

**«Det finnes ikke vanskelige
barn, bare barn som
har det vanskelig»**

- Utagerende atferdsvansker i skolen

OsloMet – storbyuniversitetet, Fakultet for samfunnsvitenskap

Bachelor i barnevern, våren 2018

Kandidatnummer: 107

BVUH3900

Antall ord i bacheloroppgaven: 9784

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse	2
1. Innledning	3
1.1 Bakgrunn for valg av tema	3
1.2 Problemstilling	4
1.3 Begrepsavklaring og avgrensning.....	4
1.4 Oppbygning av oppgaven	5
2. Juridiske rammer.....	5
2.1 En inkluderende skole.....	6
2.2 Beslutninger og medvirking	6
2.3 Tverretatlig samarbeid	7
2.4 Bruk av fysisk tvang	8
3. Ulike teoretiske perspektiver på utagerende atferd.....	9
3.1. Individperspektivet.....	9
3.2 Systemperspektivet.....	10
3.2.1 Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer.....	11
3.2.2 Sosial kompetanse	12
3.2.3 Utagerende atferdsvansker i lys av traumeteori	13
4. Hvordan møte utagerende atferdsvansker i skolen?	13
4.1 Traumebevisst omsorg i skolen	15
4.1.1 Retraumatiserende hendelser.....	15
4.2 Problemløsning gjennom samarbeid	16
4.3 Mestringsforventning	18
4.4 Samarbeid mellom skole og hjem.....	19
5. Inkludering vs. utenforskap	20
6. Hva kan barnevernspedagogen bidra med i skolen?.....	22
7. Avslutning.....	26
8. Litteraturliste	27
8. Vedlegg	32

1. Innledning

Anders er en 10 år gammel gutt som fort blir urolig og forstyrrer mye i timen. Han har vanskeligheter med å følge vanlig klasseromsundervisning. Da Anders var 9 år ble han flyttet fra foreldrene sine til et beredskapshjem fordi det var mye alkohol og bråk i hjemmet. Beredskapshjemmet lå et lite stykke fra den skolen han gikk på, så han måtte bytte skole. Dette ble den tredje skolen han begynte på, og han hadde med seg dårlige erfaringer fra tidligere skoler. Mange barn opplever sosiale, emosjonelle eller atferdsmessige utfordringer i skolehverdagen. I tillegg sliter de også ofte med lærevansker (Ogden, 2015, s. 195). Elever med utagerende atferdsvansker blir ofte omtalt som «problembarn» og «vanskelige». De blir til et problem fordi lærere og andre voksne ikke vet hvordan de skal møte og håndtere disse elevene (Ogden, 2015, s. 12 og 195). «Hvordan ville det vært å gå på jobben hver dag i 13 år, og til stadighet oppleve at du ikke mestrer det du driver med?». Dette sitatet er hentet fra podcasten «Pia og Psyken.» (2017, episode 85) fra en episode hvor programleder Pia Pedersen og psykiater Anne Kristine Bergem snakker om barn som har utfordringer i skolehverdagen, med gjest Elin Natås. I følge Helgeland (2008b, s. 14) vil det i en klasse på 25 elever være i gjennomsnitt to til tre barn som opplever belastninger i skolehverdagen som senere vil kunne føre til alvorlige problemer sosialt, atferdsmessig og emosjonelt.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg opplevde selv flere utfordringer i min skolehverdag som barn. Jeg hadde lese- og skrivevansker, og sosiale utfordringer. Det er nok en medvirkende årsak til at jeg er opptatt av hvordan barn med utfordringer blir ivaretatt i skolen.

Min første praksisperiode hadde jeg ved en behandlingsinstitusjon innen psykisk helse for barn. Her gikk barna på en spesialskole tilknyttet institusjonen, og overnattet 1-2 døgn hver uke. Hit kom barn som ikke fungerte innenfor rammene i ordinær skole. Barna som kom hit slet med alt fra angst og depresjon til ADHD og PTSD. Der var det flere barn som også hadde en veldig utagerende atferd.

I mitt andre studieår deltok jeg i et gruppeprosjekt hvor vi skrev om «Ettervern for ungdom i fengsel». I arbeidet med den oppgaven så vi at de fleste ungdommene som hadde kommet på feil side av loven hadde hatt utfordringer i skolehverdagen. Dette har gjort at jeg har blitt

opptatt av hvor viktig det er med forebyggende arbeid i skolen, og hvor viktig det er at barn får den hjelpen de trenger for å mestre sine utfordringer tidlig i livet.

Anders er en gutt jeg ble kjent med i min andre praksisperiode. Jeg hadde praksis på et sted som jobbet med barn som hadde blitt flyttet i beredskapshjem. Dette er ofte noen av de mest alvorlige barnevernsakene. I denne praksisperioden fikk jeg delta på samarbeidsmøter med skole, barneverntjenesten, og noen ganger BUP og PPT. Praksisfortellingene er anonymisert for å ivareta personvernet (jf. forvaltningsloven, 1967, § 13 og barnevernloven (bvl), § 6-7).

1.2 Problemstilling

Jeg har valgt å skrive om forebyggende sosialpedagogisk arbeid fordi jeg er opptatt av hvordan elevens sosiale forhold blir ivaretatt på skolen, og hvordan skolen jobber forebyggende for å legge til rette for god utvikling for elever med utagerende atferdsvansker. Kan lærerne alene dekke de behovene barn med utagerende atferdsvansker har, eller er det behov for å få flere barnevernspedagoger i skolen?

Min problemstilling for denne oppgaven er:

«Hvordan kan barnevernspedagogen bidra til å styrke det forebyggende sosialpedagogiske arbeidet med barn med utagerende atferdsvansker i skolen?»

1.3 Begrepsavklaring og avgrensning

Sosialpedagogikk kan defineres som «læren om hvordan psykologiske, sosiale og materielle forhold og forskjellige verdiorienteringer fremmer eller hindrer individets eller gruppens samlede utvikling og vekst» (NOU, 1975:32, s. 25). Det sosialpedagogiske arbeidet vil være forskjellig på barneskole og videregående skole og jeg har derfor valgt å avgrense til sosialpedagogisk arbeid på barneskolen.

Forebyggende arbeid i skolen definerer Ogden (2015, s. 102) som «å redusere risiko for barn og unge, men også om å styrke deres ressurser og kompetanse gjennom lærings- og helsefremmende tiltak.»

Atferdsvansker kan uttrykkes på ulike måter. Noen elever er stille og passive, og kan være vanskelige å få kontakt med. De kan være triste, ensomme og oppslukt i egne tanker og

følelser. Andre er urolige, impulsive og ukonsentrerte, og kan skape mye irritasjon og uro. Jeg har valgt å avgrense til barn med utagerende atferdsvansker. *Utagerende atferd* i skolen er atferd som bryter med skolens formelle eller uformelle regler og normer, og som ikke innfrir voksnes forventninger til akseptabel atferd (Ogden, 2015, s.18). Med elever med utagerende atferdsvansker mener jeg elever som over tid skaper mye uro i klasserommet. Det er elever som er høyrøstede, uhøflige og grove i munnen, og elever som er sinte og frustrerte, og som i konflikter truer eller plager andre (Ogden, 2015, s. 12).

1.4 Oppbygning av oppgaven

I oppgavens første del vil jeg se på de juridiske rammene for skolens sosialpedagogiske arbeid. Jeg går så over til å se på ulike teoretiske perspektiver på utagerende atferdsvansker, som jeg har delt inn i individperspektivet og systemperspektivet med utgangspunkt i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. I neste del vil jeg gå inn på hvordan voksne kan møte barn med utagerende atferdsvansker i skolen. Her har jeg valgt å gå inn på relasjonens betydning, Greene (2011) sin teori om problemløsning gjennom samarbeid, mestringsforventninger og traumebevisst omsorg. Videre vil jeg drøfte inkludering opp mot utenforskap. Er elever med utagerende atferdsvansker inkludert eller utenfor? I oppgavens siste del vil jeg drøfte behovet for å få barnevernspedagoger inn i skolen.

2. Juridiske rammer

Det er opplæringslova (oppl, 1998) som regulerer arbeidet barnevernspedagoger og andre ansatte i skolen utøver. Skolens formål kan deles inn i to hovedoppgaver, der den ene er knyttet til elevenes sosiale og personlige utvikling, og den andre dreier seg om elevenes læring i skolefagene (jf. oppl, 1998, § 1-1). «Alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring.» (jf. oppl, 1998, § 9 A-2, barnekonvensjonen (BK), 1989, art. 29). Elevene har rett til rådgivning om sosiale spørsmål (jf. oppl. § 9-2). Dette står nærmere beskrevet i forskrift til opplæringslova, 2006, § 22-2 som sosialpedagogisk rådgivning:

Formålet med den sosialpedagogiske rådgivinga er å medverke til at den enkelte eleven finn seg til rette i opplæringa og hjelpe eleven med personlege, sosiale og emosjonelle vanskar som kan ha noko å seie for opplæringa og for eleven sine sosiale forhold på skolen.

I følge Ogden (2015, s. 14) kan skolens sosialpedagogiske arbeid være mer utfordrende nå enn tidligere med en nå mer mangfoldig elevgruppe. En elevgruppe som representerer ulike holdninger, verdier, atferd og språk og som har forskjellig etnisk, sosial og økonomisk bakgrunn. I loven står det at sosialpedagogisk rådgivning skal utføres av personale med relevant kompetanse (jf. forskriften til opplæringslova, 2006, § 22-4, første ledd). Det står da ikke noe i loven om hvilken utdanningsbakgrunn som gir grunnlag for relevant kompetanse. Det er ikke lovfestet i opplæringslova (1998) at skolen må ha en ansatt med barnevernfaglig eller sosialpedagogisk utdanning, og det gjør at barnevernspedagogen ikke har en naturlig plass i skolen.

Skolen er en institusjon hvor alle barn er, og er en arena for forebyggende arbeid. Både på gruppe- og individnivå skal skolen jobbe forebyggende, og treffe tiltak for å oppmuntre til regelmessig skolegang, og for å redusere antallet av dem som ikke fullfører skolegangen (Jf. BK, 1989, art. 28, bokstav e).

2.1 En inkluderende skole

Alle elever har rett på tilpasset opplæring (jf. oppl. § 1-3) «En inkluderende skole tilpasser undervisning og læringsmiljø til variasjonen i hele elevgruppen, og tilbyr alle en opplæring i tråd med den enkeltes forutsetninger» (Markussen, 2010 fra Ogden, s. 94). I følge Ogden (2015, s. 93 og 94) bygger en inkluderende skole på forståelsen av at alle elever har behov for å føle tilhørighet, bli akseptert og føle mestring.

2.2 Beslutninger og medvirking

En elevs skolehverdag kan påvirkes av beslutninger som tas på ulike nivåer sentralt og lokalt på skolen. På statlig, fylkeskommunalt eller kommunalt nivå fattes det blant annet beslutninger om ressurser til opplæring, forebyggende arbeid og sosialpedagogiske tiltak. Lokalt på skolen er det skoleledelsen som bestemmer hvordan ressursene skal fordeles på elevene. Skoleledelsen bestemmer blant annet om de ønsker å bruke midler på å ansette en barnevernspedagog, og hvilke elever som skal få egen assistent. Læreren er den som tilrettelegger undervisning. Lærerens beslutninger blir påvirket av skolens økonomi, kultur og tradisjoner, og lærerens egne verdier og holdninger (Nordahl, 2008, s. 64). Barnets beste skal være et grunnleggende hensyn i beslutninger som tas som berører barnet (jf. oppl. § 9A-4, BK, 1989, art. 3 og Grunnloven (grl), 1814, § 104). Løgstrup (1989 hentet fra Befring,

2008, s. 37) hevder at skolen har et etisk ansvar til å bruke den maktposisjonen de har til å ta beslutninger som er til det beste for eleven. For skolen kan det oppstå etiske dilemmaer i beslutninger. Etiske dilemmaer oppstår når egne verdier utfordres, eller at det er noe som står på spill og skolen ikke vet hva som er rett å gjøre (Eide & Skorstad, 2013, s. 46). Et etisk dilemma kan for eksempel være hvis skolen må ta en beslutning som strider mot foreldrenes eller elevens eget ønske. Barns rett til medvirkning i eget liv er sterkt nedfelt i lovverket, og det gjelder også beslutninger som berører eleven på skolen (Jf. oppl, 1998, § 9 A-4, fjerde ledd, BK, 1989, art. 12, bl, 1981, § 31 og grl, 1814, § 104).

2.3 Tverretatlig samarbeid

I 2018 kom det en lovendring i opplæringslova, 1998, § 15-8 som sier at: «Skolen skal samarbeide med relevante kommunale tenester om vurdering og oppfølging av barn og unge med helsemessige, personlege, sosiale eller emosjonelle vanskar.» Tidligere var tverretatlig samarbeid regulert under sosialpedagogisk rådgivning, ved at «Personalet på skolen skal ha tett kontakt og samarbeid med hjelpeinstansar utanfor skolen og heimen slik at det blir samanheng i tiltaka rundt eleven.» (jf. forskrift til opplæringslova, 2006, § 22-2). Endringen ble gjort for å tydeliggjøre skolens ansvar for tverrfaglig samarbeid. Samarbeidsplikten er ment til å gjelde både omkring enkeltelever og ved samarbeid på systemnivå (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 26).

Helsesøstre er en yrkesgruppe som har sin naturlige plass i skolen, både gjennom lovverk og gjennom lange tradisjoner (Jf. Helse- og omsorgstjenesteloven, 2011, § 3-2). Helsesøster er en del av den kommunale skolehelsetjenesten. Helsesøster fokuserer på helsefremmende og sykdomsforebyggende arbeid. (Christensen og Misvær 2017, s. 236). I følge Christensen og Misvær (2017, s. 236) er det så lite ressurser på noen skoler at helsesøster bare kan konsentrere seg om for eksempel vaksinasjoner, veiing og måling. Dermed har de ikke mulighet til å for eksempel jobbe med å fremme psykisk helse.

Er det mistanke om at en elev kan ha en medisinsk diagnose vil det være aktuelt å henvise til Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP). BUP tilbyr helsehjelp til barn og unge fra 0 til 18 år som har behov for utredning og/eller behandling for psykiske problemer eller lidelser. Fastlege, lege ved skolehelsetjenesten eller barnevernleder kan henvise elever til BUP. Foreldrene skal samtykke til henvisningen (Aamodt, 2011, s. 24 og 25). BUP er en

avdeling innenfor de statlige helseforetakene og får sin inntekt ved at de får refundert penger fra staten for hver konsultasjon eller tiltak de utfører. BUP får refundert mer for konsultasjonstimer enn samarbeids- og nettverksmøter. For BUP er det dermed mer lønnsomt å ta inn nye pasienter enn å delta på samarbeidsmøter med skolen. Finansieringssystemet forutsetter også at barnet har en lidelse eller en diagnose som BUP kan behandle (Aamodt, 2011, s. 28 - 29). Hvis et barn blir henvist på grunn av diffuse psykiske vansker, kan henvisningen bli avslått siden det ikke er en diagnose å behandle. I følge Aamodt (2011, s. 29) har Sosialfaglig kunnskap vært lite vektlagt innenfor psykisk helsevern. Individuelle behandlingsmetoder blir vektlagt fremfor nettverksbaserte, relasjonelle og kontekstavhengige tilnæringsmåter.

Hver kommune og fylkeskommune skal ha en pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). PPT skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særlige behov (jf. oppl, 1998, § 5-6). I opplæringslova § 5-1 står det at: «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.» Enkeltvedtak om spesialundervisning må bygge på en sakkyndig vurdering som er utarbeidet av PPT. Rektor kan henvise elever til PPT med foreldrenes samtykke. Foreldrene kan også selv ta kontakt med PPT hvis skolen skulle mene at det ikke er nødvendig. Spesialundervisning utøves som regel av lærere med videreutdanning i spesialpedagogikk (Sollesnes, 2013, s. 139).

Barneverntjenesten er opptatt av barns helse og utvikling og hjemmeforhold. Formålet med arbeidet er «å sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, får nødvendig hjelp, omsorg og beskyttelse til rett tid» (jf. bvl, 1992, § 1-1). Videre har barneverntjenesten også et forebyggende ansvar etter bvl, 1992, § 3-1, første ledd: «Kommunen skal følge nøye med i de forhold barn lever under, og har ansvar for å finne tiltak som kan forebygge omsorgssvikt og atferdsproblemer.» Skolen har meldeplikt til barneverntjenesten hvis de er bekymret for om en elev utsettes for omsorgssvikt (jf. bvl, 1992, § 6-4 og oppl. § 15-3).

2.4 Bruk av fysisk tvang

I arbeid med barn med utagerende atferdsvansker kan det være nødvendig å gripe inn med fysisk tvang for å hindre at en elev skader seg selv eller andre. Vold i skolen er et tema som

har vært mye omtalt i media i 2018. I utdanningsetatens årsrapport (2017) kommer det frem at det i 2017 ble registrert 3170 volds- og trusselhendelser mot lærere på grunnskolen i Oslo. Tallet har økt med 63% fra 2015. Det var flest hendelser per ansatt i spesialskoler eller spesialgrupper for elever med atferdsvansker. Det er ingen hjemmel i opplæringslova (1998) for bruk av fysisk tvang. I opplæringslova, 1998, § 9 A-10 står det at tiltak ikke skal omfatte fysisk refsing eller annen krenkende behandling (Jf. BK, 1989, art. 19 og bl, 1981, § 30). Hvis det oppstår en situasjon hvor skolens personale opplever at det er nødvendig å gripe inn med fysisk tvang for å hindre at en elev skader seg selv eller andre, så kan de gripe inn med hjemmel i straffeloven (strl), 2005, § 17. Utdanningsdirektoratet (2018, s. 4) skriver i en tolkningsuttalelse at et eksempel på nødverge kan være å stoppe en slåsskamp eller beskytte elever eller seg selv mot en truende og voldelig elev. De skriver videre at det må vurderes i det enkelte tilfelle om vilkårene for nødverge eller nødrett er oppfylt.

3. Ulike teoretiske perspektiver på utagerende atferd

Det er ofte lett å tro at barn med utagerende atferd uttrykker sinne, men ofte kan de føle seg usikre, redde og ensomme (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 24). Fandrem (2013) deler utagerende atferd hos barn inn i to ulike typer; *Reaktiv aggresjon* og *proaktiv aggresjon*. Reaktiv aggresjon kan forstås som frustrasjon over noe, for eksempel ved at eleven ikke føler seg forstått eller at det er noen den ikke føler at den mestrer (Berkowitz 1989 i Fandrem 2013, s. 61). Proaktiv aggresjon oppstår som følge av ønske om å oppnå noe, for eksempel oppmerksomhet eller tilhørighet (Bandura 1986 i Fandrem, 2013, 61).

Elever som ikke opplever å «bli sett» på en positiv måte, prøver å «bli sett» på andre måter med for eksempel utagerende atferd (Lund, 2004, hentet fra Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 55). For noen elever kan negativ oppmerksomhet være bedre enn ingen oppmerksomhet. I en elevundersøkelse oppga om lag 70% av elevene at det ofte eller noen ganger var plagsomt mye bråk og uro i timene (Danielsen mfl., 2006 fra Ogden, 2015, s. 14). I følge Ogden (2015, 98) hevder noen lærere at de noen ganger har elever som er så vanskelige eller krevende at de ikke mestrer dem i klassen.

3.1. Individperspektivet

Ved dette perspektivet har utagerende atferdsvansker blitt forklart ved at årsaken er å finne som en egenskap, skade eller sykdom hos den enkelte elev. Dette perspektivet blir kritisert

for å bygge på en smal normalitetsoppfatning av hva som er normal og avvikende atferd. Med denne tilnærmingen blir fokuset å «finne feilen», diagnostisere den, og reparere «skaden». Dette gir lite rom for å fokusere på barnets ressurser, erfaringer og mestringsevne (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005, s. 62). Skolen får ofte mer midler hvis eleven har en psykiatrisk eller pedagogisk diagnose (Aamodt, 2011, s. 29).

Atferdsforstyrrelser er den vanligste psykiatriske diagnosen hos barn i Norge i dag, og gutter er overrepresentert (Norsk helseinformatikk 2007, nhi.no henter fra Øia & Fauske, 2010, s. 167). Andre diagnoser er ADHD, Aspergers syndrom, Tourettes Syndrom med mer (Øia & Fauske, 2010, s. 166). Kinge (2012, s. 61) hevder at mange barn har fått stilt en diagnose på et forhastet og feilaktig grunnlag. I følge Lindgren (2011) har Norge fått kritikk fra FNs barnekommissjon om at det er for mange barn i Norge som går på ADHD-medisin. Kinge (2012, s. 62) lurer på hvor skillet mellom normal og avvikende atferd går. Hun hevder at samfunnet kategoriserer barn innenfor ulike diagnoser som bare viser naturlige reaksjoner på utfordrende situasjoner. Greene (2011, s. 28) er opptatt av at eleven ikke trenger en diagnose for å ha et problem.

Greene (2011, s. 22) er opptatt av at elever med utagerende atferdsvansker mangler viktige tenkeferdigheter som de trenger for å mestre skolehverdagen på en hensiktsmessig måte. Hans påstand er at disse elevene har utviklingsforsinkelser og dermed bør bli møtt av voksne som hjelper dem med å utvikle de tenkeferdighetene eleven mangler. Eksempler på manglende tenkeferdigheter kan være at eleven har vanskeligheter med å regulere følelser, å vurdere utfall av sine handlinger før man handler, å forstå hvordan ens oppførsel påvirker andre, og å respondere på endringer i planer på en fleksibel måte.

3.2 Systemperspektivet

Barnevernspedagoger forstår barn og unges livssituasjon i et psykososialt helhetssyn. Hamilton (1951 hentet fra Levin, 2004, s. 15) beskriver det som «personen i situasjonen». Barnet formes gjennom sine relasjoner til de nærmeste og av omgivelsene det befinner seg i. En elev kan for eksempel vise utagerende atferd på skolen, men være helt rolig hjemme. Den utviklingspsykologiske tradisjonen har ofte hatt et svært individorientert syn, mens Uri Bronfenbrenners (1917-2005) ønsker å fokusere på helheten i den menneskelige utviklingen. Barnets utvikling blir påvirket av de ulike mikrosystemene (miljøene) barnet deltar i.

Bronfenbrenners modell består av fire nivåer: *mikronivået*, *mesonivået*, *eksonivået* og *makronivået*. Mikronivået beskriver de ulike sosiale systemene barnet er en del av. Det kan være venner, familien, skolen, nærmiljøet og fritidsaktiviteter. Mesonivået handler om relasjonene mellom mikronivåene. For eksempel samarbeidet mellom hjem og skole eller relasjon til klassekamerater. Eksonivået beskriver faktorer som barnet ikke har direkte kontakt med, men som likevel har en påvirkning på barnet indirekte. Det kan for eksempel være foreldrenes arbeidsplass. Makronivået beskriver endringer i politikk, religiøse forhold, lover og måter å organisere samfunnet på (Aagre, 2014, s. 40-44). Endringer i et mikrosystem kan påvirke barnets utvikling positivt og negativt, og ha en ringvirkning på andre mikrosystemer barnet er en del av. Skjer det en endring i hjemmesituasjonen vil dette kunne ha innvirkning for eleven på skolen.

Et sentralt begrep i Bronfenbrenners modell er *økologiske overganger*. En økologisk overgang kan være når barnet opplever en endring som krever tilpasning og omstilling. Økologiske overganger kan medføre positive endringer, men i Bronfenbrenners modell har det vært mest brukt som begrep for å forstå sårbarhet, tilbaketrekning og utagering som følge av kriser og omstillinger som er større enn det barnet har kapasitet til å takle på egen hånd (Aagre, 2014, s. 45). Eksempler på økologiske overganger kan være bytte av skole, dødsfall i familien, eller flytting.

3.2.1 Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer

Hver elev kan ha noen risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer som kan bidra til eller beskytte til en negativ utvikling. Risikofaktorer hos eleven kan være lav selvtillit, indre sårbarhet, lav sosial kompetanse, omsorgssvikt, psykisk syke foreldre og sosioøkonomiske forhold. Beskyttelsesfaktorer kan være skolefaglig mestring, positivt selvbilde, medfødt robusthet og gode mestringsstrategier, godt samarbeid mellom hjem og skole, familiens støtte i sosiale nettverk (Kvarme, 2017, s. 70).

Noen skoler har større utfordringer med utagerende atferdsvansker enn andre skoler. Skoler som ligger i et området med lave levevilkår har ofte større utfordringer. Forskning viser at elever som kommer fra familier med dårlig råd er mer utsatt for problemer på skolen enn elever som kommer fra familier med god råd (Ungdata, 2013, s. 3). Familier som har lave levevilkår har ofte mindre ressurser til å støtte opp om barnas skolegang (Ogden, 2015, s. 25). Forskning viser også at familier med lave levevilkår er overrepresentert hos barnevernet

(Clausen og Kristofersen, 2008, Andenæs, 2004, Egelund og Hestbæk, 2003, hentet fra Helgeland, 2008a, s.61). Helgeland (2008b, s. 13) hevder at skolens faglige, sosiale og kulturelle innhold passer bedre til den norsk-etniske middelklassens barn enn til andre barn. I en undersøkelse (Solem 2010, hentet fra Aamodt, 2011, s. 37) kom det frem at mange familier trekker seg unna sitt sosiale nettverk fordi de skammer seg over barnets atferd, noe som kan føre til at familien får lite støtte fra sitt sosiale nettverk.

Forskning viser også at minoritetsspråklige elever sliter mer med psykososiale vansker sammenlignet med norske elever (Fadrem ml, 2010; Oppedal og Røysamb, 2004; Torgersen, 2001 hentet fra Fadrem, 2013, s. 59). I følge John Berry (Fadrem, 2013, s. 60) kan barn med innvandrerbakgrunn stå overfor en tilpasningsprosess når de møter en ny kultur. Han kaller det for «akkulturasjonsprosessen». Dette kan føre til stressfaktorer som igjen kan utløse reaksjoner i form av utagerende atferd. Barn med innvandrerbakgrunn kan mangle norsk språk til å uttrykke seg. Det kan føre til frustrasjon når de ikke føler seg forstått, noe som blir uttrykt gjennom utagerende atferd (Fandrem, 2013, s. 61). Dette kan gjøre at skoler med høy andel av minoritetsbarn kan ha større utfordringer med flere elever med utagerende atferdsvansker.

I følge Ogden (2015, s. 215) kan negative holdninger til utagerende elever blant personalet være en risikofaktor. En rektor på en privatskole i Sverige, omtalte elever med atferdsvansker som «råtne epler» som burde fjernes fra skolen (Expressen, 2013, hentet fra Malkenes, 2014, s. 186).

3.2.2 Sosial kompetanse

Elever med utagerende atferdsvansker har ofte vanskeligheter med å skaffe seg venner, og vanskeligheter med å holde på dem. De kan være konfliktsøkende, og blir da ofte avvist av medelever (Ogden, 2015, s. 18). De mangler sosial kompetanse til å bygge relasjoner, og ta vare på de. «Sosial kompetanse er kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, og er en forutsetning for sosial mestring, sosial akseptering og for vennskap» (Ogden, 2015, s. 27). I følge Overland (2007, s. 214) er det for noen elever bedre å leve opp til gruppenormene i antisosiale grupper enn å mangle sosial tilhørighet. Ved å bråke i timene og få de andre til å le kan eleven sikre seg en viss status og respekt i elevgruppa.

3.2.3 Utagerende atferdsvansker i lys av traumeteori

Barn med atferdsvansker kan være traumatisert. En traume oppstår når mennesker opplever skremmende, intense og uforståelige hendelser. Det kan være enkelthendelser, eller hendelser som har gjentatt seg over tid, som for eksempel vold og overgrep (Andersen, 2014, s. 54).

Statistisk sett kan vi si at 1 av 20 elever i en klasse utsettes for grov vold i hjemmet, og 1 av 5 elever utsettes for mindre alvorlig vold (Bufdir, 2018). Andre former for traumer kan være ulykker, samlivsbrudd mellom foreldre, flukt, og andre former for omsorgssvikt.

Barn som har vært utsatt for traumer kan ha vanskeligheter med å regulere følelsene sine. Litt frustrasjon kan eskalere til sinne og raseri, og skuffelse synker ned til fortvilelse og depresjon (Andersen, 2014, s. 61). Det er ikke alle barn som utvikler traumer selv om de er utsatt for omsorgssvikt eller opplevd andre vonde hendelser. Det kan oppleves ulikt fra barn til barn (Broberg, Almquist & Tjus, 2006, s. 159). Hvis foreldre eller søsken har opplevd en traumatisk hendelse kan det også få innvirkning på elven (Broberg, Almquist & Tjus, 2006, s. 170).

4. Hvordan møte utagerende atferdsvansker i skolen?

Ifølge Gustavsson & Tømmerbakken (2011, s 55) er det viktig at voksne på skolen skaper gode relasjoner til elevene. En god relasjon kan skapes gjennom å vise interesse for elevene: hvem de er, hva de er opptatt av og hva de interesserer seg for (Ogden, 2015, s. 134).

Helgeland skriver at utvikling skjer i samhandling med andre som er betydningsfulle for en, en signifikant annen. For mange elever kan en lærer være ens signifikante andre. Gjennom samhandling tilegner eleven seg verdier, kunnskap og holdninger fra den signifikante andre (Sampson og Laub, 1990, 1993, 2003 hentet fra Helgeland, 2009, 68). For en elev med utagerende atferdsvansker vil en signifikant andre være en hjelpeperson som kan være avgjørende for en positiv endring og utvikling.

Elevene og de foresatte bør bli møtt med anerkjennelse. Schibbye (2009, 259 og 269) skriver at «anerkjennelse dreier seg om å se og verdsette det menneske den andre er og hva han eller hun opplever i sitt innerste». Anerkjennelse består blant annet av trygghet, empati, inntoning, lytting og emosjonell tilknytning. I følge Schibbye (2009, 267) er ikke det å lytte det samme som å høre. Når vi lytter hører vi mer enn bare det som blir sagt. SkoleProffene er elever i norsk skole. De deler erfaringer fra møte med skolesystemet, og gir råd for hvordan skolen

kan bli bedre (Forandringsfabrikken, 2017, s. 7). SkoleProffene er opptatt av at voksne skal se på utagerende atferd som et muntlig språk, og ha forståelse for at utagerende atferd kan være et uttrykk for at eleven har det vondt inni seg. SkoleProffene ønsker at elever skal bli møtt med mer kjærlighet på skolen. De ønsker at voksne i skolen skal møte elever med varme som gjør at eleven kan oppleve trygghet, føle seg sett, og vise at man bryr seg (Forandringsfabrikken, 2017, s. 6). For mange er nok kjærlighet noe som er forbeholdt nære relasjoner som partner, familie og nære venner. Kjærlighet kan også handle om medmenneskelighet og omsorg i profesjonelle relasjoner. Opplevelse av kjærlighet fremmer barns utvikling. Elever har behov for å bli møtt med et varmt blick, smil og anerkjennelse (Schibbye, 2009, 264). En undersøkelse (Allday og Pakurar, 2007 hentet fra Ogden, 2015, s. 134) viser at hvis læreren håndhilser på elevene når de kommer inn til timen har elever med utagerende atferdsvansker lettere for å konsentrere seg og forstyrre mindre i begynnelsen av timen. Slik jeg ser det kan det være at eleven da føler seg velkommen, og får en positiv oppmerksomhet.

I min første praksisperiode omtalte de voksne seg som annerledes voksne, både på institusjonen og skolen. Begrepet er hentet fra Larsen (2015, s. 136). Annerledes voksne svarer ikke til det bildet eleven har av voksne. Elever med utagerende atferdsvansker kan danne et bilde av seg selv som umulige, udugelige eller uønskede i møte med voksne. I følge Berit Bae (1988, s. 213) har den voksne definisjonsmakt ved å sette ord på elevenes handlinger og opplevelser, og hvilken atferd den velger å gi oppmerksomhet til. Definisjonsmakt handler om at de voksne er i en mektig posisjon i henhold til elevens selvutvikling og de vil være med på å avgjøre om eleven får med seg positive eller negative opplevelser av seg selv. Voksne gir ofte mer oppmerksomhet til uønsket atferd, enn å formidle hvilken atferd som er ønsket. Eleven trenger at den voksne benevner handling og handlingsvalg som gir eleven redskap til å forstå hvilken atferd som forventes (Øvreeide, 2009, s. 93). En annerledes voksen kan forholde seg til at eleven vil samarbeide hvis den har ferdighetene til det. Det at den ikke kan samarbeide betyr ikke at den ikke vil, men at den ikke kan. En ny relasjonen representerer håp og nye muligheter, men den representerer også, ut fra barnets tidligere erfaringer, nye muligheter for avvising, utsetting eller invadering. Barnet må realitetsteste den nye relasjonenes troverdighet. For at realitetstesting skal bli reell, må den voksne i sin rolle tåle å stå i situasjonen, være tilstede, og romme barnet følelser (Larsen, 2015, s. 137). Jeg opplevde å bli realitetstestet av en gutt. Mens jeg satt i sofaen kom en av guttene bort å begynte å slå meg litt med en pute. Jeg holdt meg helt rolig. Han stoppet

opp, og så litt forbløffet på meg. «Blir du ikke sur?», sa han. Jeg trengte ikke å fortelle han at det ikke var greit å slå meg med en pute, for han visste at det ikke var greit (Greene, 2011, s. 22).

4.1 Traumebevisst omsorg i skolen

Ved traumebevisst omsorg skal den voksne være bevisst at eleven kan være traumatisert, og være bevisst hvilke konsekvenser det kan ha gitt (Andersen, 2014, s. 57). Det er en type omsorg som ikke kan gjøre ytterligere skade, og en type omsorg som vil bidra positivt til elevens utvikling uansett om eleven er traumatisert eller ikke. Det betyr at alle elever i en skoleklasse kan bli møtt med denne tilnærmingen, uten at noen vil ta skade av det.

I følge Andersen (2014, s. 57) kan en regelstyrt og konsekvenspedagogisk tilnærming i skolen føre til at en negativ utvikling eskalerer ved at barnet blir straffet for handlinger som skjer når det er utenfor toleransevinduet sitt. Toleransevinduet forklarer elevens aktiveringstilstand i hjernen. Når eleven er ute av toleransevinduet er det overaktivert eller underaktivert, og den delen av hjernen som kan tenke, reflektere og vurdere kobles da ut og eleven vil ha behov for hjelp til å regulere overveldende følelser. En rolig, trygg og sensitiv voksen kan hjelpe eleven å roe ned de sterke reaksjonene ved å se barnet, og vise gjennom kroppsspråk, ord og stemmeleie at situasjonen er til å tåle. Hjelp eleven med å sette ord på følelsene, og at alle følelser blir akseptert (Andersen 2014, s. 62). Aktiviteter som sang, dans, rytmer, pusteøvelser og avspenningsøvelser kan være med på å roe barnet og gi hjelp til følelsesregulering (Norheim, 2014 s. 179).

4.1.1 Retraumatiserende hendelser

Mange traumatiserte barn blir utsatt for retraumatiserende hendelser. Bruk av fysisk tvang ved «holdninger» og «nedleggelse» av utagerende elever er eksempler på slike hendelser. Ved noen anledninger har voksne ved skolen brukt fysisk tvang på Anders ved å holde ham fast. Som nevnt har skolen bare adgang til å gripe inn med fysisk tvang i nødverge (jf. strl, 2005, § 17). Andersen (2014, s. 55) stiller spørsmålet om fysisk tvang også brukes når det ikke er nødverge? Når vår forståelse eller vår faglige «verktøykasse» ikke strekker til? Slik jeg ser det kan bruk av fysisk tvang ha en negativ innvirkning på relasjonen mellom voksen og elev. En god relasjon er bygget på tillit, troverdighet, tilknytning og trygghet (Røkenes og Hanssen, 2012, s. 27). I følge Overland (2007, s. 170) er tillit noe som må opparbeides over tid, men som kan ødelegges raskt. Når en voksen må bruke fysisk tvang overfor en elev, ser

jeg det som viktig at den voksne snakker om hendelsen med elven i etterkant. Det voksne bør fortelle hvorfor han/hun måtte gripe inn, og snakke om hvordan de kan jobbe sammen for å unngå at en slik hendelse skjer igjen. Hvis man jobber med en gruppe hvor det er mye utagering hevder Nordahl (et al., 2005, s. 261) at det er viktig at elevene har kjennskap til hvilke rutiner og prosedyrer som anvendes av de voksne når de må gripe inn med fysisk tvang. Jeg ser det også som viktig at ansatte på skolen får opplæring i hvordan de skal gripe inn på en minst mulig skadelig måte.

Rutinene for hvordan skolen håndterer elever i nødverge varierer fra skole til skole. I 2015 ble det opprettet tilsynssak av fylkesmannen i Tromsø etter at det kom frem at en skolen brukte ulovlig fysisk tvang på elever. Skolens rutiner var: «Elev legges ned på gulvet i mageleie. En holder beina og underkroppen slik at de ligger stille, en holder armene og overkropp slik at de ligger stille (...)». Skolen selv var fortvilet over manglende hjelp fra andre instanser. Willy-Tore Mørck (Østvold & Hanssen, 2015) som er et av landets fremste eksperter innenfor barn og unges psykiske helse hevder at slike rutiner skader mer enn de hjelper. Når skolen bruker fysisk makt på en elev, vil dette føre til ny maktbruk fra elevens side. I følge Ogden (2015, s. 216) oppstår alvorlige situasjoner sjelden uten klare signaler om at noe er under oppseiling, og skolen må jobbe forebyggende for å unngå at slike situasjoner oppstår (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 4). Skolen til Anders hadde ingen rutiner på å dokumentere hendelser hvor de måtte gripe inn med fysisk makt, så det var ingen oversikt over hvor ofte det skjedde.

4.2 Problemløsning gjennom samarbeid

Greene (2011, s. 24) er opptatt av at den voksne må tenke over sin egen filosofi om barn - hvordan barn er, hvorfor de gjør det de gjør, og hva de holder på med. Greene (2011, s. 24) hevder at det er din filosofi som veileder dine holdninger og handlinger i arbeidet med barn med utagerende atferdsvansker. Den mest vanlige filosofien er at «*barn gjør det bra hvis de vil*». Voksne prøver å motivere barnet, ved å gi oppmuntring til å gjøre det bra. Barnet får belønning når han/hun oppfører seg på en akseptabel måte, og straff når han/hun oppfører seg på uakseptabel måte. Greene sin filosofi er at «*barn gjør det bra hvis de kan*». I likhet med Greene (2011) er også Tønnessen (2016, s. 7) opptatt av hvordan måten vi ser på eleven, blikket vårt, påvirker det vi gjør. Ser vi på eleven som vanskelig er det fort gjort å bli irritert, ønske om å irettesette og krever at eleven viser forventet atferd. Tenker den voksne at eleven

har det vanskelig, vil den voksne lete etter det som hjelper barnet til å få det bedre.

Tønnessens (2016, s. 7) påstand er at: «Det finnes ikke vanskelige barn, bare barn som har det vanskelig.»

Greene (2011, 56) hevder det er tre ulike måter å håndtere forventninger som ikke innfris. De tre alternativene kaller han for *Plan A*, *Plan B* og *Plan C*. Plan A dreier seg om at den voksne pålegger eleven sin vilje gjennom å fortelle eleven hva den skal gjøre og ikke gjøre. Plan B tar utgangspunkt i at den voksne forsøker å løse problemer gjennom samarbeid med eleven. Ved Plan C gir den voksne opp ved å legge forventninger til side og «overser» problemet. I følge Greene (2011, s. 60) bygger plan B relasjoner, mens plan A skyver eleven vekk.

I følge Greene (2011, s. 56) er Plan B den mest hensiktsmessige måten for voksne å håndtere uinnfridd forventninger på. Denne planen kaller han *problemløsning gjennom samarbeid* som han definerer som «en prosess hvor barnet og en voksen er engasjert for å løse et problem eller en uinnfridd forventning på en realistisk og gjensidig tilfredsstillende måte». Plan B består av tre steg: *Empati, definere problemet og invitasjon*. Målet med empati-steget er å oppnå forståelsen for en elevs bekymring eller perspektiv relatert til et gitt problem. I følge Greene (2011, s. 79) er barn vant til at deres bekymringer blir oversett. Den voksne må ikke komme med forutinntatte konklusjoner som ved å si: «Jeg tror ikke du bryr deg om at du sårer de andre barna». I dialog med Anders må en voksen prøve å få tak i hans perspektiv på sin bekymring. Samtalen kan starte slik:

Voksen: Jeg har lagt merke til at du har blitt ganske sint på noen av de andre barna i det siste.

Anders: De vil ikke la meg leke med dem.

Voksen (avklarer bekymringen): Aha, de vil ikke la deg leke med dem, og det gjør deg sint.

Anders: Jepp.

I neste steg, som er å definere problemet, er målet at den voksne og Anders sin bekymring skal forenes. Eksempelvis kan samtalen da fortsette slik:

Voksen: Jeg sier ikke at du ikke skal bli sint når de ikke lar deg leke med dem, men det er jo sånn at vi alle ønsker å føle oss trygge i klasserommet, og la hverandre vite hvordan vi har det ved å snakke om det. Når du slår andre barn, tror jeg de blir lei seg og ikke føler seg særlig trygge (...) og de vet kanskje ikke engang hvorfor du er sint.

I det siste steget, som er invitasjon, skal den voksne og Anders sammen finne potensielle løsninger som kan imøtekomme disse bekymringene. Det er viktig at Anders får vite at problemet kan løses sammen. Eksempel kan være:

Voksen: Jeg lurer på om det finnes en måte du kan få meg til å se at du er sint på, når de andre barna ikke vil leke med deg, uten at du slår dem. Har du noen ideer?

Ved bruk av Plan B unngår den voksne en maktkamp med eleven. I likhet med Greene (2011) var også Skjervheim (1996 hentet fra Eide & Skorstad, 2013, s. 81) opptatt av hvordan vi forholder oss til hverandre i relasjonen. Relasjonen mellom den voksne og Anders kan sees på som en treleddet relasjon: To personer, to subjekter som er sammen om et saksforhold. Saksforholdet er å løse problemer som utløser utagerende atferd hos Anders. Begge ønsker å forstå den andres bekymring og finne en løsning sammen.

4.3 Mestringsforventning

Mestringsforventning viser til individets subjektive vurdering av egne evner og muligheter, og troen på egen kompetanse til å takle livet i ulike situasjoner og til å nå egne mål (Bandura, 1997 hentet fra Kvarme, 2017, s. 72). Skolen må finne oppnåelige mål som kan bidra til at eleven kan få styrket sin tro på egen mestring (Kvarme, 2017, s. 72). Anders sin beredskapsfamilie bodde på gård, og beredskapsfar var opptatt av jakt og friluftsliv. Han likte seg godt på gården, og tok til seg mye kunnskap. Lærte blant annet mye om ulike sopptyper. På et av samarbeidsmøtene jeg var på ble det snakket om at Anders burde få dele sin kunnskap om sopp med medelevene. Når elever opplever faglig og sosial mestring på skolen, kan det veie opp for risikofaktorer på andre sosiale arenaer (Borge 2005 hentet fra Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 38). Overland (2007, s. 37) hevder at dersom de voksne bare har oppmerksomheten rettet mot det som ikke fungerer faglig eller atferdsmessig, er det stor sjanse for at det som er elevens styrke, ikke registreres.

I 2017 kom folkehelse og livsmestring inn som et tverrgående tema i den generelle delen av læreplanen. Formålet er å gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg.

Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har

betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere

medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte.

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

«Psykologisk førstehjelp» er et verktøy som kan være til hjelp i arbeidet med elever med atferdsvansker. «Psykologisk førstehjelp» kan øke elevenes bevissthet om følelser, tankemønstre og handlingsvalg. Det er et relativt nytt materiell som er spesielt utviklet for barn i Norge. Det kan både brukes i grupper og med enkeltelever. «Psykologisk førstehjelp» består blant annet av en hjelpehånd. Hjelpehånda består av seks kategorier: 1. Hva skjer, 2. Følelser, 3. «Rødetanker», 4. «Grønnetanker», 5. Hva kan jeg gjøre, 6. Hvem kan hjelpe meg? Det er et lavterskeltiltak innenfor psykisk helse som kan gjennomføres på skolen, og uten at det på forhånd er gjort diagnostiske vurderinger i spesialisthelsetjenesten. Grunntanken bak «psykologisk førstehjelp» er å styrke elevens egne mestringsstrategier, og hjelpe eleven med å meste følelsesmessig vanskelige situasjoner. Tiltaket viser seg å være til god hjelp for traumatiserte barn som et kortvarig intervensjonstilbud. «Psykologisk førstehjelp» kan brukes både som et forebyggende tiltak i klasserommet eller med enkeltelever for å forebygge utvikling av utagerende atferdsvansker, og i endringsarbeid med elever med utagerende atferdsvansker. «Psykologisk førstehjelp» kan hjelpe barn med å sette ord på egne følelser og tanker, og på den måten hjelpe barnet med å uttrykke seg med ord og ikke utagerende atferd (Raknes, Hansen, Cederkvist & Nordgaard, 2017, kap. 10).

4.4 Samarbeid mellom skole og hjem

Barnevernspedagogen har trening i å samarbeide med foreldre fra ulike kulturer og sosiale klasser med utgangspunkt i det som er elevens og/eller foreldrenes spesielle vansker (Sollesnes, 2013, s. 146). Skolen og hjemmet er gjensidig avhengig av hverandre fordi både hjem og skole har et felles ansvar knyttet til barnets utvikling og læring (Nordahl, 2015, s. 15 og 26).

I arbeidet med barn med utagerende atferdsvansker kan fort samarbeidet mellom skole og hjem bli utfordrende. Noen kan legge ansvaret på foreldrene og hevde at det er deres oppgave å oppdra sine barn (Ogden, 2015, s. 2015). Og foreldrene kan legge mye av ansvaret på skolen. Både skolen og hjemmet kan være frustrerte over situasjonen. I følge Nordahl (et al., 2005, s. 168) kan foreldre med barn med atferdsvansker være mer emosjonelle enn rasjonelle. Det kan danne seg oppfatninger om at foreldrene er vanskelige å samarbeide med. Og et

dårlig samarbeid mellom skole og hjem kan få en negativ påvirkning for eleven og redusere muligheten for både å forebygge og redusere den utagerende atferden eleven har.

5. Inkludering vs. utenforskap

I følge Christensen og Misvær (2017, s. 254) kan elever med utagerende atferdsvansker bli møtt med to ulike budskap fra skolen. På den ene siden får de høre: «Du er god nok som du er, vi er her for deg og skal hjelpe deg», samtidig som de sier: «Du er et problem, og du passer egentlig ikke inn.» På den ene siden ønsker vi å inkludere alle elever i ordinær skole. Alle skal få tilpasset opplæring etter egne ferdigheter og behov (Ogden, 2015, s. 94). På den andre siden lurer jeg på om elever med utagerende atferdsvansker kan føle seg mer utenfor enn inkludert? Anders er på den ene siden inkludert siden har fått bli på ordinær skole, og ikke har blitt flyttet til en spesialskole. Men på den andre siden er han utenfor fordi han har mye undervisning utenfor klasserommet med egen assistent, og lite kontakt med jevnaldrende. Christensen og Misvær (2017, s. 241) hevder at dagens skole skaper tapere, ved at noen elever ikke opplever å føle på mestring på skolen. Noen elever opplever at det blir satt for høye krav til dem. Anders hadde vanskeligheter med å få seg venner på den nye skolen. Han ga uttrykk for at det var noe han ønsket seg. Anders ønsket også å få være mer med klassen. Anders fikk heller ikke gå på aktivitetsskolen, selv om dette var noe beredskaps- foreldrene ønsket. Skolen vurderte at det ble for lange dager for ham. Han sto også utenfor organiserte fritidsaktiviteter. På lik linje som i skolen vil det også være vanskelig for barn med utagerende atferdsvansker å følge normer og regler for forventet atferd i organiserte fritidsaktiviteter (Ogden, 2015, s.18). Som tidligere nevnt blir ofte barn med utagerende atferdsvansker avvist av medelever (Ogden, 2015, s. 18). Anders hadde et ønske om å ta med seg en gutt i klassen hjem en dag etter skolen. Beredskapsmor prøvde å få til en avtale med moren, men fikk ikke svar på henvendelser.

Ogden (2015, s. 256) hevder at ferdighetstrening for å øke elevens sosiale kompetanse er en nøkkelfaktor for å skape en inkluderende skole for elever med utagerende atferdsvansker. Undervisningen kan bestå av rollespill, lek, praktiske øvelser og tilbakemelding på egne ferdigheter (Ogden, 2015, s. 259). Lek er med på styrke relasjoner mellom barn, og mellom barn og voksne. Skolen blir mer og mer styrt mot faglige resultater, og Norheim (2014, s. 180) hevder det er lett å undervurdere lekens betydning for læring. Forskning (Dyssegaard m.fl., 2013, Weare & Ninds, 2011, hentet fra Ogden, 2015, s. 100) viser at skoler som har

lyktes med å inkludere elever med utagerende atferdsvansker har jobbet med gode lærer-elev-relasjoner, positiv atferdsstøtte, tilpasset opplæring, og læring av mestringsferdigheter, kognitive ferdigheter og sosiale ferdigheter.

På den ene siden kan det være fint for elever med atferdsvansker å få tilrettelagt undervisning utenfor klasserommet, men på den andre siden viser også forskning at det beste for eleven er å få tilrettelagt tilbud i klasserommet så langt det er forsvarlig (Ogden, 2015, 99). Et etisk dilemma som kan oppstå er når skolen til Anders kan se at det beste for han er å få tilpasset undervisning i klasserommet, men av hensyn til andre elever blir han flyttet ut av klassen. Det jeg da lurer på er om Anders kanskje hadde fått et bedre tilbud på en spesialskole enn det den ordinære skolen klarer å gi ham. På spesialskolene har de personale som har kompetanse på hvordan de skal møte barn med utagerende atferdsvansker (Ogden, s. 95). Mangel på tilpasning av opplæringens innhold knyttes ofte til mangel på ressurser (Overland, 2007, s. 287). Greene (2011, s. 178) hevder at mange plasseres i klasser med spesialundervisning fordi ordinær skole ikke har ressurser eller kompetanse til å lære bort de mangelfulle ferdighetene, eller å jobbe med å løse elevens uløste problemer. Ogden (2015, s. 99) hevder at når elever med utagerende atferdsvansker flyttes til spesialskoler, så utvikler heller ikke den ordinære skolen tilbud og kompetanse for denne gruppen. Ved å ikke heve kompetanse i ordinære skoler, er det en gruppe elever som ikke passer inn.

I 2012 kom fagtidskriftet *Utanning* (Jelstad & Holterman, 15/2012) frem til at over 5000 elever i grunnskolen fikk sin skolegang utenfor ordinære klasser. Noen hadde tilrettelagt tilbud på ordinær skole, men mange var også flyttet til alternative skoler utenfor nærmiljøet. Det alternative skoletilbudet hadde stort innslag av praktisk arbeid, som for eksempel gårdsarbeid. Forskning (Dishin mfl., 1999; Dodge mfl., 2006, hentet fra Ogden, 2015, s. 207) har vist at det kan være lite hensiktsmessig å samle barn med atferdsvansker i egne skoler, klasser eller grupper. De kan ha en negativ påvirkning på hverandre, og de mister mye kontakt med prososiale jevnaldrende. Men på den andre siden lærer noen elever bedre i mindre grupper, og for mange elever kan det være det beste tilbudet for dem (Ogden, 2015, s. 95). Hvis det finnes gode grunner for at elever ikke skal gå i sin ordinære klasse bør de flyttes kortest mulig vei for kortest mulig tid (Ogden, 94). Ogden (2015, s. 216) hevder at skolen trenger et utvidet opplæringstilbud til elever som ikke mestrer vanlig klasseromsundervisning. Det kan være innslag av praktiske, kulturelle og sosiale aktiviteter. I min første praksisperiode fikk noen elever tilbud om å ha skole ute i skogen en dag i uka,

hvor de da gjorde mye praktisk arbeid. Dette var noe elevene likte, og det var kanskje den dagen i uka de var mest motiverte og lærte mest.

I følge Christensen og Misvær (2017, s. 241) viser evalueringer at skolene ikke er flinke nok til å gi elevene medbestemmelse, og til å inkludere dem i planlegging og gjennomføring av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2016, hentet fra Christensen og Misvær, 2017, s. 241). Jeg ser på eleven som ekspert i eget liv, og han/hun må bli hørt for at voksne kan få kunnskap om hvordan de kan hjelpe eleven. Det er viktig at voksne ikke bare snakker om eleven seg i mellom, men også snakker med eleven. Når eleven ikke blir snakket med blir den behandlet som et objekt som ikke har egne opplevelser og perspektiver. Den blir behandlet som en gjenstand vi kan se på, holde i hånden, vurdere, ha meninger om og behandle alt etter som hva vi mener er til det beste for eleven (Aamodt, 2011, s. 120). Det er ingen selvfølge at de tiltakene som settes inn for å hjelpe eleven oppfattes som hjelp av eleven selv (Aamodt, 2011, s. 20).

Anders ble henvist til BUP for utredning. En diagnose kan påvirke elevens identitet negativt ved at eleven skiller seg ut, og ved at eleven kan føle seg stigmatisert (Ogden, s. 96). Men kan det også tenkes at noen elever trenger en diagnose for å få en forklaring på sine utfordringer, hvis de allerede føler at de skiller seg ut. De kan ha behov for et navn på tilstanden som beskriver plagene de har (Aamodt, 2011, s. 110). Selv om eleven får en diagnose er det viktig med et helhetlig blikk (Nordahl et al., 2005, s. 62). En diagnose alene trenger ikke være årsaksforklaring på elevens utagerende atferd.

Hva ønsker vi at elevene skal sitte igjen med etter 13 år på skolen? Elever med utagerende atferdsvansker står i fare for å bli marginalisert i samfunnet som voksne (Helgeland, 2008a, s. 184). Gustavsson & Tømmerbakken (2011, s. 38) hevder at det å klare seg gjennom skolen på en bra måte blir en beskyttelsesfaktor for å mestre livet som veier opp for ulike risikofaktorer. Elever må bli inkludert i skolen, slik at de ikke faller utenfor i voksenlivet.

6. Hva kan barnevernspedagogen bidra med i skolen?

Gerd Hagen (2001, s. 14) definerer barnevern som «de tiltakene som iverksettes fra det offentlige eller private organisasjoners side overfor vanskeligstilte barn og unge, som har et særskilt behov for omsorg, oppdragelse, opplæring eller behandling.» Barn med utagerende

atferdsvansker er barn som har særskilte behov, og vi kan derfor knytte barnevernfaglig arbeid til det forebyggende sosialpedagogiske arbeidet på skolen.

Barnevernspedagogens kompetanse omtales som sosial pedagogisk, barnevernfaglig og sosialfaglig. Barnevernspedagoger har kunnskap om hva som fremmer barn og unges oppvekst og utvikling, relasjonsarbeid og forebyggende arbeid for risikoutsatte barn og deres familie (Fellesorganisasjonene, 2013). Mange jobber innenfor de kommunale barneverntjenestene eller på barneverninstitusjoner. Barnevernspedagoger jobber også innenfor psykisk helsevern, skole, fritidsklubber, barnehager, kriminalomsorgen og frivillige organisasjoner. Tall fra 2015 viser at det arbeider ca. 200 barnevernspedagoger i barne- og ungdomsskolen (NOU:2015:2, s. 303). Barnevernspedagoger i skolen jobber med samtalegrupper, konfliktløsningsarbeid, observasjon og kartlegging av grupper og enkeltindivider og med vurdering og igangsetting av ulike tiltak (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 37). Et alternativ til å ta elever ut av undervisningen er å tilføre kompetanse i klassen (Ogden, 2015, s. 101). I følge Nordahl (et al., 2005, s. 122) kan det å jobbe relasjonsorientert med klasseledelse forebygge utagerende atferd. En barnevernspedagog kan bidra med å observere det sosiale samspillet mellom elevene, samspillet mellom lærer og elever og kroppsbevegelser i klasserommet. Ved at lærer og barnevernspedagog jobber sammen med klasseledelse og klassemiljø kan de jobbe med å utvikle elevenes sosiale kompetanse for å fungere i et fellesskap (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 53). Gustavsson & Tømmerbakken (2011, s. 52) er opptatt av at det ikke finnes klasser som er gode eller dårlige, men klasser som blir gode eller dårlige.

Barnevernspedagogens forebyggende arbeid i skolen kan deles inn i tre nivåer: det primære, det sekundære og det tertiære. Primærforebyggende arbeid handler om de tiltak som settes inn før et problem har oppstått. Det kan for eksempel være et «antimobbeprogram» eller andre trivselstiltak på hele skolen. Sekundærforebyggende arbeid handler om å jobbe med grupper som er i faresonen, for å hindre at vanskene videreutvikler seg. Tertiærforebyggende arbeid handler om å jobbe med enkeltelever som tydelig har vansker på skolen, som elever med utagerende atferdsvansker (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 37).

Forskning (Maughan 1996, her i Lien, 2011, s. 44) tyder på at mange unge lovbrøyttere hadde atferdsproblemer allerede på barneskolen. Utagerende atferdsvansker på barneskolen som senere har utviklet seg til kriminalitet. Brennpunkt-dokumentaren «Fengslet og Forlatt»

(2018) handler om innsatte med alvorlig psykiske vansker som sitter i isolasjon fordi fengselet ikke har kunnskap om eller kapasitet til å håndtere dem. Psykiater Randi Rosenquist uttaler i programmet at: «Jeg tror i utgangspunktet at ingen barn tenker at når de blir store skal de bli ganske så jævlige. Jeg tror det er mennesker som har gått i motbakke ganske så lenge og som ikke har fått det de trenger i oppveksten». I etterkant av dokumentaren skrev pedagog Erle Sellevåg (2018) en kronikk hvor hun belyser hvor viktig det er at barn blir sett, og det er viktig å sette inn tiltak tidlig i barndommen. Samfunnet bruker mye penger på folk som sitter i fengsel eller sliter med psykiske lidelser. Sellevåg ønsker at samfunnet blant annet øker bemanningen i skolen for å forebygge at en ødelagt barndom tas med inn i fengsler, institusjoner og rusomsorgen.

Bør vi få stillinger for barnevernspedagoger beskrevet og lovfestet i opplæringslova (1998)? Det er vel få som mener at det ikke er behov for å få barnevernspedagoger inn i skolen. Det er vel mer et spørsmål om ressurser. Hvis vi skal få flere barnevernspedagoger inn i skolen, kan det måtte medføre at det blir færre årsverk til lærere dersom det ikke bevilges mer ressurser. En lærer har ansvar for opptil 30 elever i en klasse, og alle disse 30 elevene kan ha ulike behov for oppfølging. Læreren skal også ha et tett samarbeid med hjemmet og andre etater. En lærer kan føle at han/hun ikke har nok tid til å følge opp alle elevene, eller at det går mye tid til annet arbeid enn å planlegge og gjennomføre undervisning. I lærerutdanningen har det vært lite fokus på barns atferdsvansker, og på hvordan barns relasjoner og sosiale forhold kan skape problemer på skolen (Helgeland, 2008b, s. 15). Utvalget om virkemidler for et godt skolemiljø (NOU, 2015:5, s 304) kom frem til at hovedansvaret for elevenes psykososiale miljø ligger hos læreren, men de ser også behovet for å diskutere hvordan barnevernspedagogen kan tilføre skolen ny kompetanse, og hvordan man skal definere dette inn i konkrete arbeidsoppgaver. De ønsker ikke endring i lovverket, og mener at det bør være opp til skoleeier å avgjøre om de ønsker å bruke ressurser på å ansette en barnevernspedagog. Slik jeg ser det er det viktig at barnevernspedagogen ikke skal erstatte læreren eller helsesøster, men være et supplement for tverrfaglig samarbeid.

Forskning (Hjälmhult, Wold & Samdal, 2002, hentet fra Christensen og Misvær, 2017, s. 241) har vist at en forutsetning for et godt samarbeid mellom skolen og helsesøster er når helsesøster er tilgjengelig på skolen, og skolen involverer han/henne i planlegging og undervisning. Hvis vi skal få flere barnevernspedagoger i skolen, vil det på lik linje med helsesøstrene være viktig at de er tilgjengelige. Barnevernspedagogen må være synlig i

skolemiljøet for elevene, og være en som har tid til å snakke med dem (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 28). SkoleProffene ønsker at hver skole skal ansette en «snakkeperson». En voksen som er tilgjengelig og som elevene kan gå til når de trenger å snakke om små og store ting. En som ikke er lærer (Forandringsfabrikken, 2017, s. 14). Anders opplevde flere ganger at foreldrene ikke møtte opp til avtalt samvær. For Anders var det tungt, og skolen merket at det preget Anders på skolen. Under et samarbeidsmøte lurte skolen på hvem som skulle snakke med Anders om det vanskelige han opplevde. Mitt inntrykk var at skolen vegret seg litt for å snakke med Anders om hans vonde følelser.

Christensen og Misvær (2017, 241) omtaler tverrfaglig samarbeid på skolen som det «indre» laget rundt eleven. Med et «indre» lag bestående av lærer, helsesøster og barnevernspedagog har vi et godt lag på skolen som kan jobbe sammen for at alle elever skal få et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring med et helhetlig blikk (jf. oppl, 1998, § 9 A-2). De vil ha ulike arbeidsoppgaver, med et felles mål. Men det kreves også at det bevilges mer ressurser til tverrfaglig arbeid i skolen. Jeg ser på det som en investering. Bruker vi litt mer av fellesskapets ressurser på barn og unge, vil det kanskje være færre som har behov for sosial stønad som voksne?

Lystad (2010 hentet fra Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s.113) uttrykker at mange lærere er frustrerte over lang ventetid, minimalt med samarbeid og lite tilbakemeldinger i sin kontakt med eksterne hjelpeinstanser. Gustavsson & Tømmerbakken (2011, s.113) hevder at tverretattlig samarbeid kan preges av profesjonskamp og ansvarsfraskrivelse. Aamodt (2011, s. 29) hevder at BUP er et helsetilbud for de mest ressurssterke. Det vil si familier med en oversiktlig, forutsigbar og regulert hverdag som klarer å holde kontroll over avtalene. PPT fokuserer i hovedsak på elevens skolesituasjon (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 112). En elev må få hjelp i skolen uten at den trenger å få en diagnose, og uten at det må sendes henvisning til andre hjelpeinstanser.

En barnevernspedagog kan ha ulike typer stillinger i skolen. Noen kan være ansatt som assistent for en elev, ansatt som miljøterapeut eller være ansatt for å jobbe med skolemiljøet og tverrfaglig arbeid på skolen. Anders fikk etterhvert en ny assistent som var utdannet barnevernspedagog, og fikk en bedre skolehverdag. Hvor stor betydning det hadde at hun var utdannet barnevernspedagog er usikkert. Hun fikk en bedre relasjon med Anders enn det hans

tidligere assistenter hadde hatt, og hadde kompetanse på traumebevisst omsorg. Men det kan også tenkes at Anders hadde fått en god relasjon med en ufaglært assistent.

7. Avslutning

I denne oppgaven har jeg kategorisert elever ved å skrive om barn med utagerende atferdsvansker. Men ingen elever i denne kategorien er like. Alle barn er forskjellige, og trenger ulik tilnærming. De voksne kan ikke følge en oppskrift på hvordan de skal forholde seg til barn med utagerende atferdsvansker. Årsakene til utagerende atferdsvansker er komplekse, og det er derfor behov for et tverrfaglig blikk. Når en voksen møter barn med utagerende atferd må den se på det som en utfordring, og ikke en hindring. Voksne må bruke den maktposisjonen de har til å gi eleven den hjelpen og støtten den trenger. En skole for alle barn, er en skole som har kompetanse og ressurser til å møte ulike utfordringer elever har. Som nevnt i oppgaven er et av skolens formål å jobbe med elevenes sosiale og personlige utvikling, og gi sosialpedagogisk rådgivning (Jf. forskrift til opplæringslova, 2006, § 22-2 og oppl, 1998, §1-1). Da bør det også være rom for å få personale med sosialpedagogisk utdanning inn i skolen. Holdninger som at barn med bagasje er «råtne epler» må bort. Ikke alle elever har de ferdighetene som skal til for å klare å følge vanlig klasseromsundervisning, men det betyr ikke at de skal bli sett på som unormale og må ha en diagnose. Ut ifra Greene (2011) sin teori er dette barn som mangler viktige tenkeferdigheter. Det kan også være barn som er traumatisert, og barn som har utfordringer i livet som de trenger hjelp til å mestre. Vi må også se på utagerende atferdsvansker ut ifra et system- og samfunnsperspektiv. Vi må tilpasse skolesystemet til eleven, og ikke tilpasse eleven til skolesystemet (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 23). Vi må engasjere oss i barns oppvekstvilkår, og være opptatt av hvilken betydning skolegangen kan ha for barnets videre utvikling og fremtid. Et barn som er utenfor i skolen, kan også havne utenfor arbeidslivet. Satt på spissen må skolen jobbe forebyggende for at Anders ikke skal bli en av de som sitter i isolasjon i fengsel. SkoleProffene hevder at «dårlig oppførsel stanses aller klokest med kjærlighet» (Forandringsfabrikken, 2017, s. 6).

8. Litteraturliste

- Aagre, W. (2014). *Ungdomskunnskap: Hverdagslivets kulturelle former* (2. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Andersen, I. L. (2014). Traumebevisst tilnærming. I S. Søftestad & I. L. Andersen (Red.). *Seksuelle overgrep mot barn: Traumebevisst tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (1988). *Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse*. Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 4
- Barneloven. (1981). Lov om barn og foreldre. (LOV-1981-04-08-7) Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7?q=barneloven>
- Barnevernloven. (1992). Lov om barneverntjenester. (LOV-1992-07-17-100) Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100?q=barnevernloven>
- Broberg, A., Almqvist, K. & Tjus, T. (2006). *Klinisk barnepsykologi: Utvikling på avveier*. Bergen: Fagbokforl.
- Befring, E. (2008). Skolens møte med barn. I I. M. Helgeland (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. (2. utg.). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Bufdir (2018). Barn utsatt for vold i familien. Hentet fra https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Vold_og_overgrep_mot_barn/Barn_utsatt_for_vold_i_familien/
- Eide, S. B. & Skorstad, B. (2013). *Etikk: Til refleksjon og handling i sosialt arbeid* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- FNs Barnekonvensjon (1989) FNs konvensjon om barn rettigheter. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- Forvaltningsloven. (1967). Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker. (LOV-1967-02-10). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10?q=forvaltningsloven>
- Christensen H. & Misvær N. (2017). Samarbeid med skole, skoleheletjenesten og foreldre. I L. G. Kvarme (Red.), *Sårbare skolebarn: Trivsel og helse for barn med psykososiale utfordringer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fadrem, H. (2013). Oliver - en utålmodig rebell, eller? I H. Fadrem, O. L. Fuglestad (red), I. K. Løge, P. Roland & E. Westergård, *Barn i utfordringer. Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Fellesorganisasjonen (FO). (2013). *Barnevernspedagogens – utdanningen og profesjonen*.

Hentet fra https://www.fo.no/getfile.php/01%20Om%20FO/Hefter%20og%20publikasjoner/barnevp_nettpdf

Forandringsfabrikken. (2017). Forandre med varme. Hentet fra:

<http://www.forandringsfabrikken.no/files/Verktøy-trivsel-SISTE-til-utprøving-1718.pdf>

Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova. (FOR-2006-06-23-724).

Hentet fra

<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724?q=forskrift%20til%20opplæringsloven>

Greene, R. W. (2011). *Utenfor. Elever med atferdsutfordringer*. Oversatt av Ingvill Christina Goveia. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. Opprinnelig publisert som *Lost at school*. (New York: Scribner, 2001)

Grunnloven (1814). Kongeriket Norges grunnlov. (LOV-1814-05-17). Hentet fra

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn?q=grunnloven>

Gustavsson, U. & Tømmerbakken, N. (2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen. Om Samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider*. Oslo: Kommuneforlaget.

Hagen, G. (2001). *Barnevernets historie - om makt og avmakt i det 20. århundere*. Skien: Arike forlag.

Helgeland, I. M. (2008a). Det handler ikke bare om penger: Barnevernsbarn og fattigdom. I I. Harsløf & S. Seim (Red.), *Fattigdommens dynamikk: Perspektiver på marginalisering i det norske samfunnet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Helgeland, I. M. (2008b). Skolens oppgaver for barn med sosiale og emosjonelle vansker. I I.M. Helgeland (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. (2. utg.). Oslo: Kommuneforlaget AS.

Helgeland, I. M. (2009). *Ungdom i alvorlig trøbbel: Veier til forandring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Helgeland, I. M. & Kjønstad (2008). Om skolens samarbeid med barnevernet og om å ta bekymring for barn på alvor. I I. M. Helgeland (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. (2. utg.). Oslo: Kommuneforlaget AS.

Helse- og omsorgstjenesteloven. (2011). Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester m.m. (LOV-2011-06-24-30). Hentet fra

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-30?q=Helse-%20og%20omsorgstjenesteloven>

- Jelstad, J. & Holterman, S. (15/2012). *Myndighetene svikter*. Utdanning. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-utdanning/apen-ikke-passord/2012/utdanning-15-2012.pdf>
- Jensen, T. K. & Ormhaug, S. M. (2016). Tidlig intervensjon og forebygging av traumerelaterte vansker og posttraumatisk stress hos barn og unge. I C. Øverlien, M.-I. Hauge & J.-H. Schulz (Red.). *Barn vold og traumer: Møter med unge i utsatte livssituasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kinge, E. (2012). *Tverretattlig samarbeid omkring barn: En kilde til styrke og håp?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Endringer i opplæringslova, friskolelova og folkehøgskolelova (plikt til å tilby intensiv opplæring og plikt til fleirfagleg samarbeid m.m.)*. (Prop. 52 L (2017–2018)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/68819e1ca994428db2219eb459d56ecc/n-no/pdfs/prp201720180052000dddpdfs.pdf>
- Kvarme, L. G. (2017). *Mobbing og forebygging av frafall i skolen*. I L. G. Kvarme (Red.), *Sårbare skolebarn: Trivsel og helse for barn med psykososiale utfordringer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Larsen, E. (2015). *Miljøterapi med barn og unge: Organisasjonen som terapeut*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lien, I.-L. 2011. *I Bakvendtland – kriminelle liv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindgren, L. (2011, 2-8. september). *Barndommens bølgedal*. *Morgenbladet*. Hentet fra https://morgenbladet.no/samfunn/2011/barndommens_bolgedal
- Malkenes, S. (2014). *Bak fasaden i Osloskolen*. Oslo: 07 Media.
- Nordahl, T. (2008). Problematferd i lys av læreplanteori. I I. M. Helgeland (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. (2. utg.). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole. Hvordan etablere et samarbeid til elevens beste?* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Norheim, H. S. (2014). Traumebevisst arbeid i skolen. Utfordringer og muligheter. I S. Søftestad & I. L. Andersen (Red.). *Seksuelle overgrep mot barn: Traumebevisst tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU (1975:32). *Barnevernslinjen ved sosialhøgskolen. Utdanningstid og elevkapasitet*.
- NOU (2015:2). *Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/nou/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pia og Psyken (2017). Episode 85. Oslo: Tid og lyst.
- Raknes, S., Hansen, L. S., Cederkvist, G. A. & Nordgaard, N. (2017). «Psykologisk førstehjelp» i skolen. I L. G. Kvarme (Red.), *Sårbare skolebarn: Trivsel og helse for barn med psykososiale utfordringer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte* (3. Utg). Bergen:Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sellevåg, E. (2018, 23. april). Fengslet og forlatt - barndommens mange ansikt. *NRK.no*. Hentet fra <https://www.NRK.no/ytring/fengslet-og-forlatt--barndommens-mange-ansikt-1.14019271>
- Sollesnes, T. (2013). *Pedagogikk for sosialfagene*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Straffeloven. (2005). Lov om straff. (LOV-2005-05-20-28). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28?q=straffeloven>
- Tønnessen, L. B. H. (2016). *Å velge det varme blikket. Inspirasjon, mot og håp til dagens foreldre*. Oslo: Kommuneforlaget.no
- Ungdata. (2013). *Nasjonale resultater 2010-2012*. Hentet fra

<http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2013/Ungdata-Nasjonale-resultater-2010-2012>

Utdanningsetaten. (2017). *Vold og trusselhendelser mot ansatte i Utdanningsetaten.*

Årsrapport 2017. Hentet fra:

<https://aktuelt.osloskolen.no/siteassets/dokumenter/arsrapport-2017---vold-og-trusselhendelser-mot-ansatte-i-ude.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2018). *Bruk av nødrett/nødverge og andre inngripende tiltak i skolen.* Hentet fra

<https://www.udir.no/regelvek-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Skoleeiers-ansvar/Bruk-av-nodrett-og-andre-inngripende-tiltak/>

Øia, T. & Fauske, H. (2010). *Oppvekst i Norge.* (2. utg). Oslo: Abstrakt.

Østvold, K. & Hanssen, H. I. (2015, 24. november). Fysisk tvang mot utagerende elever løser ingen problemer. *NRK.no*. Hentet fra:

https://www.nrk.no/troms/_-fysisk-tvang-mot-utagerende-elever-loser-ingen-problemer-1.12668183

Øvreeide, H. (2009). *Samtaler med barn: Metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner* (3. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

8. Vedlegg

Selvvalgt pensum - Bachelor i Barnevern 2018

Fordypningsverksteder

100 sider

Leveres som vedlegg med bacheloroppgaven

FORFATTER	TITTEL	FORLAG	ÅR	KAP./ SIDE	SIDE- TALL
Glommnes, Eli	Alt jeg kan si	Oslo: Cappelens forlag	2005	1, 4,5, 6 og 7	85
Birkeland, Camilla	Barnevernets tekster – et sted å gjemme seg	Fontene nr. 3	2013		4
Skorpen, Berit	Om hverdagsspråkets betydning for faglig forståelse	Tidsskriftet Norges barnevern nr. 1	2016		13
TILSAMMEN					102

Det forutsettes at studenten ikke setter opp litteratur som har vært på pensum tidligere.

Kandidatnummer: 107

Selvvalgt pensum Bachelor i Barnevern 2018

Bacheloroppgaven

500 sider

Leveres som vedlegg med bacheloroppgaven

FORFATTER	TITTEL	FORLAG	ÅR	KAP./ SIDE	SIDE- TALL
Kvarme, Lisbeth Gravdal (red.)	Sårbarne skolebarn	Bergen: Fagbokfor- laget	2017	4, 10 og 13	60
Ogden, Terje	Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge		2015	1	20
Greene, Ross W.	Utenfor Elever med atferdsutfordringer	Cappelen Dam	2011	Hele boka	267
Gustavsson, Ulrikka & Tøbberbakken, Nina	Sosialfaglig arbeid i skolen. Om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider.	Oslo: Kommune- forlaget	2011	Hele boka	150
Utdanningsdirektor atet	Bruk av nødrett		2018		6
TILSAMMEN					503

Det forutsettes at studenten ikke setter opp litteratur som har vært på pensum tidligere.

Kandidatnummer: 107

ATTEST

Kandidatnr.: 107 Fag: BVUH3900

Dato for eksamen: 14. August 2018

Vedlagte oppgavesvar er skrevet av en student med lese- og skrivevansker.

Med bakgrunn i studentens dysleksi har han / hun lese- og skriveproblemer, og dette kan merkes i formuleringer og setningsstrukturer.

Dato: 11.08.2018 Underskrift Inger-Helen Olsen (sign)

**Studenten kopierer attesten og fører på kandidatnr. og fag for hver eksamen.
Kopi av attesten kan legges ved hver eksamensbesvarelse.**