelsene påvirker henne. Skolen sin struktur og kultur viser seg også at kan være en faktor for hvorfor utfordrende atferd forekommer. Det kommer også frem at perspektivene ser på hva som defineres som utfordrende atferd forskjellig. Noe som blir sett på som uønsket atferd i en kontekst, kan bli sett på som ønsket atferd i en annen. På den måten ser vi at alle perspektivene vi har belyst kan være nødvendige for å bidra til en helhetlig forståelse på hvorfor utfordrende atferd forekommer. Det å ha kompetanse på ulike perspektiv kan bidra til en bredere forståelse for barns atferd, som igjen kan være med på å kunne vurdere hvilke tiltak som kan være nødvendige i ulike situasjoner.

På bakgrunn av oppgaven vil det kanskje være like mange ulike måter å møte utfordrende atferd, som det er måter å forstå det på. Det kan være interessant å se om det å øke kompetansen på måter å forstå utfordrende atferd, vil ha en innvirkning på hvordan skolen møter disse barna. Og samtidig om det igjen gjenspeiler seg i at forekomsten av utfordrende atferd minker.

6.0 Synliggjøring av eget bidrag

Da vi bestemte oss for å skrive sammen, snakket vi om at det er viktig at begge skal føle et likt eierskap til oppgaven. Vi skrev en ideskisse sammen, der vi diskuterte ulike måter å gripe an oppgaven på. På den måten fikk vi noen stikkord på hva vi ønsket å ha med i

oppgaven, og som begge syntes var interessant. Vi laget oss et felles dokument på Google Docs, der vi har lagt inn det vi har funnet etter hvert.

Vi startet med å fordele måter å innhente litteratur på. Med bakgrunn i de stikkordene vi ble enige om i ideskissen, skulle vi lete etter teori. Jeg startet med å søke på søkemotorer på internett, mens Kristina skulle se i bøker. Litteratursøket ga meg en del teori om utfordrende atferd, vernepleieren sin rolle, tvang og makt og uro i skolen. Sammen bearbeidet vi det vi hadde funnet før første veiledning og ble enige om hva som var relevant for oppgaven. I dette arbeidet søkte vi videre i databaser og lette i bøker for å tilføye eller fjerne mer litteratur. Vi ble også enige om en midlertidig problemstilling.

Før andre veiledning satte vi av en helg sammen, der vi reiste bort. Her fordelte vi hvem som skulle skrive om hva. Selv om vi skrev hver for oss, var vi sammen og det ble naturlig å dele tanker og refleksjoner med hverandre underveis. Vi startet med å skrive om utfordrende atferd i teoridelen sammen. Så skrev jeg om sosialøkologisk-, mestrings- og individperspektivet. I tillegg skrev jeg litt om skolen som arena. Her var målet å ferdigstille et utkast til teoridelen, men samtidig fant vi stikkord og teori som kunne være relevant for drøftingen.

Før tredje veiledning ønsket vi å ha et ferdig utkast på hele oppgaven. Før vi møttes ble vi enige om å se på alle elementene i oppgaven, og lete etter utdypende teori som kunne være med i drøftingen. I tillegg fordelte vi deler i oppgaven som vi skulle ferdigstille før vi skulle møtes. Mitt ansvar var å ferdigstille et utkast på metodedel og finne mer litteratur om GAP-modellen. Jeg fant også mer teori om skolen som arena, i tillegg til å skrive et forslag til avgrensning. Her også ble det satt av en helg hvor vi jobbet sammen. Når vi møttes startet vi å gå gjennom det begge hadde funnet og bearbeidet et ferdigstilt utkast fra innledning til teoridel sammen. Da vi startet på drøftingen fordelte vi perspektivene mellom oss, for at vi skulle finne utdypende teori og diskutere disse opp mot casen som vi laget. Her diskuterte jeg det sosialøkologiske perspektivet og individperspektivet. Sammen flettet vi det sammen som en drøftingsdel. Jeg skrev også en kladd på sammendraget og avslutningsdelen.

Etter siste veiledning møttes vi på nytt for å ferdigstille oppgaven. Vi gikk gjennom oppgaven fra start til slutt og bearbeidet hele teksten sammen. På bakgrunn av dette synes

jeg det er vanskelig å tydeliggjøre hva mitt bidrag i denne oppgaven er. Jeg føler vi har gjennom hele oppgaven fordelt arbeidet likt, for så å bearbeide det vi har funnet sammen. På den måten føler jeg at begge har vært med på alle deler. Jeg føler jeg har et eierskap til hele oppgaven, uavhengig av hvem som i utgangspunktet skrev hva om hvilket tema. Vi har gjennom hele prosessen vært mye sammen, og reflektert mye rundt oppgaven.

7.0 Litteraturliste

Bang, Henning. 2020. *Organisasjonskultur*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. 2018. *Atferdsvansker og ulike metoder*. Oslo:

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet.

https://www.bufdir.no/Barnevern/Tiltak_i_barnevernet/Metoder. Lest: 10.01.2022.

Brodtkorb, Elisabeth og Marianne Rugkåsa. 2009. «Sosiologisk og sosialantropologisk tenkemåte.» I *Mellom mennesker og samfunn - sosiologi og sosialantropologi for helse- og sosialprofesjonene*, red. Elisabeth Brodtkorb og Marianne Rugkåsa, kap. 1. Oslo: Gyldendal Akademisk

Brumoen, Hallgeir. 2010. «Svake og sterke øyeblikk-bygging av mestringstillitt.»

Tidsskrift for norsk psykologforening, 47(11): 1020-1025.

<https://docplayer.me/162189467-Svake-og-sterke-oyeblikk-bygging-av-mestringstillit.html?fbclid=IwAR0Ze2qchnWhTkybPG5ZGmSxRnjOUX7xD88bY488VkAeara8BVZ57Y701vE>. Lest: 15.05.2022.

Dalland, Olav. 2007. *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Damsgaard, Hilde Larsen. 2003. *Med åpne øyne - observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Cappelen Forlag AS.

Duesund, Liv, Janicke Heldal Stray og Elisabeth Bjørnstad. 2014. «Uro i skolen.» *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 98(3): 149-151.

<https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1504-2987-2014-03-01>. Lest: 17.01.2022.

Emerson, Eric og Stewart Einfeld. 2011. *Challenging Behaviour*. New York: Cambridge University Press. (Side: 15-24).

Fellesorganisasjonen. 2017. «Vernepleierundersøkelsen.» Oslo: Fellesorganisasjonen

<https://www.fo.no/getfile.php/1311780-1548957779/Dokumenter/Din%20profesjon/Brosjyrer/Heftet%20Vernepleierunders%C3%B8kelsen%202017%20oppsummering.pdf>. Lest: 06.05.2022.

Fellesorganisasjonen. «Vernepleie i skolen.» Oslo: Fellesorganisasjonen
[Vernepleiere i skolen.pdf \(fo.no\)](#). Lest: 11.02.2022.

Folkehelseinstituttet. 2018. «Legemiddelbruk hos barn og unge i Norge 2008–2017.»
https://www.fhi.no/contentassets/7324b171f61840e5ace8590ba23a3c6e/legemiddelbruk-barn-og-unge_publicert.pdf. Lest: 07.05.2022

Forskrift om nasjonal retningslinje for vernepleierutdanning. *Forskrift om nasjonal retningslinje for vernepleierutdanning. Fastsatt i kgl.res.15. mars 2019.*
<https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2019-03-15-411>

Garsjø, Olav. 2001. *Sosiologisk tenkemåte- en introduksjon for helse- og sosialarbeidere.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. (side, 169-202).

Helsedirektoratet. Rundskriv IS-10/2015a. *Rettsikkerhet ved bruk av tvang og makt overfor enkelte personer med psykisk utviklingshemming. Lov av 24.juni 2011 nr. 30 om kommunale helse- og omsorgstjenester kapittel 9.* Oslo: Helsedirektoratet.

Helsedirektoratet. 2015b. *Trivsel i skolen.* Oslo: Helsedirektoratet – rapport nr. IS-2345 (Side: 1-47).

Horne, Hans og Bjarne Øyen. 2008. *Målrettet miljøarbeid- anvendt atferdsanalyse.* Lillestrøm: G R D Forlag.

Imsen, Gunn. 2005. *Elevens verden - innføring i pedagogisk psykologi.* Oslo: Universitetsforlaget. (Side: 49-68, 129-158, 303-337, 373-412)

Imsen, Gunn. 2009. *Lærerens verden - innføring i generell didaktikk.* Oslo: Universitetsforlaget. (Side: 379-396)

Isaksen, Jørn og Are Karlsen. 2018. *Innføring i atferdsanalyse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jacobsen, Dag Ingvar og Jan Thorsvik. 2019. *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nasjonalt kompetansesenter for utviklingshemming. 2017. «Kompetansehefte – Atferdsanalyse.»

<https://naku.no/sites/default/files/files/Kompetansehefte%20II%20-%20Atferdsanalyse.pdf>. Lest 09.05.2022.

Nasjonalt kompetansesenter for utviklingshemming. 2021. «Hva er utfordrende atferd og hva er årsakene?». <https://naku.no/kunnskapsbanken/tvang-og-makt-utfordrende-atferd-og-%C3%A5rsak>. Lest 14.05.2022.

Nordahl, Thomas. 2000. *En skole-to verdener*. Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring- rapport nr. 11. (Side: 298-313).

https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2009093000116?page=9.

Lest: 21.04.22

Nordahl, Thomas. 2005. *Læringsmiljø og pedagogisk analyse*. Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring- rapport nr. 19. (Side: 15-41).

[Microsoft Word - Rapp1905-B.doc \(eldhusetfagforum.no\)](#). Lest: 04.05.2022.

Nordahl, Thomas. 2009. «Undervisning og læring i sosiale systemer.» I *Livet i skolen 1-grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*, red. Terje Manger, Sølvi Lillejord, Thomas Nordahl og Turid Helland, 311-329. Bergen Vigmostad & Bjørke AS.

Nordahl, Thomas, Mari-Anne Sørli, Terje Manger og Arne Tveit. 2005. *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. (Side: 9-30, 31-55).

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

Nordlund, Inger, Anne Thronsen og Sølvi Linde. 2015. *Innføring i vernepleie- kunnskapsbasert praksis grunnleggende arbeidsmodell*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ogden, Terje. 2002. «Multisystemisk behandling av atferdsproblemer.» *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 2 (2) (Side: 39–58)
<https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1164/1034?fbclid=IwAR112IGXxVQyz7d3wBIgmgtoE7lQXuegBHQBxjYefQ8qUI3P26wlgD3H13M>. Lest: 22.04.2022.

Ogden, Terje. 2012. «Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen.» Oslo: Utdanningsforbundet.
http://www.ogden.no/filer/adferdsproblemer_bedreskole.pdf. Lest: 04.05.2022. (Side: 23-27).

Ogden, Terje. 2013. *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. (Side: 11).

Opplæringsloven. *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen av 17. juli 1998 nr. 61*.

Overland, Terje. 2006. *Skolen og de utfordrende elevene - om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget. (Side: 153-168, 201-222).

Owren, Thomas. 2011. «Funksjonsnedsettelse og funksjonshemming.» I *Vernepleiefaglig teori og praksis - sosialfaglige perspektiver*, red. Thomas Owren og Sølvi Linde, kap. 2. Oslo: Universitetsforlaget.

Solvang, Per Koren. 2020. «Sosialkonstruksjonisme.» I *Vitenskapsteori for sosial- og helsefag*, red. Dag Jenssen, Monica Kjørstad, Sissel Seim og Per Arne Tufte, kap. 9. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Svartdal, Frode og Per Holth. 2010. «Grunnleggende begreper: Operant betinging». I *Anvendt atferdsanalyse- teori og praksis*, red. Svein Eikeseth og Frode Svartdal, side, 21-41. Oslo: Gyldendal akademisk.

Tjora, Aksel. 2021. *Kvalitative forskningsmetoder- i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Thomasen, Magdalene. 2020. «Hermeneutikk som refleksjon og livsfortolkning». I *Vitenskapsteori for sosial- og helsefag*, red Dag Jenssen, Monica Kjørstad, Sissel Seim og Per Arne Tufte, kap. 6. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Tøssebro, Jan. 2010. *Hva er funksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Viken, Kjetil. 2018. *Atferdsanalytisk miljøbehandling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. (Side: 13-47, 48-88, 89-129, 195-218,

Utdanningsdirektoratet. 2019. «Hva er nasjonale prøver?» Oppdatert 20.11.2019. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/om-nasjonale-prover/>. Lest: 08.05.2022