



Bacheloroppgave

VPL05 Vernepleie

**Forebygging av atferdsvansker i
barneskolen/Prevention of behavioral problems in
primary school**

**Forfatter(e): Anniken Stenbekk Waagan og Henrikke
Langset**

Totalt antall sider inkludert forsiden: 45

Molde, 24.05.24



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 Sikt for vurdering.

Har oppgaven vært vurdert av Sikt?

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: Anette Moltubak

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 godkjennelse.

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: 24.05.24

Antall ord: 10707

Forord

«Hva er galt med han eller hun»
hører vi ofte fra de voksnes munn..
Hva vet vel de om årsaken bak,
eller om det er gjort riktige tiltak.
Ta heller barnet på «ditt fang»,
og husk dette neste gang:
Gråtende om kvelden i sengen lå,
barnet som syns at skoledagen var trist og grå.
Barnet som føler at det ikke passer inn,
er bra nok eller mestrer noen ting.

For at alle barn skal føle at de «passer inn»,
må vi som samfunn ta ansvar, forhindre og forebygge sånne ting.

Anniken Waagan (2024)

Vi vil gjerne benytte muligheten til å takke for 3 fine studieår ved vernepleierutdanningen ved Høgskolen i Molde. Vi vil også takke Anette Moltubak for god veiledning gjennom prosessen i bachelorskrivingen.

Sammendrag

Tittelen på denne bacheloroppgaven er «Forebygging av atferdsvansker i barneskolen». Oppgaven er skrevet som en avsluttende del av vernepleierutdanningen ved Høgskolen i Molde.

I dagens samfunn står skolene ovenfor et stort ansvar med å skulle legge til rette for at barn og unge skal ha et trygt og godt skolemiljø. Skolen skal være inkluderende, og det skal være plass til alle. Bacheloroppgaven er en litteraturstudie som undersøker forebygging av atferdsvansker i barneskolen gjennom et sosialøkologisk perspektiv. Det vi ønsket med denne oppgaven var å ikke ha en individrettet årsaksforklaring på atferdsvanskene. Vi ønsket å undersøke miljøet som den største faktoren til atferdsvanskene og hvordan atferdsvansker kan forebygges. Vi har undersøkt både hva som ligger i begrepet atferdsvansker, hvilke faktorer som påvirker og hvordan det kan forebygges i skolen. Vi valgte oss derfor ut følgende problemstilling:

«På hvilken måte kan atferdsvansker forebygges i barneskolen sett gjennom et sosialøkologisk perspektiv?»

Ved å søke i tidligere forskning, faglitteratur, artikler og rapporter har vi fått et bredere og mer nyansert bilde av temaet vi har valgt. Vi har skrevet denne oppgaven med ønske om å selv få økt kunnskap og bidra til å spre kunnskap om temaet. Med utgangspunkt i forordet vårt håper vi at det kan være grunnlaget for å forstå hvorfor denne oppgaven kan være viktig i møte med barn med atferdsvansker.

Innhold

1.0	Innledning	1
1.1	Samfunns- og vernepleiefaglig relevans	2
1.1.1	Skolens ansvar.....	3
2.0	Problemstilling	4
2.1	Avgrensing	4
3.0	Teoretisk perspektiv	4
3.1	Sosialøkologisk perspektiv	5
3.2	Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell	5
4.0	Metode	7
4.1	Litteraturstudie	8
4.2	Forforståelse	9
5.0	Hoveddel	10
5.1	Atferdsvansker.....	10
5.1.1	Risikofaktorer ved atferdsvansker.....	11
5.1.2	Beskyttende faktorer ved atferdsvansker i skolen.....	11
5.1.3	Voksen-barn relasjon i skolen.....	12
5.2	Skolen som arena.....	12
5.3	Funn i utvalgte artikler/rapporter.....	13
5.3.1	Rapport «skoler med stor og liten forekomst av atferdsproblemer».....	13
5.3.2	Artikkel 1: Relasjonsorientert praksis og stabile læringsfellesskap.....	14
5.3.3	Artikkel 2: Læreres vurderinger av ulike elevgrupper i skolen	15
5.3.4	Artikkel 3: Barnevernspedagoger, sosionomers og vernepleierens (BSV) rolle og status i skolen.....	16
6.0	Drøfting	17
6.1	Atferdsvansker i skolen	17
6.2	Konsekvenser av hvem som kategoriserer elevene	19
6.3	Risiko- og beskyttelsesfaktorer	21
6.4	Rammebetingelser for forebygging av atferdsvansker i barneskolen	24
7.0	Avslutning	29
8.0	Litteraturliste	31

1.0 Innledning

Er atferdsvansker iboende egenskaper hos barnet eller kommer det som en reaksjon på *systemet* rundt? Uttrykk som bråkmaker, problembarn og hyperaktiv er bare noen av benevnelsene barn med atferdsvansker ofte blir omtalt som. Gjennom denne oppgaven ønsker vi å lære mer om hvordan kontekstuelle og relasjonelle forhold kan være med å forebygge atferdsvansker i barneskolen. Formålet med oppgaven vil også være å se på hvordan et skifte i perspektiv fra individrettet fokus til sosialøkologisk perspektiv kan gjøre at vi forstår hvordan atferdsproblemer kan forebygges gjennom kontekstuelle forhold. Oppgaven vil derfor kunne være farget av valg av «briller» vi har på oss når vi tolker litteratur, forskning og fagstoff som vi legger til grunn i oppgaven for å prøve å finne svar på problemstillingen. Vårt teoretiske perspektiv og tolkning vil ta utgangspunkt i sosialøkologisk perspektiv og Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Ifølge Drugli (2013) integrerer Bronfenbrenners modell en systemisk forståelse av barns utvikling. «Barnet påvirker omgivelsene og blir selv påvirket av dem» (Drugli 2013:19).

Det finnes ulike definisjoner og formuleringer på atferdsvansker. Blant annet er utfordrende atferd, utagering, problematferd, atferdsproblem og atferdsvansker noen av måtene å betegne denne typen atferd på. Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005) skriver at definisjonen på atferdsproblemer som har fått størst gjennomslagskraft gjennom tidene er Bronfenbrenner (1979), Klefbeck og Ogden (2003) og Henggeler, Melton og Smiths (1992) definisjon. Den definisjonen bygger på at problematferden er et uttrykk for manglende samsvar mellom de ulike kravene og forventningene barn stilles ovenfor i de ulike utviklingstrinnene og evnene barnet har til å møte disse.

Med andre ord handler det om et misforhold mellom individets kompetanse og omgivelsenes krav og forventninger. Det er denne definisjonen vi legger til grunn for definisjon av atferdsproblemer i denne oppgaven.

1.1 Samfunns- og vernepleiefaglig relevans

Oppgavens samfunnsrelevans henger sammen med at barns psykososiale helse er et høyaktuelt tema også i samfunnsdebatten og at det er behov for mer kunnskap og kompetanse i tidlig fase for å forebygge psykososiale vansker. I stortingsmelding 6 (2019–2020) *tidlig innsats* skriver regjeringen om behovet for at barn og unge skal få rask hjelp til tilrettelegging for at utfordringer ikke skal vokse seg for stor. For at det enkelte barn skal anse seg selv som en verdifull del av fellesskapet og oppleve best muligheter for utvikling og læring er det viktig med tidlig innsats. At alle får den hjelpen de trenger er viktig også for samfunnet, slik at alle får muligheten til å utvikle seg til aktive samfunnsborgere og deltakere i arbeidslivet ut ifra sine forutsetninger.

Regjeringen har som mål at alle barn og unge skal ha like muligheter til allsidig utvikling og læring, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Vi skal ha et utdanningssystem som bidrar til at alle kan oppleve mestring og verdien av kunnskap og fellesskap (Meld.st. 6 (2019-2020)).

I en rapport fra folkehelseinstituttet (FHI) skrevet av Berg, Johansen, Jardim, Forsetlund og Nguyen (2020) kommer det frem at en betydelig andel av barn blir rammet av atferdsvansker over en lenger periode og at disse vanskene oppleves som en stor utfordring både for barnet, men også familien og samfunnet. Det har blitt utført studier der man har fulgt barn fra de var små til de ble voksne. Disse studiene viser at barn og unge med atferdsvansker har en større risiko for avbrutt skolegang, kriminalitet, rus(misbruk), psykiske problemer, at de havner utenfor arbeidslivet, får problemer med relasjoner og opplever komorbiditet. Videre står det i rapporten at det i Norge er estimert at ca. 5-10 % av barn og unge har atferdsvansker, av disse er det om lag halvparten som fortsatt har problemer i ungdomsårene (FHI 2020)

Oppgavens vernepleiefaglige relevans har bakgrunn i at vernepleieren ofte arbeider i ulike miljø hvor det er behov for å minske gapet mellom individet forutsetninger og samfunnets forventninger og krav. Leder av skolenes landsforbund, Anne Finborud (2019) skriver om vernepleierens kompetanse som vil bidra til å styrke lærings situasjonene for elevene og fellesskolen i *vernepleieren – fremtidsrettet og ettertraktet* (Grung (red.), 2019). Hun hevder videre at den i dag slår sprekker og at det er behov for at vernepleiere og lærere

skal jobbe sammen i skolen for å sikre læring for alle på best mulig måte. Det er et ønske om å bygge et «lag» rundt elevene som har sammensatte utfordringer og at det er behov for ulik kompetanse i lagene, som også har et psykososialt fokus. «Her er det viktig å dra inn den unike kompetansen til vernepleieren» (Finborud 2019:48)

Den vernepleiefaglige kunnskapen om relasjonelt og kontekstuell arbeid er også relevant innenfor temaet atferdsvansker i barneskolen og til å finne metoder i rammebetingelsene for å kunne forebygge atferdsvansker. Informasjonsmaterieell «Vernepleiere i skolen» (FO u.å) belyser vernepleierens dynamiske kompetanse i å pendle mellom systematisk tiltaksarbeid og det relasjonelle arbeidet. I det relasjonelle arbeidet er kjennskap til individet, faglig kunnskap og vernepleierens inntoning sammensveiset. Til sammen utgjør dette hvordan vernepleieren griper øyeblikket med hensyn til den andre for å kunne bidra for at eleven opplever anerkjennelse og føler seg sett.

1.1.1 Skolens ansvar

Skolen skal ikke bare formidle allmennkunnskap, men skal også være en arena som bidrar til vekst og utvikling og bidra til å oppdra elevene i tråd med normer, regler og dannelse som handler på det personlige planet, dette i samarbeid med hjemmet (Imsen 2020). Nordahl og Overland (2021) viser til at det i læreplanverket og kunnskapsløftet (2020) står det at det skal være et inkluderende læringsmiljø i skolen og at alle elever skal delta aktivt i det. Det understrekes også at uavhengig av ulikheter så er alle mennesker like mye verdt, og denne likeverdigheten uttrykkes tydelig i verdigrunnet for opplæringen (Nordahl og Overland 2021). Et annet styringsdokument som skolen må forholde seg til er opplæringsloven. Kapittel 9A i opplæringsloven (1998) handler om eleven sin rett til et trygt og godt skolemiljø. Noe som er relevant å nevne da det handler om miljøet rundt eleven, det psykososiale og det fysiske miljøet. Kapittel 9A forteller om hvilke plikter skolen har og hvilke rettigheter eleven har til et skolemiljø som skal fremme elevens helse, læring og trivsel. Alle ansatte på skolen er pliktig å følge med om elevens psykososiale skolemiljø er trygt og godt. Om ansatte får kjennskap til at en elev ikke har det trygt og godt er de pliktig å varsle rektor om dette. Hjemmet til barnet kan også melde fra om de opplever at sitt barn ikke har det trygt og godt på skolen. Skolen er alltid pliktig å undersøke når det meldes fra, og så langt det finns tiltak som er egnet sørge for at eleven får det trygt og godt (Opplæringsloven, 1998).

2.0 Problemstilling

På hvilken måte kan atferdsvansker forebygges i barneskolen sett gjennom et sosialøkologisk perspektiv?

2.1 Avgrensing

Vi har avgrenset oppgaven til å handle om atferdsvansker i barneskolen. Atferdsvansker i denne sammenheng er atferd som får negative konsekvenser for barnet selv og miljøet rundt i skoletiden. Atferdsvansker er et bredt tema, men siden vi har valgt å ha et sosialøkologisk perspektiv og ikke et individperspektiv har vi valgt å ikke avgrense til diagnose eller spesifikke utfordringer hos barnet. Vi ønsker å se på hvordan man kan forebygge atferdsvansker ved å se på mikrosystemet i skolen fremfor å ha et individrettet perspektiv. Selv om genetik og/eller resiliens kan være en risikofaktor for utvikling av atferdsvansker er ikke dette noe vi kommer til å ha fokus på i oppgaven.

Selv om vi har valgt å ha fokus på det som skjer i skolen og hvordan skolen kan forebygge atferdsvansker, så er det viktig å nevne at ingen system er viktigere for et barns utvikling og funksjon enn familien sin (Kazak mfl. 2010 referert i Drugli 2013). Det er vanskelig for de som jobber på skolen å regulere hva som skjer hjemme. Et godt samarbeid med hjemmet vil derfor alltid være viktig for barnet når det for eksempel settes inn tiltak mot atferdsvansker på skolen (Drugli 2013).

3.0 Teoretisk perspektiv

Vi har valgt å bruke et teoretisk perspektiv gjennom denne oppgaven. Ved å velge et teoretisk perspektiv, kan det bidra til at vi ser en større sammenheng i den litteraturen og teorien som omhandler det vi søker etter i henhold til problemstillingen (Dalland 2007). Vi har valgt å se vår problemstilling i lys av det sosialøkologiske perspektivet og Bronfenbrenner sosialøkologiske modell, også forklart innledningsvis i oppgaven.

3.1 Sosialøkologisk perspektiv

Overland (2007) referer til Bø (1994) som bruker betegnelsen sosiotop om de ulike mikrosystemene som individer bor og lever i. Sosialøkologi beskriver samspillet som foregår i og mellom ulike sosiotoper og viser til eksempler på dette som hjemme, skole, arbeidsplass og på fritiden. Ogden (2015) skriver at det sosialøkologiske perspektivet var i sin tid en reaksjon på den individorienterte utviklingspsykologiens dominans. Sosialøkologisk orienterte teoretikere understreker at det skjer en tilpasning mellom individ og omgivelse fordi de kontinuerlig virker inn på hverandre. En konsekvens av at en tenker sosialøkologisk, er at når en skal forstå atferdsproblemer i for eksempel skolen, rettes oppmerksomheten både mot eleven og systemer eleven er en del av.

Uri Bronfenbrenner (1979) er en av de fremste teoretikerne innen det sosialøkologiske perspektivet. Han ser på individet som en helhet, som i sine omgivelser er med på å omforme og at individet selv formes av de samme omgivelsene (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit 2005).

3.2 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

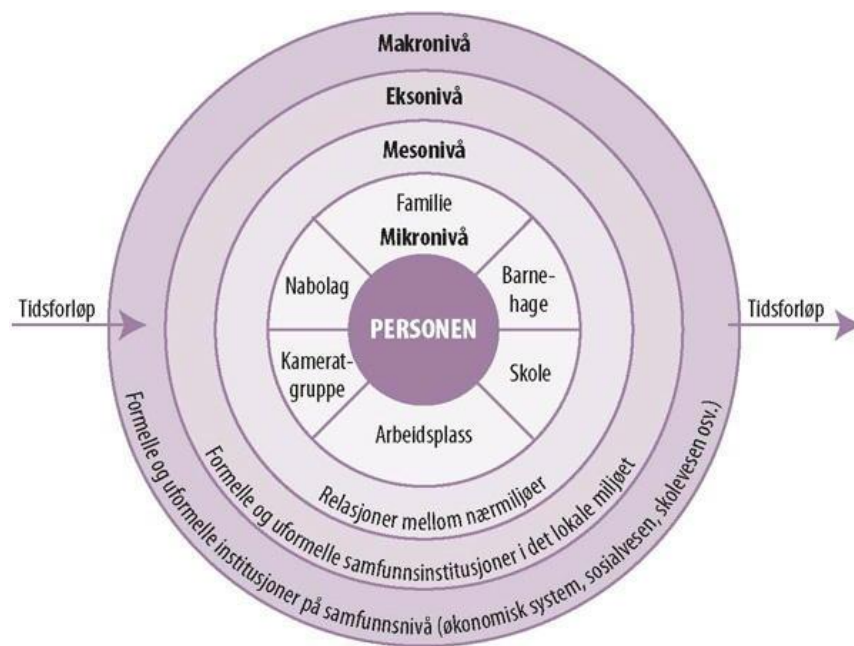
Uri Bronfenbrenner (1979) utviklet den utviklingsøkologiske modellen. Modellen til Bronfenbrenner viser hvordan og hvilke gjensidige forhold som påvirker og spiller inn i barns utvikling (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit 2005). Drugli (2013) skriver at Bronfenbrenner argumenterte for at dersom vi skal forstå barns utvikling må vi i større grad studere miljøaspektene i utviklingsproblematikken. Det er derfor viktig å studere barna i kontekster som er naturlige og de hører hjemme i. Modellen tydeliggjør hvordan barnet blir påvirket av omgivelsene og barnets egne påvirkninger i disse miljøene. Den viser også hvordan systemer utenfor barnet og familien indirekte virker på barnets utvikling (Drugli 2013).

Bunkholdt (2002) referer til Bø (1989) som skriver at utviklingsøkologi betyr læren om og studiet av hvordan individer utvikler seg og sosialiseres i dynamiske vekslinger med ulike deler av miljøet. I følge Bunkholdt (2002) viser modellen til at barn påvirkes og sosialiseres gjennom hendelser og erfaringer i fire systemer i miljøet. Disse fire systemene er mikrosystemet (familie, venner, skolemiljø), mesosystemet (miljøet og samspillet

mellom mikrosystemene og påvirkninger mellom disse), eksosystemet (læreplaner, skoleadministrasjon, f.eks. instanser som ikke er i direkte kontakt med individet, men likevel påvirker) og makrosystemet (politikk, lovverk, samfunnet og kultur).

Bronfenbrenner (1979) var også opptatt av at det ikke bare er miljøet som påvirker barnet, men at den subjektive opplevelsen av de erfaringene barnet får i de ulike miljøene er like viktig for utviklingen (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit 2005)..

Ifølge Drugli (2013) ønsket Bronfenbrenner å se barns utvikling i sammenheng fra alle sider, både det psykologiske, biologiske forutsetninger og det atferdsmessige. Han så på dette som et komplisert nettverk der alt henger sammen med hverandre og at modellen derfor fikk navnet bioøkologisk.



Bronfenbrenners bioøkologiske modell (Drugli 2013:413).

I artikkelen «Gjensyn med Urie Bronfenbrenner etter hans «arbeidsdag» på 60 år» av Sigrun K. Ertesvåg og Inge Bø (2006) har de også beskrevet Bronfenbrenners modell. De skriver at selv om Bronfenbrenners modell ikke er en modell som forklarer atferdsvansker, så kan modellen indirekte forklare hvordan det oppstår en biologisk ubalanse som resulterer i vansker med utvikling og læring. Med andre ord betyr det at denne ubalansen i

enten systemet rundt eller i relasjonen mellom ulike system som barnet er en del av, kan forklare atferdsvanskene (Bø og Ertesvåg 2006).

4.0 Metode

Vi har valgt å ta i bruk en kvalitativ metode i denne oppgaven. Vi har drøftet en del med hverandre hvordan vi skulle løse struktur og hva vi ønsket å inkludere i oppgaven i starten av prosessen. Vi har for det meste fordelt oppgaver og områder til hverandre slik at vi har hele veien vært klar over hva hverandre har gjort. Vi har stort sett hatt kommunikasjon over enten zoom eller meldingsfunksjon når vi har hatt behov for å drøfte med hverandre. Vi har også sittet flere dager sammen og vært tilkoblet zoom mens vi har jobbet med oppgaven gjennom hele dagen. Når vi har sittet hver for oss har vi oppdatert hverandre på hva vi har gjort og delt tanker og ideer med hverandre. Vi synes prosessen har vært lærerik og vi har underveis blitt mer bevisst på hvordan vi kan foreta en studie og finne svar på problemstillingen gjennom vårt arbeid med denne bacheloroppgaven. Vi har begge startet prosessen med vår individuelle forforståelse fra ulike erfaringer og engasjement i temaet og har sammen også skapt en felles forforståelse gjennom arbeid med oppgaven.

Når det kommer til litteratursøk booket vi time sammen med bibliotekar for å få tips til søkeord og lære oss teknikker for hvordan få best mulig resultat i søket. Det var en omfattende prosess å skulle luke ut hva som var relevant, vi hadde også en del utfordringer med at det meste som kom opp som relevant var studier gjort en del år tilbake. Vi har til gode å finne ny forskning eller empiriske studier om temaet. Vi har derfor inkludert en rapport som vi fant særlig relevant til tross for at den ble publisert for femten år siden. Vi har vært en del frem og tilbake med tanke på struktur i oppgaven, men vi endte til slutt med en oversiktlig og enkel struktur for at det skal være enkelt både for leser og for oss selv å manøvrere seg frem.

4.1 Litteraturstudie

Som metode har vi tatt i bruk litteraturstudie. Hensikten med litteraturstudie er å utforske et område som allerede er skrevet om (Dalland 2007). I denne oppgaven har vi brukt ulike databaser for å finne relevant litteratur knytt til temaet og problemstillingen vår. Vi startet med å gå bredt ut ved å søke i vanlige søkemotorer. Vi har i hovedsak søkt mest på oria.no og idunn.no etter fagfelleverderte artikler, rapporter og forskningsmateriell om temaet. Vi har foretatt oss systematiske søk på norsk i databasene. Vi opplevde at databasene var utfordrende å orientere seg i, og det var lite fagfelleverderte artikler knytt til tema i problemstillingen vår som var publisert i nyere tid. Ved hjelp av utdanningsforskning.no fant vi to fagfelleverderte artikler som vi har inkludert i oppgaven som vi anså relevant for tema og problemstilling. Gjennom oria og idunn fant vi to fagfelleverderte artikler og en rapport som vi har inkludert i oppgaven.

Vi har også brukt pensumlitteratur, søkt etter tema i faglitteraturen vi har hatt tilgjengelig og lånt bøker på bibliotek. Vi har også søkt på internett etter artikler og rapporter. Bøkene og faglitteraturen vi har benyttet oss av er hovedsakelig bøker fra Nordahl, Drugli, Ogden og flere som har lang erfaring og skrevet flere bøker innen temaet atferdsvansker og barn. Det som i alle disse søkene har blitt tydelig for oss er at de samme forfatterne dukker opp igjen i mange av søkene vi har gjort i ulik faglitteratur, og også i artikler/rapporter.

Søkeord vi har tatt i bruk for å finne frem til vårt utvalg av artikler og rapporter er: atferd, skole, Bronfenbrenner, atferdsvansker, atferdsvansker i skole, forebygge atferdsvansker, miljøterapeutene. Nordahl, Mausethagen, Kostøl, Faldet, Bø, Ertesvåg, Gjertsen, Hansen og Juberg er blant forfatterne av rapporten og de fagfelleverderte artiklene vi har brukt i vår funn og drøftingsdel. Med utgangspunkt i vår forforståelse etter funn i litteraturstudie har vi dannet oss et bilde av hvordan atferdsvansker i skolen på mikronivå og klassemiljø kan forebygges.

4.2 Forforståelse

Vi har med oss forutinntatte meninger, tolkninger og holdninger inn i alt vi møter i omverdenen. Røkenes og Hanssen (2013) skriver om samtaler om våre opplevelser som en hermeneutisk tradisjon. Dette kan også knyttes til metoden vi har brukt gjennom oppgaven, der vi har lest og gjort oss opp formeningene og diskutert sammen om de ulike meninger og tolkninger om det vi har lest og forstått. Alle ideer og opplevelser vi har med oss på forhånd vil være med å påvirke nye opplevelser og vår fortolkning av det andre forteller. Forståelsen av oss selv, andre og verden i meningssammenhenger har blitt skapt i interaksjon med andre og omverdenen. Vår sannhet skapes av hver enkelt i samhandling med andre etter våre opplevelser av dem. De konstruksjonene som oppstår etter vår sannhet, utgjør vår forforståelse inn i nye erfaringer (Røkenes og Hanssen 2013).

Forforståelsen blir hele tiden påvirket av det vi ser, leser og hører, også gjennom arbeid med oppgaven gjør forforståelsen noe med hvordan vi tolker materialet og hva vi leter etter for å få svar. Gjennom litteraturstudiet, lesing av artikler, fagbøker og lignende har vi med oss en forforståelse som samtidig er med på å påvirke vår forståelse og tolking av materialer. Det er naturlig at vi møter temaet med en forforståelse når vi starter arbeidet med oppgaven og at hver tolkning og vårt søk i litteratur til oppgaven vil utgjøre bit for bit i et puslespill. Forforståelsen vi har med oss når vi starter med oppgaven vil ligge i våre erfaringer, opplevelser og tolkninger vi har med oss fra omgivelsene og opplevelsene med temaet i forkant. Dette vil også være med på å påvirke vår tolkning av materialene vi tar i bruk gjennom oppgaven. Hver nye bit av puslespillet vil inneholde ny informasjon og danne ny forforståelse til temaet og det vi søker etter i problemstillingen. Puslespillet vil nok heller aldri bli helt ferdig, men stadig fylles på. Vi kan sammenligne det vi har kalt vårt puslespill med den hermeneutiske spiral. Dalland (2007) forklarer den hermeneutiske spiral som noe som aldri egentlig helt tar slutt, men at det er deler i en helhet som utvides kontinuerlig i møte med nye tolkninger. Hver bit i vårt puslespill må vrís og vendes for å klare å plasseres og skape et bilde av det vi ønsker å formidle og av hvordan vi tolker materialet. Kanskje finner den sin plass eller forandrer mønster etter hvert som vi bygger på med nye brikker.

5.0 Hoveddel

I dette kapittelet vil vi først presentere funn om temaet vi har gjort gjennom litteratursøk i faglitteraturen. Vi ser det som hensiktsmessig for vår oppgave å kunne supplere faglitteraturen om temaet opp mot funn i de utvalgte artiklene og rapportene som vi også vil presenter lengre ned i dette kapittelet.

5.1 Atferdsvansker

Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005) skriver at ut ifra definisjonen om gapet mellom omgivelsenes krav og barnets kompetanse til å håndtere disse vil man først og fremst se på de ulike systemene barnet påvirkes av og er en del av fremfor at oppmerksomheten rettes mot barnet selv. Ifølge Ogden (2022) er atferdsvanskene som registreres mest på skolen antageligvis en reaksjon på det kravet eleven møter i skolehverdagen. Dette kan for eksempel være krav til elevenes oppmerksomhet og konsentrasjon i undervisning. Atferdsvanskene kan også vise seg gjennom konkurranse, sjalusi, rivalisering, konflikter og lignende både under læring, samarbeid eller lek. Denne typen atferdsvansker blir også omtalt som lærings- og undervisningshemmende atferd.

Ogden (2022) referer til Sørli (2000) som definerer lærings- og undervisningshemmende atferd som uro, bråk og avbrytelser som blant flere elever er gjensidig og kan forsterke atferden. Dette kan også føre til dårlig arbeidsro og arbeidsinnsats som igjen fører til et dårlig læringsmiljø. Hvor mange barn og unge som har adferdsvansker i skolen er vanskelig å vite eksakt. Omfanget av dette påvirkes av hvordan vanskene blir definert og hvem som definerer dem. Det er store meningsforskjeller om hvor stort omfanget av atferdsvanskene er og hva som er bakgrunnen til vanskene. Bakgrunnen for dette er fordi eleven selv, lærere, andre ansatte i skolen og foresatte kan ha ulike oppfatninger av årsak og problem (Ogden 2022).

Nordahl m.fl (2005) mener at dersom det skal utvikles tiltak og behandlingsmetoder som er virksomme må man også ha kjennskap til de forhold som øker sannsynligheten for utviklingen av atferdsvansker og hvilke forhold som forebygger og reduserer risiko for utvikling av atferdsvansker. Ifølge Drugli (2013) oppstår atferdsvansker av komplekse og gjensidige påvirkninger av ulike faktorer i forskjellige miljøer og nivåer over tid.

5.1.1 Risikofaktorer ved atferdsvansker

Ogden (2022) skriver at risikofaktor i dette perspektivet handler om sannsynligheten for alle forhold som øker en negativ utvikling, det kan være både miljømessige og individuelle. Risikofaktorer er nært knyttet til å påvirke av atferdsvansker negativt ifølge Drugli (2013). Risikofaktorer knyttet til familien og spesielt foreldrene som er den viktigste utviklingsareaen til barnet er av stor betydning. Foreldrenes omsorgsevne, oppdragelse, psykiske helse og totalbelastning kan få stor innvirkning på atferdsvanskenes utvikling. Det kan være flere årsaker til at foreldre-barn samspillet har låst seg i negativt spor. Blant annet nevner Drugli (2013) problemer i privatlivet generelt, økonomi, sykdom, partnerproblemer og psykiske helse kan være påvirkende faktorer på at samspillet mellom foreldre og barn ikke fungerer optimalt.

5.1.2 Beskyttende faktorer ved atferdsvansker i skolen

Motsatt av risikofaktorer er beskyttende forhold, dette er alle påvirkninger som kan redusere sannsynligheten for en negativ utvikling og forebygge dette (Ogden 2022). Drugli (2013) skriver at beskyttelsesfaktorer kan være kjennetegn ved barnet selv eller i barnets miljø, på samme måte som risikofaktorer kan være. Videre hevder hun at beskyttelsesfaktorene kan være en motsats til risikofaktor i noen sammenhenger og at det er viktig å se beskyttelsesfaktorene i et systemisk og dynamisk perspektiv. Beskyttelsesfaktorer trenger ikke være enkeltstående faktorer som i seg selv fører til positiv utvikling i alle utviklingsfasene, men beskyttelsesfaktorene kan gjennom dynamiske interaksjoner føre til positiv effekt i utviklingsprosessen ved å påvirke andre faktorer. Videre presiserer Drugli (2013) at dersom et barn har flere risikofaktorer som påvirker positiv utvikling er hensikten med å iverksette tiltak at det skal fremme utviklingsmulighetene ved å iverksette beskyttelsesfaktorene. Ogden (2022) skriver at det å ha en lærer som er en trygg tilknytningsperson for eleven er en beskyttende faktor for å hindre utvikling av atferdsvansker. Gode og trygge relasjoner blir også sett på som en beskyttende faktor. Andre viktige og beskyttende faktorer i skolen ifølge Ogden (2022) er sosial tilknytning, utviklingsfremmerede forhold som er stabile og å gi barnet muligheten til å oppleve mestring.

5.1.3 Voksen-barn relasjon i skolen

Drugli (2013) referer til Murray og Murray (2004) og O'Connor (2010) som hevder at elever med atferdsvansker kan ha en tendens til å bli mindre likt av pedagogen og får dårligere sosial og faglig støtte. En slik type relasjon fører også til mer irettesetting og negative tilbakemeldinger på negativ atferd og mindre positive tilbakemeldinger på positiv atferd. Videre skriver Drugli (2013) at også i norske skoler er det en sammenheng mellom negativ pedagog-élève relasjon og atferdsvansker hos barnet på gruppenivå. Dette kan føre til at barnet kan ha vansker med å finne sin plass på skolen og det kan gå utover både den faglige og sosiale utviklingen, som igjen kan få følger for fremtiden. Voksen-barn relasjon i skole kan fungere som enten en risikofaktor eller beskyttende faktor ut ifra kvaliteten på relasjonen. «Tilpasning eller mistilpasning i barnehage og skole er sterkt assosiert med kvalitet på relasjoner både til andre barn og til pedagoger, og dette gjelder særlig barn som er utsatte for andre risikofaktorer, for eksempel tidlige atferdsvansker» (Hamre og Pianta 2001, Ladd og Burgess 2001 og Solheim 2013 referert i Drugli 2013:142). Positive relasjoner fører til reduserte atferdsproblemer og fremmer tilpasningsprosesser og større grad av aksept av jevnaldrende (Drugli 2013).

5.2 Skolen som arena

Skolen er en viktig arena. Når elevene får oppleve trygghet og mestring så har eleven det bedre, og det blir det lettere å lære. Alle barn er ulike, og det er de mest utsatte barna som er mest sårbare. Barna som er usynlige, stille, blir mobbet og som utfordrer er de barna som vil ha behov for mer hjelp og mer støtte i skolen. Det er stilt spørsmål om læreren har både nok kompetanse og nok kapasitet til å håndtere disse vanskene, i tillegg til å skulle undervise (Osen 2019). Skolen har også betydning for barns atferdsvansker og en eventuell utvikling av atferdsvansker. Risikofaktorer i skolen kan være med å opprettholde atferdsvanskene selv om det ikke har vært utløsende faktor. Barn som ikke har atferdsvansker når de begynner på skolen kan utvikle atferdsvanske dersom det er mange negative kjennetegn i arenaen. Sentrale faktorer som Drugli (2013) nevner som risikofaktorer i skolen er dårlige rutiner, regler, svak gruppeledelse i klasserom, negative tilbakemeldinger, mangel på strategier for å forebygge atferd som er negativ, relasjoner både med jevnaldrende, voksne og foreldresamarbeid. Ogden (2022) refererer til Christenson m.fl. (2008) og Sprague & Walker (2005) som skriver at skolen bidrar både

negativt og positivt for elevene, men at skolen også kan være en risikofaktor. For noen barn er skolen en tilleggsbelastning og faktorer til dette kan være få lærere, lite stabilitet blant personale, dårlig samarbeid og kontakt med elevens foresatte.

5.3 Funn i utvalgte artikler/rapporter

5.3.1 Rapport «skoler med stor og liten forekomst av atferdsproblemer»

Denne rapporten fra Høgskolen i Hedmark er utarbeidet av Thomas Nordahl, Sølvi Mausethagen og Anne Kostøl på oppdrag fra «utvalg for bedre læring for barn, unge og voksne med særskilte behov» på vegne av kunnskapsdepartementets «midtlýngutvalget». Dette er et offentlig utvalg som har mandat til å vurdere om vi har et system som sikrer tidlig intervensjon, og vurdering av tiltak som skal sikre tidlig innsats og livslang læring. Denne rapporten er gjort på bakgrunn av en kartleggingsundersøkelse av 78 grunnskoler fra 2008 hvor det ble tatt statistiske analyser og 6 skoler ble valgt ut, hvor 3 av skolene har stor forekomst av atferdsvansker og 3 skoler med liten forekomst av atferdsvansker. Det ble blant annet tatt observasjoner i klasserom og gjort intervjuer av blant annet lærere og rektorene. På bakgrunn av dette er det ifølge Nordahl, Mausethagen og Kostøl (2009) behov for å komme frem til eventuelle kjennetegn om forebygging og håndtering av atferdsvansker blant skolene som har liten forekomst enn skoler med stor forekomst. Det er også dette denne rapporten er et forsøk på å finne kjennetegn ved og utvikle kunnskap om. Rapporten er en kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom de utvalgte seks skolene. Hensikten med rapporten var å finne frem til kjennetegn på skoler med liten og stor forekomst av atferdsvansker på skole- og klassenivå.

Resultatene i det kvantitative materialet viser systematiske forskjeller mellom skoler med stor og liten forekomst av atferdsvansker. Ved skolene med liten forekomst av atferdsvansker viser elevene best motivasjon og arbeidsinnsats i tillegg til at de nasjonale prøvene har gitt best resultater. De viser til at det er en klar sammenheng med at de skolene som lykkes i å forebygge atferdsvansker også lykkes på andre avgjørende områder i elevenes utvikling og læringsområder. Resultatene i det kvantitative materialet viser også at ved skolene med stor forekomst av atferdsvansker var lav arbeidsinnsats og skolefaglige resultater. Antallet barn med spesialundervisning var også dobbelt så høyt som skolene med liten forekomst. Det kom frem av undersøkelsene at lærerne ved skolene med stor

forekomst hadde et individrettet perspektiv på atferdsvansker og at det er elevene som fremstår som problematiske. Tiltak ut ifra dette perspektivet så ikke ut til å gi ønskede resultater for elevene (Nordahl, Mausethagen og Kostøl, 2009).

Resultatene i det kvalitative materialet viser at det på skolene med liten forekomst av atferdsvansker hadde tydelige kjennetegn av tydelig klasseledelse, trygge relasjoner mellom lærer og elever og fravær av atferdsvansker som var undervisningshemmende. Lærerne hadde på disse skolene mer lærerstyrt arbeidsformer og høyere faglig trykk enn på skoler med stor forekomst av atferdsvansker (Nordahl, Mausethagen og Kostøl, 2009).

5.3.2 Artikkel 1: Relasjonsorientert praksis og stabile læringsfellesskap

Anne Kostøl og Sølvi Mausethagens (2011) artikkel «Relasjonsorientert praksis og stabile læringsfellesskap - kontekstuelle og relasjonelle forhold i klasserom på skoler med lite atferdsproblemer». I artikkelen legger de vekt på funn fra den kvalitative studien/rapporten «Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer» gjort av Nordahl, Kostøl og Mausethagen (2009), som vi har presentert over. Artikkelen til Kostøl og Mausethagen (2011) presenterer funn fra analyser gjort i rapporten (Nordahl, Mausethagen og Kostøl, 2009) og drøfter videre hva som betegnes som kontekstuelle og relasjonelle forhold i klasserommene fra de seks utvalgte skolene som var med i den kvalitative studien.

Kostøl og Mausethagen (2011) viser til at den empiriske forskningen og kunnskapen som finnes i dag om atferdsvansker, gir grunn til å tro at det er de kontekstuelle og sosiale forholdene i skolene som har størst potensiale til å kunne forebygge og redusere forekomsten av atferdsvansker. De positive forholdene i skolene med liten forekomst av atferdsvansker har sammenheng med tydelig klasseledelse, relasjon, fagdidaktikk kompetanse i form av organisering og arbeidsmåter. Analysen Kostøl og Mausethagen (2011) har gjort av datamateriale i studien viser at atferdsvansker i klasserom må ses i sammenheng med klasseledelse og relasjoner som en konsekvens av hvordan organisering av undervisning og arbeidsmetoder som brukes. I studien kommer det frem at i skolene med stor forekomst av atferdsvansker eksisterer det flere kontekstuelle forhold som forskningen viser kan forklare atferdsvanskene og som regnes som risikofaktorer i skolen. En risikofaktor kan være når organisatorisk differensiering og bruken av individuelle

arbeidsmetoder gir mer ansvar til elevene for eget læringsutbytte når disse blir sett i forhold til hverandre.

5.3.3 Artikkel 2: Læreres vurderinger av ulike elevgrupper i skolen

Ann-Cathrin Faldet og Thomas Nordahls (2017) artikkel «Læreres vurderinger av ulike elevgrupper i skolen». Hva som oppleves som normer eller avvik er avhengig av samfunnet rundt og for at en ting skal være normal må en annen ting være unormal (Faldet og Nordahl 2017). I denne artikkelen presenterer blant annet forfatterne en undersøkelse besvart av lærere fra ulike skoler i Danmark. De ulike kategoriene som lærerne har vurdert elevene ut fra er; ingen vansker, ADHD, atferdsproblemer (uten diagnose), spesifikke innlæringsvansker, generelle lærevansker, autismespekter og andre vansker. Hensikten med artikkelen er å presentere hvordan elevgrupper blir vurdert av lærere med bakgrunn i de nevnte eventuelle vansker. Elevgruppen blir i artikkelen analysert opp mot lærerens vurderinger av skolefaglige prestasjoner (i dansk, engelsk og matematikk), i arbeidsinnsats og motivasjon, og den sosiale tilpasningen hos eleven. Dette er en stor undersøkelse med såpass mange informanter at det kan tas utgangspunkt i at dette er gjeldende for flere skoler enn de som har deltatt (Faldet og Nordahl 2017).

Resultatene fra disse undersøkelsene av lærerens vurderinger indikerer at det er en betydelig og signifikant forskjell mellom vurderingene av den faglige og sosiale funksjonen hos elevene som har ingen vansker eller diagnoser, og de elevene som har vansker og utfordringer knyttet til fag (Faldet og Nordahl 2017). Undersøkelsen viser også at lærere vurderer en stor andel elever til å ha vansker eller problem i skolen, som igjen betyr at normalitetsbegrepet i skolen er ganske snevert. Hva som kan defineres som avvikende atferd i skolesammenheng er opptil læreren, det er læreren som i praksis vurderer om atferden hos en elev er «normal» eller avvikende (Faldet og Nordahl 2017). Undersøkelsen viser signifikante forskjeller mellom lærernes vurdering av karakternivået til elevgruppene kan ha en sammenheng med hvordan læreren attribuerer/tilskriver egenskaper til elevene. I sammenheng med undersøkelsen kan det bety at de elevene som er plassert innenfor de ulike kategoriene gis en dårligere karakter fordi lærerne attribuerer eller feiltolker elevene og deres faglige kompetansenivå på grunn av at de er kategorisert med «avvikende» atferd. Resultatene viser det samme på områdene motivasjon og arbeidsinnsats. Elevene som er kategorisert innenfor ADHD, atferdsvansker uten diagnose

og elevene med spesifikke lærevansker/faglige problemer har lærerne vurdert med at de er lite motiverte og mangler arbeidsinnsats. Resultatene av hvordan lærerne vurderer elevenes sosiale tilpasning i skolen viser at elevene med ADHD, atferdsvansker, spesifikke lærevansker/faglige problemer, har langt større vansker enn elevene kategorisert som uten vansker når det gjelder sosial tilpasning. Den største forskjellen er vurdert av lærerne hos elever med atferdsvansker uten diagnose i den sosiale tilpasningen (Faldet og Nordahl, 2017).

5.3.4 Artikkel 3: Barnevernspedagoger, sosionomers og vernepleierens (BSV) rolle og status i skolen

Artikkelen er skrevet av Per Åge Gjertsen, May Brit Viola Hansen og Anne Juberg (2018) og omhandler hvilken rolle BSV-ere har og bør ha i skolen. Skolen er en sentral inkluderingsarena gjennom å være en såkalt dannelses- og velferdsinstitusjon. Artikkelen har som mål å besvare spørsmålet om hva slags rolle og status skoleverket tilbyr BSV-ere i skolen. I artikkelen er det gjennomført intervju med åtte skoleansatte som er BSV-ere og én rektor og fire mellomledere med pedagogisk bakgrunn og personalansvar. Utvalgene i intervjuene var gjort på bakgrunn av å få både BSV-eres selvopplevelse og innblikk og hvordan de overordnede ser på BSV-ers bidrag.

Resultatene i artikkelen viser at BSV-informantene har sprikende roller og status i skolene. I artikkelen har Gjertsen, Hansen og Juberg (2018) delt inn empirien i fire meningsbærende elementer. Den første er «sideordning og underordning» og de påpeker ut fra resultatene her at den uklare yrkesrollen profesjonene har i skolen gjør at det kan oppleves som at BSV-ere har underordnede roller i skolesystemet. Denne underordningen kan også ses i sammenheng med at de har andre arbeidsavtaler enn lærerne. Den andre er «tverrfaglighet og flerfaglighet» hvor resultatene viser at stort mangfold i kompetansegrupper er viktig hvis barn og unge skal mestre utviklingsoppgaver. Den sosialfaglige, pedagogiske og spesialpedagogikken henger sammen og at BSV-ere har rollen som tilretteleggere, skape mestringfølelse både faglig og sosialt med å være tilstede i overgangssituasjoner og for sammenheng i dagene. Det tredje element er «generalist og spesialist» hvor resultatet viser at BSV-ere har arbeidsfelt i barn og unges psykiske helse og at BSV-ere anser seg som generalister. Det fjerde elementer i resultatene er

«forutsigbarhet og uforutsigbarhet». I dette elementet viser resultatene samlet fra intervjuene at det er svært ulikt hvordan informantene opplever at de har en formell plass eller tittel i skolen eller ikke. Noen av informantene har utformet arbeidsområdene og yrkesrollen selv, mens noen mener at det forandres i takt med arbeidsoppgavene langs med. BSV-ere har ikke lovbestemte roller eller status i skolen slik som lærer og kontaktlærer har, det er derfor variabler av arbeidsinstrukser og posisjon i skolene (Gjertsen, Hansen og Juberg 2018).

6.0 Drøfting

Her vil vi drøfte funn vi har gjort i faglitteraturen, artikler og rapporter opp mot temaet forebygging av atferdsvansker i barneskolen. Vi har hele veien holdt oss til det sosialøkologiske perspektivet, dette vil vi også fortsette med i drøftingen. Det vil i drøftingen komme tydelig frem at vi holder oss til mikronivå i den sosialøkologiske modellen, med utgangspunkt i det som er satt i system av skolen og ikke f.eks. friminutt. Drøftingen vår vil forhåpentligvis bidra til å skape en større forståelse av det problemstillingen vår spør etter.

6.1 Atferdsvansker i skolen

I Kostøl og Mausethagen (2011) artikkel forklarer de definisjonen på atferdsvansker som «Atferdsproblemer i skolen oppstår når elevenes atferd avviker fra gjeldende normer, regler og forventninger. Atferd kan også beskrives som problematisk når den avviker fra hva som forventes i forhold til elevenes alder, og som slik hindrer utvikling og læring» (Kostøl og Mausethagen 2011). Bø og Ertesvåg (2006) skriver at atferdsvansker som ikke er nevrologisk betinget, kan forklares ved at det oppstår en dysfunksjonell utvikling som påvirkes av omgivelsene. Denne utviklingen har to ulike retninger som kan tas, enten mot kompetanse eller mot dysfunksjon, og nøkkelen ligger i barnets nære interaksjoner med systemet rundt seg. Det er kvaliteten på disse interaksjonene som avgjør om og i hvilken grad biologiske og psykologiske faktorer enten fremmer eller hemmer utviklingen til barnet.

Faldet og Nordahl (2017) skriver at gjennom et relasjonelt perspektiv på atferdsvansker i skolen kan flere av de individuelle problemene forklares som en årsak i samfunnets og

skolens struktur og kultur, de mellommenneskelige relasjonene og innholdet i den ordinære undervisningen i skolen. De hevder at det relasjonelle perspektivet har bygd opp et stort empirisk grunnlag som viser at det er en klar sammenheng mellom kontekstuelle betingelser i skolen og elevenes utvikling og læring. Dette vises gjennom at ulike lærevansker og atferdsvansker ikke bare blir sett på som et individuelt problem, men også som en konsekvens av en vanlig pedagogisk praksis som ikke har vært kvalitativt god nok i skolen.

Nordahl, Mausethagen og Kostøl (2009) hevder at de utfordringene som atferdsvansker gir skoleledelsen, lærere og de andre elevene i skolen tydeliggjør at det er behov for å finne noen kjennetegn til hva som kan bidra til å både forebygge og redusere atferdsvansker. Videre skriver de i sin rapport «skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer» at det finnes en del kunnskap på hvordan man møter atferdsvansker, men at denne kunnskapen ofte er knyttet til «programmer» som skolene skal følge for å redusere atferdsvansker. Disse ferdige «programmene» er mer empirisk og teoretisk kunnskap og har ikke noe dokumenterte evalueringer som er evidensbaserte.

Ifølge Bø og Ertesvåg (2006) finnes det en annen faktor som kan påvirke vanskene når det oppstår forstyrrelser mellom barnet og barnets biologiske disposisjoner. Eksempler på dette kan være når barnets egenskaper eller disposisjoner til å utføre oppgaver ikke samsvarer med de krav og forventninger som stilles i systemet rundt, eller når systemet rundt ikke tilpasses for å møte barnets spesifikke behov. Faldet og Nordahl (2017) hevder at ulike atferdsvansker, eventuelle funksjonshemninger og lærevansker ikke bare blir sett på som et individuelt problem, men at det også er en konsekvens av at den pedagogiske praksisen i skolen ikke har vært god nok kvalitetsmessig. Og at det derfor må settes søkelys mot læringsmiljøet i undervisning og generelt mot skolen og ikke mot eleven. Gjertsen, Hansen og Juberg (2018) påpeker i sin artikkel at «skolen har rollen som velferdsinstitusjon og en yrkesforberedende rolle. Den skal være for alle barn og unge, uansett forutsetninger». De hevder også at det er behov for å supplere andre yrkesgrupper som har mer fokus på den sosialpedagogisk kompetansen opp mot den ordinære lærerrollen.

På den andre siden legger Bø og Ertesvåg (2006) til at årsaker og delårsaker til atferdsvansker oppstår og utvikler seg kan ses gjennom Bronfenbrenners perspektiv, som

gir et komplekst bilde av det hele. Det som viser seg å være vanskelig med å bruke dette perspektivet er at det kan være utfordrende å skulle starte et analysearbeid, når årsakene er så sammensatt. Det nevnes også at en av svakhetene ved Bronfenbrenners perspektiv er mangel på implikasjoner i tiltaksarbeidet (Bø og Ertesvåg 2006). Men selv om det kan være sammensatt så kan den være til god hjelp for å forstå vanskene. Noe som også viser seg i rapporten til Faldet og Nordahl (2017) som skriver om individuelle og strukturelle årsaksforklaringer på atferdsvansker. De stiller seg kritisk til å kun bruke den ene eller andre årsaksforklaringen fordi den ene alene ikke gir en fullgod forståelse eller forklaring på atferdsvanskene.

På den andre siden så beskriver Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005) dette som en positiv konsekvens av perspektivet. De skriver at den sosialøkologiske tenkingen er til god hjelp når en skal forstå atferdsvanskene i skolen, da er fokuset både mot eleven og det systemet den er del av. Noe som innebærer at flere forhold rundt eleven blir viktige i forståelsen for atferdsvanskene. Dette fordi barns atferdsvansker på skolen viser seg å være avhengig av forhold som oppstår i ulike systemer rundt seg. Bø og Ertesvåg (2006) nevner også at en konsekvens av dette perspektivet er tiltak på ulike nivå og livsområder til barn med atferdsvansker. Eksempler på dette er at det vil være naturlig å jobbe på flere nivå når en elev har atferdsvansker når det skal jobbes med forebygging og reduksjon i skolesituasjon. Da viser det seg at det gjennom Bronfenbrenners perspektiv er viktig å se sammenhengen.

6.2 Konsekvenser av hvem som kategoriserer elevene

I artikkelen som Faldet og Nordahl (2017) har skrevet kritiseres måten atferd blir ansett på som normalitet og avvik. Hvem er det som bestemmer hva som er «avvik» og «normalitet» og hva er faktorene som bestemmer hvem som faller innenfor de ulike kategoriene? I artikkelen til Faldet og Nordahl (2017) er det i undersøkelsen lærerne selv som har definert og kategorisert elevene inn under blant annet ADHD, atferdsproblemer, spesifikke innlæringsvansker og faglige problemer. De poengterer at selv om det er mulig å observere og registrere objektivt barns atferd, finnes det ikke én allmenn akseptert definisjon eller skillelinjer mellom kategoriene rent karakteristisk. De hevder at begrepsbruken i de ulike kategoriene virker relativt tilfeldig og at begrepene brukes om hverandre og at det i

skolekultur er en tradisjon for å kategorisere elever ut ifra avvik, feil, mangler og «normalitet» (Faldet og Nordahl 2017).

Videre mener Faldet og Nordahl (2017) at utgangspunktet for måten elevene blir kategorisert ut ifra er negativt. Eksempel de viser til er at elever med spesifikke lærevansker blir definert ut ifra sin manglende evne for å lære på samme måte som elevene som er kategorisert i «ingen vansker». Elever med ADHD eller med atferdsvansker blir definert ut ifra avvikende atferd og derfor manglende evne til å lære på samme måte som de «uten vansker». Disse karakteristiske kategoriene kan føre til stigmatisering som peker elevene ut i negativ forstand (Faldet og Nordahl 2017). Hvilke negative konsekvenser kan dette føre til for elevene?

Ifølge Nordahl, Mausestaden og Kostøl (2009) har skolene med stor forekomst av atferdsvansker også et mer individperspektiv på atferdsvansker ved å sette søkelys på den enkelte elevs «avvikende» atferd. Det viser seg også at tiltakene som har vært iverksatt ut ifra dette perspektivet ikke har gitt ønskede resultater. Nordahl mfl. (2009) skriver i sin rapport at funnene og tolkningene samlet understreker at elevenes atferd bør vurderes i sammenheng med de kontekstuelle og relasjonelle faktorene som eksisterer i de ulike situasjonene hvor atferden vises. Dette bør gjøres uansett om atferden er preget av uro, lav arbeidsinnsats og utagerende/innagerende atferd eller om det er pro-sosial og hensiktsmessig atferd. Videre hevder de at det ikke alene er elevenes individuelle forutsetninger eller foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn som kan forklare atferden til elevene eller læringsutbyttet eleven har på skolen. Det må sees i sammenheng med de kontekstuelle og relasjonelle forhold i de gitte situasjonene (Nordahl, Mausestaden og Kostøl 2009).

På en annen side så skriver Bø og Ertesvåg (2006) at for å kunne forstå atferdsvansker hos barn og unge, må det tas hensyn til barnets bagasje, tidligere erfaringer og bakgrunn. Det må også tas hensyn til faktorer i omgivelsene og miljøet rundt barnet, dette kan være både kultur, nærmiljø og samfunn. Spesielt viktig er det å se samspillet mellom disse ulike faktorene. Dette bekreftes av Nordahl, Sørlie, Manger og Tveit (2005) som skriver om systemene som sees i lys av Bronfenbrenner økologiske modell, der det blir nødvendig å se både på mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet. På denne måten er det mønstrene og

strukturene innenfor disse systemene som blir viktig å arbeide med for å endre i barnets sosiale system, fremfor å ha fokus på barnet og atferden i seg selv.

6.3 Risiko- og beskyttelsesfaktorer

I rapporten til Nordahl, Mausehagen og Kostøl (2009) vises det til analyser i undersøkelsen som er gjort for å finne ut hvilke faktorer som kan forklare atferdsvanskene mest signifikante risikofaktorer. Disse analysene viser at atferdsvanskene må forstås i sammenhengen med hvordan læringssituasjonen oppleves av eleven selv. Det vises at det er en risikofaktor når eleven opplever en lite engasjerende undervisning, en lite tydelig klasseledelse og når eleven har dårlig relasjon til lærer og medelever. Dette viser at kontekstuelle betingelser i skolen påvirker atferdsvanskene på den ene siden, men på den andre siden påpeker de at det ikke kan trekkes en slutning om at det er dette alene som er årsaken til atferdsvanskene, selv om det vises en stor sammenheng. Variablene mellom risikofaktor som relasjon og den enkeltes elev forhold til medelever og lærere vises i undersøkelsen som forklaring av omfanget problematferd (Nordahl, Mausehagen og Kostøl 2009).

KUF (2000) referert i Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005) skriver at en tidligere har undervurdert skolens muligheter og betydning for forebygging av atferdsvansker. Videre viser Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005) at det er studier som viser at tiltak som er bygget på den sosialøkologiske teorien i skolen har vist seg å gi gode resultater. I lys av dette kan man se på risiko- og beskyttelsesfaktorer. Mortimore (1995) Sørli og Nordahl (1998) og Rutter et al. (1998) referert i Nordahl, Mausehagen og Kostøl (2009) bekrefter at de interne faktorene som en finner i skole med lite atferdsvansker er det samme faktorene som forskning viser til som beskyttende faktorer. I motsetning til dette ser man at det i skoler med mye atferdsvansker er flere kontekstuelle forhold som kan forklare atferdsvanskene og som beskrives som risikofaktorer (Nordahl 2005 og Ogden 2001 referert i Mausehagen og Kostøl 2011).

Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005) påpeker at barn som viser atferdsvansker, får sjelden ros og oppmuntring selv om det ofte er de barna som trenger det mest. Webster-Stratton (1999) referert i Nordahl mfl. (2005) skriver at forskning viser at en lærer gir tre- til femten ganger mer oppmerksomhet til atferd som er negativ enn til atferd som er

positiv. Dette er et typisk tilfelle på en risikofaktor i skolen, som også bekreftes av Drugli (2013) som nevner negative tilbakemeldinger i sin beskrivelse av risikofaktorer.

Andre risikofaktorer som Drugli (2013) nevner er en svak klasseledelse. «Klasseledelse forstås som lærerens evne til å skape et positivt klima i klassen, etablere arbeidsro og motivere til arbeidsinnsats» (Nordahl referert i Overland 2007:228). Sett i lys av dette så viser undersøkelser at den autoritative læreren, en som både kan utøve kontroll og samtidig har en følelsesmessig varme ovenfor sine elever, er den ledestilen som lykkes best med læringsutbytte til elevene (Nordahl og Overland 2022). Dette bekreftes i rapporten av Nordahl, Mausestaden og Kostøl (2009) som skriver at det er en stor sammenheng mellom lærere som er tydelige og konsekvente og forekomsten i undervisningstimer der det vises mindre atferdsvansker.

6.3.1.1 Relasjon

Selve grunnlaget for sosial samhandling og kommunikasjon med andre er relasjon, og det er i interaksjon med andre mennesker at relasjonen utvikles. Hva som kjennetegner en god relasjon er nærhet, åpenhet, tillit, anerkjennelse, omsorg, støtte og respekt. I motsetning til dette kjennetegnes en dårlig relasjon når det er et høyt konfliktnivå, avvísning, mistillit og et dårlig samspill (Nordahl 2000 referert i Faldet og Nordahl 2017). Nordahl Sørli Manger og Tveit (2005) bekrefter også dette og skriver at det mest avgjørende for all samhandling er kvalitet på relasjonen.

Marzano (2009) referert i Faldet og Nordahl (2017) beskriver relasjonen mellom lærer og elev som selve hjørnesteinen i klasseledelse. Alle har behov for gode relasjoner, og det er ekstra viktig for de elevene som strever på skolen. En forklaring på hvorfor det er ekstra viktig er at de sårbare elevene opplever mindre støtte av lærer, enn de som klarer seg godt både sosialt og faglig (Drugli 2012 referert i Faldet og Nordahl 2017). Nordahl Sørli Manger og Tveit (2005) nevner også at relasjon med den voksne er viktig og de bruker begrepet *den signifikante andre*. Et begrep for å forklare hvordan sosialisering foregår og hvor viktig mennesker rundt oss er. Signifikante andre kan brukes om mennesker rundt oss som er ekstra viktig for vår utvikling og læring. Barn kan gjennom samspill med den signifikante andre også lære seg kjennetegn ved og av den sosiale relasjonen som er positive for barns utvikling.

Noe annet viktig som blir påpekt om relasjon er at den bygges opp ved gjensidighet, men at en må huske på at enkelte elever ikke selv vil ta initiativ til å skulle skape en relasjon. Det vil med andre ord si at dersom den voksne vil skape god relasjon til eleven så må den voksne jobbe aktivt og målrettet med dette (Drugli 2012 referert i Faldet og Nordahl 2017). Dette bekreftes også av Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005) som understreker at etablering av gode relasjoner mellom voksne og barn er den voksnes ansvar. Det finnes ingen fasit i teknikker for å etablere gode relasjoner, men det er enkelte forhold som kan pekes på. Blant disse er å etablere tillit, se det enkelte barn, å verdsette barnet, anerkjennelse, å være i posisjon til barnet og hvilken oppdragerstil den voksne har (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit 2005). Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005) viser også til at den voksne som har en god relasjon til barn og unge opplever mindre atferdsvansker, enn de voksne som har dårlig relasjon.

På hvilken måte har relasjon en sammenheng med atferdsvansker hos eleven? Nordahl (2000) referert i Faldet og Nordahl (2017) viser til undersøkelser som bekrefter at det er mindre atferdsvansker i undervisningstimene hos lærere som har en god relasjon til sine elever, enn hos de lærere som opplever å ha en dårlig relasjon til sine elever. Samme undersøkelse viser at elevene med gode relasjoner til lærer trives bedre på skolen. Noe som bekreftes i rapporten til Nordahl, Mausethagen og Kostøl (2009) der observasjoner på skolene viser at der det er fravær av atferd som er lærings- og undervisningshemmende er det en tydelig, hensiktsmessig klasseledelse og gode relasjoner mellom elev og lærer. Det samme bekreftes også av Bru, Stephens og Torsheim (2002) referert i Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005) som skriver at det er påvist en stor sammenheng mellom lærerens lederstil og relasjon til elevene og atferdsvanskene som er rapportert om elever.

I lys av dette så kan en si at klasselederstilen faktisk kan være en del av forklaringen til atferdsvansker i skolen (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit 2005). Og i motsatt ende ser man at på skoler der variasjonen av klasseledelse og relasjoner innad er stor, ser man en negativ effekt på elevens atferd (Nordahl, Mausethagen og Kostøl 2009). En forklaring på hvordan en dårlig relasjon mellom lærer og elev kan oppstå er hvordan læreren ser på eleven som sosial tilpasset eller ikke. Med dette menes det at læreren har en oppfatning av eleven, og basert på sin oppfatning så sender læreren enten bevisst og ubevisst ut signaler om sine forventninger til eleven (Linder 2010 referert i Faldet og Nordahl 2017). Med andre ord så vil lærerens innstilling på eleven kunne påvirke kvaliteten på relasjonen, dette kan

forklares med at læreren som har en negativ oppfatning av eleven sin vil sende ut signaler som oppfattes av eleven og som bidrar til en svakere relasjon. I følge Hattie (2009) referert i Nordahl, Mausethagen og Kostøl (2009) så er læreren betraktet som den mest avgjørende faktoren for gode læringsmiljø.

Nordahl, Mausethagen og Kostøl (2009) påpeker også i sin rapport at ledelsen er en annen viktig faktor på skolen. Det er leder som har mulighet til å legge til rette for bedre forhold og gode betingelser for lærerens arbeid i klasserommet. De positive resultatene på skolene med lite atferdsvansker, er det en tydelig sammenheng med skoleledelse, organisering og klasseledelse. Med andre ord vil det si at om rammene på skolenivå er gode, så er det lettere å være «en god lærer».

6.4 Rammebetingelser for forebygging av atferdsvansker i barneskolen

Faldet og Nordahl (2017) skriver i sin artikkel at mestring, ros og positiv respons, trivsel, trygghet og tilbakemeldinger som er positive på det faglige er godt dokumentert som motiverende faktor for elevene. Det vil også bidra til at elevene får tro på seg selv og at motivasjonen og arbeidsinnsatsen øker. Erfaringer elever får gjennom skolen vil ha betydning for selvoppfatningen og identiteten til elevene. Et klassetrinn er ikke alene på en stor skole og derfor vil det være gjensidig forsterkende for forebygging og reduksjon av atferdsvansker med tiltak på skolenivå.

En konsekvens av å bruke en systemisk tilnærming gjennom Bronfenbrenners perspektiv kan resultere i en sammensetning av veldig ulike tiltak, et konglomerat av tiltak som Bø og Ertesvåg (2006) skriver. Men på den andre siden så skriver de at det er nettopp med å følge Bronfenbrenners tilnærming at det gis muligheten til å få en større oversikt over det store bildet, som igjen kan legge til rette for tiltak som gjensidig forsterker hverandre og som er effektiv for å hjelpe barn med atferdsvansker.

Nordahl, Sørli Manger og Tveit (2005) mener at den forskningsbaserte kunnskapen som ligger til grunn i temaet atferdsvansker i dag gir tydelig grunnlag for at det er viktig å legge vekt på forebygging gjennom å heve barns oppvekstmiljø. Samtidig skriver de at kompetanseheving av sosial og faglig kompetanse på individnivå hos de som allerede viser atferdsvansker ikke må glemmes i tiltaksarbeidet i miljøet. Styrking av den faglige

kompetansen i å lede aktiviteter i grupper til profesjonelle hjelperoller i skolen og på sfo er en proaktiv strategi. Vektlegging av sosial kompetanse på gruppenivå og utvikling av felles regler som det er forventninger om at alle i gruppen innretter seg etter er også en proaktiv strategi ifølge Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005).

Osen (2019) påpeker at faglig og sosial læring ikke kan sees på isolert sett og at de går hånd i hånd. Ved å ha trygghet, tilhørighet og mestringsfølelse oppnår også elevene lettere faglig vekst. Det ligger også til grunn at det er behov for voksne rundt som har kapasitet til å se alle elevene som individ, men at dette er utfordrende hvis man kun skal basere seg på for eksempel læreren i en stor klasse med ulike utfordringer. Osen (2019) understreker videre at det ligger mye kunnskap i å kunne sette seg inn i andres følelser og tanker og samtidig utvikle gode samarbeidsevner og vennskap, sett i elevenes perspektiv.

Kommunikasjon og det å lære å uttrykke seg og si fra både på egne og andres vegne er en viktig faktor i elevenes utvikling. Det er derfor også viktig med dyktige voksne som har tid og kompetanse til å hjelpe og forstå elevene gjennom disse utviklingsoppgavene. «Det vert viktig å presisere at ingen av yrkesgruppene kan gjera heile jobben åleine – ein må stå i det saman. I staden for å tenkja lærarnorm, burde ein kanskje tenkje vaksennorm i klasserommet?» (Osen, 2019:55). Samlet sett ser vi at et ved å ha et samarbeid rundt elevene kommer man lengst, både med tanke på tverrfaglig kompetanse og at målet alltid må være å se på elevenes utvikling ut ifra forutsetningene og rammene rundt.

Funnene fra Mausethagen og Kostøls (2011) rapport viser at det er nødvendig å vurdere elevens atferd i forhold til de relasjonelle og kontekstuelle forholdene som er til stede i de situasjonene som atferden blir synlig i. Noe som også er positivt da det synliggjør den muligheten skolen har til å redusere atferdsvanskene. Det vises også til gode resultater der både skole og lærere vektlegger en mer støttende tydelig og proaktive relasjonsorientert praksis, og der et stabilt læringsfellesskap settes høyt. Samtidig skriver Faldet og Nordahl (2017) at gjennom et relasjonelt perspektiv på atferdsvansker i skolen vektlegges flere av de individuelle problemene. Dette forklares som en årsak i samfunnets og skolens struktur og kultur, de mellommenneskelige relasjonene og innholdet i den ordinære undervisningen. De hevder at det relasjonelle perspektivet har bygd opp et stort empirisk grunnlag ut ifra undersøkelsen i artikkelen som viser at det er en klar sammenheng mellom kontekstuelle betingelser i skolen og elevenes utvikling og læring. Dette vises gjennom at ulike læreversker og atferdsvansker ikke bare blir sett på som et individuelt problem, men

også som en konsekvens av en vanlig pedagogisk praksis som ikke har vært kvalitativt god nok i skolen (Faldet og Nordahl 2017).

I rapporten av Nordahl, Mausethagen og Kostøl (2009) vises det til positive resultater fra skolene med lite atferdsvansker og at disse resultatene har en klar sammenheng med ledelse, organisering, læringsmiljø, klasseledelse og undervisning. De mest karakteristiske forskjellene knytt til rammebetingelser på skolen er at skolene med lite atferdsvansker og godt læringsutbytte har tydelig skoleledelse som har tillit til lærerne sine innenfor felles verdier og standarder. En ser også at det er lite organisatorisk differensiering og stabile elevgrupper, og at både ledere og lærere ikke knytter atferdsvanskene til den enkelte elev, men ser atferden inn i en kontekstuell sammenheng (Nordahl, Mausethagen og Kostøl 2009).

Jørgensen (2001) referert i Gjertsen, Hansen og Juberg (2018) mener at lærerrollen forbindes med tre kriser i kunnskapssamfunnet. De tre krisene han nevner er autoritetskrise, kunnskapskrise og sosial krise og at disse krisene forbindes med et økende behov for tverrfaglig kompetanse i den norske skolen. Gjertsen, Hansen og Juberg (2018) forklarer autoritetskrisen som at lærerens myndighet og autoritet ikke bare er noe en oppnår gjennom sin stilling og utdanning og belyser andres yrkesgruppers kompetanse som supplerende og viktig. De nevner blant annet relasjonskompetansen, omsorgskompetanse og kommunikasjonskompetanse som viktige i kunnskapsgrunnlaget i oppvekstkulturen i dag. For å supplere skolens tradisjonelle kunnskapsgrunnlag hevder Gjertsen, Hansen og Juberg (2018) at både den kunnskapen andre yrkesgrupper kan bidra med i skolen og kunnskapen elevene tilegner seg i andre miljøer er viktig.

Nordahl, Sørlie, Manger og Tveit (2005) poengterer at når forebyggende innsats i omgivelsene til barnet prioriteres kan det ikke tenkes at alle problemer løses ved å sette inn tiltak kun i et av systemene. Men at det gjennom et systemperspektiv prioriteres tiltak i miljøet, samtidig som det må være fokus på å heve oppmerksomheten til hvert barns ressurser og evner. De understreker at selv om individuelt tiltaksarbeid og fokus er en viktig del hos barn som allerede viser atferdsvansker, så skal det ikke skje på bekostning av tiltaksarbeidet i omgivelsene. Samtidig viser Nordahl mfl. (2005) referert i Nordahl, Mausethagen og Kostøl (2009) til at individperspektivet på atferdsvansker står sterkt i de skolene som opplever mye atferdsvansker i sin rapport. Det som viser seg i disse skolene

er at når læreren mener at elevene viser en urolig og utfordrende atferd så settes søkelyset på eleven, og at det på disse skolene er en større andel barn med spesialundervisning. Noe som bekreftes av Helgeland (2008) som skriver at skolen er kjent for å definere vanskene til barn som pedagogiske utfordringer. Resultatet av det er at det settes i gang søknader om spesialundervisning, eller andre tiltak som går på det faglige i en undervisningssammenheng og at løsningen på dette perspektivet er at det er eleven som fremstår som problematisk.

Nordahl, Mausethagen og Kostøl (2009) underbygger i sin rapport at tiltak utfra dette perspektivet ikke vil gi gode nok resultater for elevene. En forklaring på hvordan dette perspektivet ofte tas i bruk kan være som Nordahl (2008) skriver der han viser til at det er mangel på sentrale retningslinjer for hvordan opplæringen for barn som viser atferdsvansker skal foregå. Nordahl (2008) skriver at resultatet av dette er at viktige sider av opplæringen er betinget av den enkelte skole eller lærers ulike tolkninger og oppfatninger.

På tross av at kunnskapen og forståelsen av atferdsvansker har økt og at skolene gjør mer enn de gjorde før, så skriver Ogden (2022) at det sannsynligvis ikke er nok i det store bildet. Det vises dessverre beskjedne resultater på tross av de store nasjonale satsingene som for eksempel Læringsmiljøprosjektet, prosjektet for styrking av skolehelsetjenesten og skolens samarbeid med andre tjenester. Så selv om de som jobber på skole skal ha erfaring og kompetanse om barn og barnas behov, så har det vært lite fokus på barn med ulike vansker i utdanningen til lærere (Helgeland 2008). Noe som bekreftes av Nordahl og Overland referert i Overland (2007) der de skriver at lærerne selv opplever å ha større kompetanse i å møte faglige utfordringer hos elevene, enn atferdsmessige utfordringer.

Gjertsen, Hansen og Juberg (2018) beskriver barnevernspedagogene, sosionomene og vernepleierene som yrkesgruppe gjennom Abbots (1988) begrep som «abstrakt kunnskapsgrunnlag». De forklarer begrepet som når en yrkesgruppe ikke har en formell forankring i et myndighetsområde, som i denne sammenhengen er BSV-ere i skolen. Samtidig skriver de at det kan være muligheter for innovasjon ved å ikke være bundet av arbeidsinstrukser fordi det gir en autonomi til å forme sin egen rolle i skolen. Samtidig mener Gjertsen, Hansen og Juberg (2018) at ved bruk kunnskapsgrunnlaget til BSV-ere i skolen kan disse yrkesgruppene utøve oppgaver på lik linje med pedagogiske profesjoner,

og spesielt på områder utenfor lærernes kompetanse og kapasitet. Gjennom Abbots (1988) begrep om abstrakt kunnskapsgrunnlag kan det tolkes dithen at selv om en yrkesgruppe ikke har en formell forankring, kan man likevel offentlig stille krav til å utøve sitt yrke ved å hevde sin kompetanse.

Drugli (2013) bekrefter viktigheten av kompetanse og skriver at et viktig bidrag i å forhindre at atferdsvansker hos barnet utvikler seg i en negativ retning, er at de som arbeider med barn og unge har god nok kunnskap om det. På den andre siden påpeker Nordahl mfl. (2009) i sin rapport de fleste barn viser en eller annen gang atferdsvansker uten at det er behov for å sette i gang tiltak eller at det er bekymringsfullt. Men de påpeker også at problemet er ofte den totale forstyrrelsen i form av bråk og uro som ødelegger både for barnets egen læring og utvikling og de andre barnas læring og utvikling (Nordahl mfl. 2009). Det vil være urealistisk å tenke at en lærere alene skal klare å håndtere både faglige og atferdsmessige utfordringer hos elevene (Overland 2007). Noe som viser seg i at behovet for en flerfaglig kompetanse i skolen som kan bidra med noe mer enn kunnskapsoverføring har økt i takt med utfordringene og forventingene i skolen (Ogden 2022).

Gjertsen, Hansen og Juberg (2018) konkluderer i sin artikkel at et likeverdig samarbeid og status, rolle og makt mellom yrkesgruppene er noe som muligens vil tvinges frem i kompleksiteten av oppgaver som befinner seg i skolen. De mener også at de faglige og politiske begrunnelsene for at det tverrprofesjonelle arbeidet i skolen må løftes opp og inkluderes i lovverk for at samarbeidet skal realiseres og knyttes til velferdsperspektivet i nåtidens skole.

Bø og Ertesvåg (2006) skriver at dersom en elev har store atferdsvansker bør det også i tillegg til tiltak i skolen jobbes med å styrke relasjonen til elevens foreldre. Barnet er en del av et større system, og det vil derfor ofte også være nødvendig med tiltak både i forhold til fritidsaktiviteter eller relasjoner i nærmiljø. I tillegg vil det også settes inn generelle tiltak i klasserommet som for eksempel kan fremme klassemiljøet. Det kan også være behov for å styrke lærer i denne sammenheng. Andre faktorer som nevnes er å styrke læreren som leder i klassen, øke samarbeid med foreldre og oppmuntre de til miljøskapende aktiviteter på fritiden (Bø og Ertesvåg, 2006). Nordahl, Mausethagen og Kostøl (2009) poengterer i

sin rapport at det er viktig å huske at det er foreldrene som har hovedansvaret for sine barn og barnas oppdragelse, men at skolen har et ansvar i å samarbeide med hjemmet.

7.0 Avslutning

Formålet med oppgaven vår var å finne svar på hvordan atferdsvansker i barneskolen kan forebygges sett gjennom det sosialøkologiske perspektivet og Bronfenbrenners modell. Atferdsvansker har gjennom hele prosessen vist seg å være et større og mer omfattende begrep enn vi hadde sett for oss. Funnene vi har gjort har også vist seg å ha stort sprik i hva definisjonen er, og at vanskene i ulik grad ofte kategoriseres og defineres ulikt. Det har blitt enda tydeligere for oss at atferdsvansker ikke er en egenskap som er iboende barnet, og at de ulike forholdene i systemet og faktorer i miljøene barnet befinner seg i er med å forsterke eller minske vanskene. Dette kan ses i sammenheng ved at barnet påvirkes av omgivelsene og at barnet påvirker sine omgivelser.

Oppgaven synliggjør hvor viktig ulike rammebetingelser i miljøet har å si for forekomsten av atferdsproblemer i skolehverdagen. Funnene vi har gjort har vist at relasjon og klasseledelse kan være avgjørende faktorer for barn med atferdsvansker. Det viser seg også at en dårlig relasjon kan påvirke den voksnes syn på eleven, og dermed risikerer barnet å bli kategorisert med vansker det kanskje ikke hadde hatt om relasjonen til den voksne var god.

Vi sitter igjen med en større kunnskap og forståelse om både begrepet, og ulike risiko og beskyttelses faktorer som kan være avgjørende for å skulle forebygge og forstå atferdsvanskene. Funnene vi har gjort har vist oss at ved å bruke det perspektivet vi har gjort, så har det ført til en bredere forståelse for hvordan ulike kontekstuelle og relasjonelle forhold kan forebygge atferdsvansker. Funnene våre støtter også tydelig opp viktigheten av å se på systemet rundt barnet for å kunne lykkes med arbeidet på ulike nivå. Dette viser seg at for å forstå vanskene så må man se hele bildet og ikke bare en situasjon, og at problemene ikke løses bare ved å sette inn tiltak i et av systemene. Selv om vi ser på atferdsvansker gjennom det sosialøkologiske perspektivet, vil det være viktig å ha fokus på hvert individ for å møte de utfordringene og jobbe med ressursene hvert barn har i møte med omgivelsenes krav og forventninger.

Det har også blitt bekreftet for oss at det er økt behov for en bredere kompetanse for å møte atferdsvansker barneskolen, og at vernepleieren er en av disse yrkesgruppene som har kunnskapen det er behov for. Med alle de funnene vi har gjort så tenker vi at vernepleieren med sin kompetanse er godt rustet til å kunne være med i «laget» rundt eleven.

8.0 Litteraturliste

Berg, Rigmor C, Trine Bjerke Johansen, Patricia Sofia Jacobsen Jardim, Louise Forsetlund og Lien Nguyen. 2020. «Tiltak for barn og unge med atferdsvansker eller som har begått kriminelle handlinger: en oversikt over systematiske oversikter». Folkehelseinstituttet. (Lest 1.mai 2024) <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2020/tiltak-for-barn-og-unge-med-atferdsvansker-eller-som-har-begatt-kriminelle-handlinger-rapport-2020.pdf>

Bunkholdt, Vigdis. 2002. *Psykologi En innføring for helse- og sosialarbeidere*. Oslo: Univeristetsforlaget

Bø, Inge og Sigrun K. Ertesvåg. 2006. «Gjensyn med Urie Bronfenbrenner etter hans «arbeidsdag» på 60 år.» *Nordic Studies in Education*. 258-274.
<https://www.idunn.no/doi/full/10.18261/ISSN1891-5949-2006-03-05#sec-8>

Dalland, Olav. 2007. *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Drugli, May Britt. 2013. *Atferdsvansker hos barn*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Fellesorganisasjonen. U.å. «Vernepleiere i skolen».
<https://www.fo.no/getfile.php/1311801-1548957840/Dokumenter/Din%20profesjon/Brosjyrer/Vernepleiere%20i%20skolen.pdf>
(Lest 1.mai 2024)

Faldet, Ann-Cathrin og Thomas Nordahl. 2017. «Læreres vurderinger av ulike elevgrupper i skolen». *Paideia* Vol 13. 1/2017. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/lareres-vurderinger-av-ulike-elevgrupper-i-skolen/>

Finborud, Anne. 2019. «Miljøterapeutisk arbeid, habilitering og rehabilitering» i *Vernepleieren – fremtidsrettet og ettertraktet*, Rolf Magnus Grung (red). s. 46-63. Fellesforbundet.

Gjertsen, Per Åge, May Brit Viola Hansen og Anne Juberg. 2018. «Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen» Tidsskrift for velferdsforskning. Vol 21, 2.utg. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2018-02-05>

Helgeland, Marie. 2008. «Skolens oppgaver for barn med sosiale og emosjonelle vansker» I *Forebyggende arbeid i skolen*. Redigert av Marie Helgeland. Side 13-23. Oslo: Kommuneforlaget.

Imsen, Gunn. 2020. *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget

Kostøl, Anne og Sølvi Mausethagen. 2011. «Relasjonsorientert praksis og stabile læringsfellesskap - kontekstuelle og relasjonelle forhold i klasserom på skoler med lite atferdsproblemer». Paideia. Vol 2. 2/2011.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/relasjonsorientert-praksis-og-stabile-laringsfellesskap/>

Nordahl, Thomas og Terje Overland. 2021. *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Nordahl, Thomas. 2008. «Problematferd i lys av læreplanteori» I *Forebyggende arbeid i skolen*. Redigert av Marie Helgeland. Side 53-69. Oslo: Kommuneforlaget.

Nordahl, Thomas, Mari-Anne Sørli, Terje Manger og Arne Tveit. 2005. *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Teoretiske og praktiske tilnærminger. Bergen: Fagbokforlaget

Nordahl, Thomas, Sølvi Mausethagen og Anne Kostøl. 2009. «Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer». Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 3.
<http://hdl.handle.net/11250/133860>

Ogden, Terje. 2022. *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Forlag AS

Ogden, Terje. 2015. *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Forlag AS

Overland, Terje. 2007. *Skolen og de utfordrende elevene*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke

Opplæringsloven. *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen av 17. juni 1998. nr. 61*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Osen, Hilde Nina B. 2019. «Miljøterapeutisk arbeid, habilitering og rehabilitering» i *Vernepleieren – fremtidsrettet og ettertraktet*, Rolf Magnus Grung (red). s. 46-63. Fellesforbundet. <https://vernepleier.no/wp-content/uploads/2019/11/Vernepleiere.pdf>

Meld. St. 6. (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>

Røkenes, Odd Harald og Per-Halvard Hanssen. 2002. *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. 3 utg. Bergen: Fagbokforlaget.

Individuelt vedlegg til Bachelor, skrevet av Anniken Waagan.

I arbeid med denne bacheloroppgaven har jeg vært både engasjert og har bidratt aktivt gjennom hele prosessen.

Jeg har deltatt i alle fasene vi har vært gjennom, men om jeg skal dra frem et punkt jeg sitter igjen med en følelse av å ha bidratt mindre med så er det litteratursøket. Jeg vet at min medstudent har brukt en god del flere timer på dette enn jeg har gjort. Jeg synes den delen var utfordrende, og fant lite relevante ting å bruke. Jeg gjorde meg kjent med å søke, men fant lite. På tross av dette har jeg lest over og brukt alle våre funn aktivt i oppgaven.

Jeg har bidratt både med ideer, tanker, konklusjoner og tilbakemeldinger. Når jeg ser tilbake på arbeidet jeg har lagt ned, så er det ingenting jeg tenker jeg burde ha bidratt mer eller mindre på. Jeg sitter igjen med en følelse av at jeg har gjort så godt jeg kunne, med det jeg kan, og at jeg har vært deltagende på alt.

Vi har fordelt oppgaver underveis for å jobbe mest effektivt, samtidig har jeg gjort meg kjent med de delene min medstudent har skrevet gjennom prosessen. Litteraturen, rapportene og artiklene vi har valgt ut har jeg gjort meg kjent med, selv om vi har skrevet hver våre. I etterkant har jeg vært aktivt med å drøfte funnene, og på den måten også gjort meg enda bedre kjent med de artiklene og rapportene og annen litteratur jeg tidligere ikke hadde skrevet like mye fra.

Jeg vet at jeg bruke noe lenger tid på å forstå ulike oppgaver, og er derfor fullt bevisst om at jeg kan ha bidratt med noe frustrasjon knytt til dette. Jeg synes det har vært utfordrende å skulle forstå strukturen i oppgaven, og hvor alt skulle så i starten. Jeg er fullt klar over at min frustrasjon kan ha smittet over på min medstudent, og jeg har derfor hele veien vært åpen om dette og også beklaget på et tidspunkt.

Jeg har hele veien hatt fokus på å bruke like mye tid som min medstudent på oppgaven, selv om hun på et tidspunkt bruke mer tid på litteratursøket. Vi har jobbet sammen over Zoom, på skolen og aller mest individuelt, men dialogen har vært tett og god gjennom hele prosessen. Jeg håper og tror at jeg har vist at denne oppgaven har vært høyt prioritert for meg. Det har vært viktig for meg at min medstudent hele veien skulle føle at vi er sammen om alt, og at ingen av oss skal dra lasset alene.

Selv om jeg på et tidspunkt hadde lyst å gi opp hele oppgaven, da vi valgte å starte oppgaven helt på nytt etter veiledning nummer så har jeg aldri mistet troen. Til syvende og

sist så syns jeg oppgaven har blitt god, og jeg føler at min drøm om hvordan oppgaven skulle bli har blitt reelt. Jeg syns oppgaven har formet seg godt underveis og at mine bidrag har vært gode gjennom hele prosessen. Jeg er takknemlig for å kunne skrive denne oppgaven sammen med min medstudent, det har vært viktig med støtte og en samarbeidspartner i denne hektiske perioden.

Individuelt vedlegg – Henrikke Langset

Jeg har sammen med medstudent Anniken Stenbekk Waagan skrevet denne bacheloroppgaven som avsluttende oppgave i vernepleierutdanningen. I dette vedlegget vil jeg beskrive kort om arbeidsprosessen, vårt samarbeid og mine bidrag i oppgaven.

Arbeidsprosess og samarbeid

Samarbeidet mellom oss har vært svært godt gjennom hele prosessen. Vi har arbeidet både individuelt og sammen, og vi har hatt en jevn fordeling av arbeidsoppgaver. Gjennom hele prosjektet har vi vært åpne for hverandres ideer og forslag, noe som har bidratt til en gjensidig og produktiv arbeidsflyt. Vi har hatt regelmessige samtaler for å diskutere fremdriften, dele innsikt, og justere retning ved behov og underveis i prosessen. Denne kontinuerlige kommunikasjonen har sikret at vi begge har hatt en klar oversikt over oppgavens status til enhver tid. Den konstruktive tilbakemeldingen og idemyldringen med hverandre har også gjort at man bli mer bevisst og reflekterer både gjennom erfaringer vi gjør oss og læringsutbytte i prosessen. Jeg har opplevd at vårt samarbeid har vært preget av gjensidig respekt og åpenhet, som har vært avgjørende for samarbeidets og bacheloroppgavens prosess og suksess.

Mitt bidrag

Jeg har vært godt motivert og fokusert gjennom hele prosessen i arbeidet med oppgaven. Vi har for det meste vært like involvert i alle deler av oppgavene sammen, dersom den ene har skrevet et avsnitt har den andre lest over or redigert eller fylt på. Hvis jeg skal plukke ut et punkt som jeg brukte mye tid på å sette meg inn i og utforske var det litteraturøk som jeg var først med å ta et dypdykk inn i av oss to. Jeg brukte mye tid på å søke med ulike kombinasjoner av søkeord og leste mange artikler og luket ut hvilke som kunne være relevant og mye var interessant å lese, men som ikke var relevant for vår vinkling på temaet. Jeg sendte over artiklene jeg fant og deretter ble vi enige om hvilke vi skulle inkludere i oppgaven. Litt senere i prosessen fant vi også flere artikler når vi satt sammen som vi valgte å ta i bruk. Jeg føler at mitt bidrag inn i oppgaven har vist både for min medstudent og i innholdet i oppgaven har holdt mål og hatt fokus om å gjøre det så bra som mulig. Jeg har hele veien holdt motivasjonen oppe, gjort mitt beste for å snu frustrasjon til motivasjon og vært fokusert på fremdrift og forståelse i arbeid med oppgaven. Jeg har vært delaktig i alle delene i oppgaven på lik linje som min medstudent.

Refleksjon

Hvis jeg skal tenke på hva vi kunne gjort annerledes var å bli mer bevisst på hvilken struktur vi skulle ha i oppgaven før vi startet å skrive inn tekst. Det samme gjelder litteraturstudien i søkemotorene, da dette var en prosess som gjorde at vi endret retning på problemstilling og tok lengre tid enn jeg hadde sett for meg. Vi var derimot tidlig ute med å velge oss et teoretisk perspektiv som gjorde det lettere for oss å luke ut hva vi ikke skulle ha med i oppgaven. Vi startet også delvis på nytt etter andre veiledning for å skape bedre oversikt og lage mer struktur for oss selv og hvordan oppgaven skulle ta form. Jeg anser prosessen med å starte på nytt som lærerik selv om det skapte en del ekstra arbeid for oss og angrer ikke på at vi tok det valget. Det at vi startet litt på nytt har også sammenheng med hvordan for forståelsen utviklet seg og oppgaven formet seg deretter. Erfaringen gjennom samarbeidet i oppgaven og kunnskapen jeg har fått gjennom arbeid med oppgaven og det vitenskapelige perspektivet er noe jeg vil ta med meg inn i yrkeslivet og for forståelsen i møte med dette temaet gjennom jobb.