

Å møte utfordrende barn i skolen



Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for samfunnsvitenskap
Bachelor i Barnevern, våren 2017
BVUH3900

Kandidatnummer: 307
Antall ord: 8521

INNHOLDSFORTEGNELSE

1. Innledning	3
1.1. Bakgrunn.....	3
1.2. Problemstilling.....	4
1.3. Problemfelt.....	4
1.4. Begrepsavklaring og avgrensning.....	5
1.5. Oppgavens oppbygging.....	5
2. Juridiske rettigheter og ansvar for barn.....	6
3. Barn med særlige behov: Hva vil det si?	6
4. Barn med atferdsutfordringer	8
5. Hva kan barns reaksjoner handle om	9
5.1. Atferd: kan handlinger være et språk?.....	10
6. Hvordan håndtere atferdsutfordringer.....	11
7. Forebyggende arbeid.....	14
7.1. Hvorfor forebygge	15
7.2. Helhetlig tankegang.....	15
7.3. Aks som forebyggende arena	16
8. Skolens rammer	18
8.1. Systemperspektiv.....	19
9. Avslutning	21
Litteraturliste.....	22

1. Innledning

På alle skoler finner vi barn som er litt ekstra utfordrende, barn som vi er bekymret for og barn vi kanskje ikke helt vet hvordan vi skal hjelpe. Hva vil det si å være et barn med *særlige behov* eller et barn med *atferdsutfordringer*? Kommer atferdsutfordringer av iboende egenskaper hos barnet eller kan det forstås i en større sammenheng? Hvordan kan man møte disse barna for at de skal ha en like god skoledag som andre barn? Det finnes trolig ingen nøyaktig oppskrift for hvordan man kan hjelpe barn med atferdsutfordringer, men at behovet er stort for at disse barna trenger voksne, og et system rundt seg som ser deres behov og hjelper dem i riktig retning, vil de fleste være enige om. Denne oppgaven vil ta for seg teorier knyttet opp mot barn med sosiale, emosjonelle og atferdsmessige utfordringer. Momenter som forebygging, og hvordan skolens rammer påvirker barn med utfordringer, vil bli diskutert.

1.1. Bakgrunn

I fem år har jeg jobbet ved en barneskole sentralt i Oslo. Denne skolen kan sies å være en såkalt "vestkantsskole", der flertallet av barna kommer fra veletablerte hjem med ressurssterke familier. Ved denne skolen har jeg for det meste jobbet som assistent hos Aktivitetsskolen (tidligere SFO, heretter forkortet til Aks), i tillegg til at jeg har jobbet som lærervikar. Jeg hadde jobbet ved denne skolen i 2 år før jeg begynte å studere. Etter at jeg begynte på barnevernstudiet, ble jeg mer og mer opptatt av å forstå atferden til et barn i lys av det jeg lærte på studiet om blant annet tilknytning, miljøterapi og omsorgsvikt. Man kunne kanskje si at jeg hadde fått på meg noen slags "barnevernbriller" på jobb, for måten jeg tilnærmet meg barna på endret seg i takt med at jeg fikk mer kunnskap, og også erfaring fra barnevernfeltet.

Blant annet var jeg blitt bevisst på at oppførselen til et barn kunne være et resultat av hvordan barnets omsorgssituasjon var hjemme. Jeg forsto mer og mer at barn ikke nødvendigvis velger å være "vanskelige", men at de heller mangler riktig verktøy eller forutsetninger for å gjøre noe annet. At de barna som kunne være vanskelige å ha med å gjøre, eller som lett falt utenfor fellesskapet, kunne ha utfordringer som kanskje ikke ble sett av de voksne, var noe jeg rettet mer og mer fokus mot. Hva hjelper det vel å bli forbannet på et barn som for tiende gang denne dagen kaster vannflaska på en klassekamerat? Hvorfor har dette barnet et så stort behov for oppmerksomhet, forsvare seg, eller være annerledes enn de andre barna? Er det egentlig disse behovene barnet har, eller er det noe annet? Og hvordan kan man som voksen i skolen imøtekomme dette barnet?

1.2. Problemstilling

Barns ulike måter å oppføre seg på, og følgelig hvilke ulike reaksjonsmåter de vekker i voksne, er altså noe som interesserer meg mye. Noe annet jeg er opptatt av, er hvordan skolens rammer påvirker det enkelte barn. På bakgrunn av disse to elementene som opptar meg har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

”Hvordan kan barn i barneskolen som har sosiale, emosjonelle eller atferdsmessige utfordringer forstås og bli møtt av de voksne på en ivaretakende og utviklingsfremmende måte?”

Underspørsmål til problemstillingen er: ”Hvordan kan vi sørge for at disse barna trives godt på skolen?”

1.3. Problemfelt

Fra et barnevernfaglig ståsted er det barns rettigheter som står i sentrum. Relevant for denne oppgaven er barns rett til et godt psykososialt miljø og til utvikling, jf. Lov av 17. Juli 1998 nr 61 lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova - Oppll) § 9a -1. Også barnekonvensjonens artikkel nr 6 om retten til liv, overlevelse og optimal utvikling, viser barns rettigheter. Denne artikkelen er en av de fire grunnleggende prinsippene i konvensjonen og skal vurderes og tillegges betydelig vekt i alle sammenhenger (Kjørholdt 2013, 74). Tilrettelegging og forebygging i skolen blir derfor viktige momenter. Å jobbe forebyggende er dessuten også viktig for at barn skal unngå å få psykiske helseskader eller havne i belastede miljøer og dermed bli barnevernets bekymring. Det er min mening at vi som skal jobbe tett med barn, uavhengig om vi er lærere, miljøterapeuter, barnevernkonsulenter, helsesøstre eller psykologer, bør engasjere oss i barns oppvekstvilkår og hvordan dette kan henge sammen med barns videre utvikling. En sentral del av oppvekstvilkår er naturlig nok skolehverdagen.

Gerd Hagen, eller barnevernutdanningens mor, som hun også blir kalt, definerer barnevern til å omfatte ”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” (Hagen, 2001, 14). Jeg tolker dermed Hagen sin definisjon av barnevern til å også gjelde skolen, nettopp fordi vi også i skolen finner barn som har ”særskilte” behov.

1.4. Begrepsavklaring og avgrensning

I problemstillingen har jeg valgt å bruke termen ”barn med sosiale, emosjonelle, eller atferdsmessige utfordringer” fordi jeg mener det rommer alle de barna som av en eller annen grunn trenger noe ekstra. Det kan være både de barna med en diagnose, de som utredes for en diagnose og de som aldri får en diagnose men som likevel har behov for ekstra oppfølging. Det kan være de barna som sliter i en kort periode eller i en lengre periode. En gruppe barn som også har behov for ekstra oppfølging er gjerne de med funksjonshemninger eller andre medfødte skader. Det er ikke disse barna som er mitt hovedfokus, da disse gjerne har tett oppfølging fra barnehagealder og dessuten ikke nødvendigvis har sosiale, emosjonelle eller atferdsmessige utfordringer. Mer omfattende definisjoner av begreper knyttet til barn som vil trenge ekstra oppmerksomhet fra voksne vil jeg komme tilbake til.

Problemstillingen min fanger vidt i den forstant at den omfatter et bredt spekter av typer utfordringer hos barn. Årsakene til at barn har sosiale, emosjonelle eller atferdsmessige utfordringer kan tilsvarende være svært mange og ikke minst komplekse. Mitt hovedfokus er imidlertid ikke å komme inn på alle mulige årsaker til at barn har den atferden de har, men å se på hva som kan gjøres gjennom arbeid i skolen for disse barna. Jeg konsentrerer meg derfor om å se på en metode for hvordan man kan møte atferdsutfordringer på en god måte, og på hvordan systemet, med tanke på organisering og samarbeid, kan virke positivt for det enkelte barn.

1.5. Oppgavens oppbygging

I første del av oppgaven vil jeg se på noen viktige juridiske rettigheter barn har, knyttet til skolehverdagen, og hva som er skolens hovedoppgaver. Jeg går så over til temaet *barn med særlige behov* og ser på hva som egentlig ligger i dette begrepet gjennom å presentere ulike definisjoner. Videre vil jeg gå dypere inn på hva som menes med atferdsutfordringer, og diskutere hva slik atferd kan være uttrykk for. Deretter vil jeg drøfte hvordan voksne kan tilnærme seg barn med atferdsutfordringer, hovedsakelig gjennom filosofien ”barn gjør det bra hvis de kan”. I den neste delen snakker jeg om forebyggende arbeid og ser på muligheter for at et forebyggende fokus kan få større plass i Aktivitetsskolen. Avslutningsvis vil jeg legge frem egne betraktninger omkring hvordan skolens organisering kan få innvirkning på det enkelte barn. Det er særlig samarbeid og informasjonsdeling som er et hovedfokus i den siste delen.

2. Juridiske rettigheter og ansvar for barn

Alle elever i norske skoler har etter oppl. rett til å trives på skolen. Dette står skrevet i lovens § 9a-1, og lyder som følger: ”Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring”. Oppl § 9a-3 utdyper hva som menes med det psykososiale miljøet slik: ”Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør”.

At barneverntjenesten har ansvar for forebyggende arbeid omkring barn kan vi se i bvl. § 3-1 om forebyggende arbeid ”kommunen skal følge nøye med i de forhold barn lever under, og har ansvar for å finne tiltak som kan forebygge omsorgssvikt og adferdsproblemer. ” Det står videre i samme paragraf ”barneverntjenesten har spesielt ansvar for å avdekke omsorgssvikt, adferds-, sosiale og emosjonelle problemer så tidlig at varige problemer kan unngås, og sette inn tiltak i forhold til dette.” Barnevernlovens formål står skrevet i § 1-1. Det første punktet er å sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, får nødvendig hjelp og omsorg til rett tid. Punkt to er å bidra til at barn og unge får trygge oppvekstvilkår.

Det sosiale jevnalderfellesskapet gir en opplevelse av samhørighet, trygghet og trivsel. I tillegg sørger det for viktig sosial læring og kjennskap til hva som er attraktivt blant barn og unge (Nordahl 2010, 19). Sånn sett er skolen like mye en sosial arena som en lærings- og undervisningsarena. Skolen har to hovedoppgaver. Den ene er å gi elever skolefaglige kunnskaper og ferdigheter. Den andre oppgaven skolen har, gitt etter kunnskapsløftet (LK06), er å bidra til elevenes sosiale og personlige utvikling. Skolen skal være identitetsdannende (Nordahl 2010, 19).

Til slutt vil jeg nevne oppl. § 5-1, som jeg vil komme tilbake til i neste kapittel; retten til spesialundervisning for de elevene som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning. Det kreves sakkyndig vurdering som viser at eleven har behov for dette for å få denne rettigheten. 3. ledd krever også samarbeid med eleven og foreldre så langt det lar seg gjøre.

3. Barn med særlige behov: Hva vil det si?

Terje Ogden bruker fellesbetegnelsen ”*barn med særlige behov*” eller ”*barn med behov for særskilt hjelp og støtte*”, om de barna som av ulike årsaker har behov for oppfølging (Oden

2015, 66). Karina Estrup Eriksen og Lise Halkier bruker også begrepet ”*barn med særlige behov*” til å gjelde en bred gruppe med barn som innebærer de barna med fysiske eller psykiske funksjonsnedsettelse, så vel som barn med sosiale og følelsesmessige vanskeligheter (Eriksen og Halkier 2009, 5).

For at barn som har særlige behov skal få den hjelpen de trenger for å utvikle seg, er de avhengige av at voksne rundt dem ser deres vanskeligheter og tar initiativ til å hjelpe dem. For å gjøre det enklere å oppdage barn med særlig behov for hjelp, deler Eriksen og Halkier barna inn i tre hovedgrupper. Den første gruppen omhandler de barna som trenger særlig støtte for å trives og utvikle seg, som eksempelvis barn med funksjonshemninger, barn med ulike diagnoser og barn med lærevansker som følge av fødselskomplikasjoner (Eriksen og Halkier 2009, 10) Disse barna har som oftest krav på tilrettelagt undervisning etter Oppl § 5-1. En annen gruppe barn som har særlige behov, er de barna hvor voksne bekymrer seg for deres trivsel og utvikling. Dette kan være barn som har vanskelig for å leke med andre barn, barn som ikke viser aldersadekvat utvikling, barn som lever i familier med få ressurser, barn som har mistet nære omsorgspersoner eller barn som utsettes for omsorgssvikt. Felles for disse barna er at de kan ha behov for ekstra oppfølging i korte eller lengre perioder, men at dette må dekket ut ifra et ordinært løp, ettersom de ikke oppfyller rettigheten for spesialtilpasset undervisning (Eriksen og Halkier 2009, 11). Den siste gruppen med barn som kan ha behov for særskilt støtte er tospråklige barn, for eksempel de som ikke har lært seg norsk før de begynner på skolen eller som ikke har utviklet aldersadekvat norsk (Eriksen og Halkier 2009, 11). I tillegg til at disse barna ofte har behov for ekstra oppfølging av de voksne, kan de også ha rett til tilpasset språkopplæring, jf oppl § 2-8 om ”rett til særskilt norskopplæring for elever fra språklige minoriteter”.

Eriksen og Halkier påpeker at det særlig er de barna i den andre gruppen (bekymringsgruppen) som kan være vanskelige å oppdage. Dette fordi deres problemer ikke alltid er like synlige, eller fordi de ofte likner på utfordringer som hos andre barn kun varer i korte perioder og som går over av seg selv. Eksempler kan være barn som går for seg selv i friminuttene eller som lett havner i konflikt med andre barn (Eriksen og Halkier 2009, 12).

Utfordringene knyttet til barn med særlige behov er store i norske barnehager og skoler. Omfanget av barn med så store psykososiale vansker at det påvirker deres funksjonsnivå regnes til å omfatte mellom 10 og 20 % av barn i alderen 4 -10 år. Av disse estimeres det at 4-7 % har så store problemer at de trenger behandling (Nærde og Neumer 2003 i Fandrem og

Roland 2013, 19). I løpet av barneskolen øker antall barn som får spesialundervisning fra 3,7 % i 1. klasse til 10, 8 % i 10. klasse. Dette fortsetter å øke på ungdomskolen og vi kan si at behovet for tilrettelagt undervisning øker i takt med alder og skoletrinn (Budfir 2015a).

4. Barn med atferdsutfordringer

I skolesammenheng er det noen elever som ofte får søkelyset rettet mot seg. De blir gjerne omtalt som elever med atferdsvansker, eller elever med sosiale og emosjonelle vansker. I følge Thomas Nordahl oppstår problematferd i skolen når barn og unge handler, eller viser en atferd som er motstridende med skolens forventninger (Nordahl 2008, 53). Problematferd må likevel ikke defineres som utelukkende et problem hos den enkelte elev. Elevers handlinger i skolen foregår i et samspill med de omgivelsene som til enhver tid finnes i den enkelte skole (Nordahl 2000 i Nordahl 2008, 53). Fordi en elev i skolen handler innenfor en kontekst, er det viktig at problematferd må forstås i sammenheng med de kontekstuelle betingelsene i skolen (Nordahl 2008, 54). Ut ifra Nordahls tanker om problematferd kan vi tenke oss til at en elev ved en skole kan bli omtalt og oppfattet som en elev med problematferd, mens den samme eleven ved en annen skole kunne blitt omtalt som en normal elev. Det kan også se ut som om noen elever har problematferd i en periode, men at denne atferden forandrer seg ved endringer i skolen, som for eksempel hvis en klasse får en ny lærer. Nordahls definisjon av problematferd som noe som må ses i sammenheng med konteksten rundt, kan således hjelpe oss å forklare dette.

Ikke sjeldent endres også atferd hos barn fra en type til en annen. Problematferd skilles vanligvis i eksternalisert (utagerende) atferd og internalisert (innagerende) atferd (Nordahl, Sørli, Manger, og Tveit 2005 i Thorsen 2012, 11). Der den eksternaliserte atferden ofte får mye oppmerksomhet, kan det være vanskeligere å se barna som viser internalisert atferd. Lund (2012) definerer innagerende atferd som "(...) atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet." (Thorsen 2012, 11) Vi kan altså si at et barn som trekker seg unna, unngår voksne, og jevnaldrende og fremstår som avvisende, er et barn som har problematferd.

Ifølge Ogden kan atferdsproblemer hos barn og unge forklares som manglende sosial kompetanse som videre skyldes at de ikke har lært seg de nødvendige ferdighetene eller at ulike årsaker har ført til at de ikke tar i bruk de sosiale ferdighetene (Ogden 2015, 26). Ogden

skiller mellom tre ulike typer atferdsproblemer i skolen. Den mildeste og mest utbredte formen for atferdsproblemer definerer Ogden som ”uro, bråk og avbrytelser som gjensidig forsterkende atferd blant flere elever, og som fører til manglende arbeidsro eller arbeidsinnsats, og dermed til et dårlig læringsmiljø” (Sørli 2000 og Oden 1998 i Ogden 2015, 14). Denne typen atferd blir gjerne omtalt som ”lærings- og undervisningshemmende atferd”. Dette er slik jeg forstår Ogden atferd som er vanlig hos mange barn og som de voksne ikke trenger å være særlig bekymret for. En mer alvorlig form for atferd er derimot det Ogden skisserer som ”norm- og regelbrytende atferd” og kan defineres som

”handling som bryter med skolens forventninger til elevrollen. Atferden bryter med grunnleggende verdier og normer for ansvarlig, hensynsfull, og vennlig atferd og hindrer positiv samhandling med andre. Den hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling.” (Ogden 2015, 15).

Vi kan her se for oss barnet som kaster papirfly på læreren istedenfor å ta opp læreboka, eller eleven som går løs på klassekameraten og spytter på pulten. Denne atferden er velkjent i klasserommene eller i andre sammenhenger i løpet av skoledagen, og fører ofte til sinte eller irritable voksne som gjerne ender opp med å kjeft på barnet. Den siste formen for atferd omtaler Ogden som mer omfattende og vedvarende enn de foregående og blir definert som ”vedvarende fiendtlighet og gjentatt fysisk aggressiv atferd. Atferden er ofte stabil over tid og påvirkes ikke nevneverdig av konsekvensene den utløser.” Vi snakker her om ”alvorlige atferdsproblemer” (Ogden 2015, 16). Denne typen atferd er høyst bekymringsverdig, og etter min erfaring er det flere voksne i skolen som synes det er meget vanskelig å holde ut med de barna som viser denne grad av atferdsproblemer.

5. Hva kan barns reaksjoner handle om

Dr. Ross W. Greene bruker fellesbetegnelsene ”barn med atferdsutfordringer og utfordrende barn” om barn med sosiale, emosjonelle og atferdsmessige utfordringer (Greene 2011, 11). Greene hevder barn med atferdsutfordringer mangler viktige tenkeferdigheter. Hans påstand er at disse barna har utviklingsforsinkelser og dermed bør bli møtt av voksne som hjelper dem med å utvikle slike tenkeferdigheter. Dette gjelder for eksempel områder som å regulere følelser, å vurdere utfall av sine handlinger før man handler, å forstå hvordan ens oppførsel påvirker andre, å ha ordforråd til å gi uttrykk for at noe er i veien, og å respondere på endringer i planer på en fleksibel måte (Greene 2011, 22). Barn med atferdsvansker har altså vanskeligheter med å mestre ferdighetene som trengs for å håndtere livets sosiale,

emosjonelle, og atferdsmessige krav. Bak hver eneste utfordrende atferd ligger et uløst problem eller en mangelfull ferdighet (eller begge), hevder Greene (2011, 37).

Både Greene og Ogden snakker altså om at barn med atferdsproblemer mangler noen viktige ferdigheter. Jeg vil trekke frem et eksempel hvor jeg erfarte nettopp dette hos en gutt jeg har blitt kjent med på Aks. Gutten velger jeg å kalle Tor. Jeg vil beskrive en episode da Tor gikk i 4. klasse. Ettersom jeg hadde vært i praksis, hadde jeg ikke sett Tor eller de andre barna på en god stund. Jeg kjente likevel ganske godt til de aller fleste av barna, inkludert Tor. Jeg visste at Tor ofte ble sint og kunne være ganske så fysisk mot lærere/assistenter og klassekamerater. Om vi skulle brukt Ogden sin definisjon ville jeg sagt at Tor tilhørte kategorien ”norm- og regelbrytende atferd”. Selv om det var mye bråk rundt Tor, hadde han flere venner. To av hans beste kamerater var Martin og Mikkel. Denne dagen kom de alle tre stormende inn i gangen. De snakket i munnen på hverandre og beskyldte hverandre for å slå og sparke. Martin og Mikkel mente Tor hadde startet ved å ta fra Martin lua. Tor nektet å gi den tilbake. Det hadde utviklet seg til å bli en slosskamp. Jeg fikk ikke sagt så mye før Tor løp ut og forsvant. Martin og Mikkel ble igjen og roet seg ned. Litt senere på dagen pratet jeg en god stund med Martin og Mikkel. Jeg forsto at de syntes det var veldig kjedelig at det ofte oppsto slosskamper mellom de tre når de egentlig var gode venner. Jeg spurte dem hva de trodde det kunne komme av. Da fortalte de at Tor ofte kunne bli sint når de tullet. De sa de ikke forsto hvorfor Tor plutselig kunne ta fra dem lua og så nekte for at han hadde gjort det. Kranglingen startet ofte med at guttene hadde diskusjoner om hvorvidt Tor hadde ”startet” eller ikke. Fordi jeg kjente Tor ganske godt visste jeg at han ikke var så sterk språklig. Jeg dannet meg derfor en hypotese om at i situasjoner hvor Tor ble utfordret språklig, slik som da Martin og Mikkel tullet via språket, så manglet Tor de ferdighetene han trengte for å henge med eller ta igjen. I stedet benyttet han seg av det han kunne, nemlig å ta igjen fysisk. Og selv om han visste at det kanskje ikke var rett, og at det var han som startet med å ta fra Mikkel luen, så ville han ikke innrømme det, for da hadde han tapt. Han hadde altså ingen annen mulighet enn å nekte for at han hadde gjort det. Min hypotese var at ingen av dem ønsket å havne i konflikt med hverandre, men fordi Martin og Mikkel manglet forståelse for hva som fikk Tor til å bli sint og reagere slik han gjorde, og fordi Tor antakeligvis strevde mer med språket enn sine jevnaldrende, oppsto det lett konflikter mellom dem.

5.1. Atferd: kan handlinger være et språk?

Man kunne argumentert for at uttrykket ”atferd” gir et negativt inntrykk og er med på å stemple, og således øke problemet til elevene med utfordringer. I et hørings svar til forslag om

ny barnevernlov beskriver barnevernsproffene hvordan de mener ordet ”atferd” legger vekt på hvordan barn oppfører seg fremfor å finne ut av hvordan barn har det inni seg (Høringssvar fra barnevernsproffene 2012, 7). Skoleproffene gir konkrete råd om at voksne må se og spørre bak atferden. De beskriver ”atferd” som en måte å fortelle på; et slags språk. Når barn er frekke, bråkete, gjør slemme ting eller plager andre, er dette gjerne reaksjoner på at barn har med seg vonde opplevelser, og ikke fordi de har et ønske om å være slemme (Skoleproffene 2013-2015, 53). Barn som har mye vondt og sårt inni seg kan uttrykke dette på ulike måter. Følelsesuttrykk som sinne, fortvilelse, stillhet eller å innta en ”usynlig” rolle er ulike språk barn benytter for å beskrive sitt indre liv. Det er derfor ikke først og fremst behandling for ”atferden” disse barna trenger, men snarere hjelp til å sortere, snakke om, og kjenne på det vonde (Skoleproffene 2013-2015, 53). Skoleproffene sier det slik; ”Vi kan bli sinte, stille, skulke eller bråke. Alt dette kan komme av at vi har det vondt, voksne må spørre bak atferden”(Skoleproffene 2013-2015, 8).

Dette perspektivet, om at fysisk atferd kan være et alternativ til verbalt språk, kan sees i sammenheng med forskning gjort av bla annet Fandrem mfl., 2010; Oppdeal og Røysamb, 2004; Torgersen 2001, viser at minoritetsspråklige elever i høyere grad sliter med psykososiale vansker sammenliknet med norske elver (Fandrem 2013, 59). Barn med innvandrerbakgrunn står ovenfor både en tilpasningsprosess og en mestlingsprosess. Disse prosessene barn står ovenfor når de møter en ny kultur, kaller John Berry ”akkulturasjonsprosessen”. Dette kan føre til stressfaktorer som igjen kan utløse reaksjoner i form av aggressiv atferd eller atferdsproblemer (Fandrem 2013, 60).

Noe som kan hjelpe oss å forstå aggressiv atferd hos barn er å skille mellom to ulike typer for aggressiv oppførsel. Reaktiv aggresjon kan forstås som frustrasjon over noe, for eksempel å ikke bli forstått (Berkowitz 1989 i Fandrem 2013, 61) Proaktiv aggresjon derimot, oppstår som følge av ønske om å oppnå noe, for eksempel oppmerksomhet eller tilhørighet (Bandura 1986 i Fandrem 2013, 61). Slik proaktiv atferd kan man gjerne se hos et barn med begrensede språkferdigheter som har behov for aksept og tilhørighet i form av at dette barnet forsøker å få oppmerksomhet ved å slå andre barn uten at de andre barna har gjort noe først.

6. Hvordan håndtere atferdsutfordringer

Forandringsfabrikken har i årene 2013 – 2015 engasjert 3000 barn og unge (skoleproffene) for å få mer kunnskap om hva som skal til for at barn og unge kan trives bedre på skolen. Med

støtte fra Egmont og Helsedirektoratet gjennomfører forandringsfabrikken flere kartlegginger og undersøkelser som resulterer i at skoleproffene har mange konkrete råd for hva som er viktig for barn i grunnskolen (Skoleproffene 2013-2015, 4) Blant annet gir de et konkret råd om viktigheten av trygghet ”*voksne må forstå bedre hvor mye trygghet betyr for å lære*”. Et annet råd skoleproffene har er at det må finnes noen å snakke med i hverdagen, en som er lett å finne. Skoleproffene foreslår derfor at det bør finnes en snakkeperson på alle skoler. På bakgrunn av alle rådene skoleproffene gir, er det spesielt samarbeid mellom voksen/lærer og barn/elev og gjensidig respekt som etterlyses sterkere. I tillegg er trygghet et viktig aspekt som ønskes sterkere fokus på (Skoleproffene 2013- 2015, 32).

En som også snakker om blant annet trygghet som et viktig aspekt i forhold til barn med atferdsutfordringer er Greene. Han mener at ved å vise barn med utviklingsvansker den samme sympatien og tilnærming man ville gjort ovenfor et barn med skrive eller lesevansker, vil man oppnå langt bedre resultater. Greene er totalt motstander av skoledisiplin og hevder at den verken virker for de barna som ikke gjør det bra eller for de barna som gjør det bra på skolen. Konsekvenser fører nemlig ikke til at barn lærer de tenkeferdighetene de trenger å lære. Greene skisserer et vesentlig skille mellom to ulike utgangspunkt for vår tilnærming til barn, nemlig ”*barn gjør det bra hvis de vil*” og ”*barn gjør det bra hvis de kan*”. Disse to ulike setningene representerer to ulike filosofier. Som voksen i arbeid med barn bør man ha et bevisst forhold til hvilken av disse to filosofiene man står innunder (Greene 2011, 24).

Greens forståelse av atferd får meg til å tenke på Simon and Garfunkels låt ”El Condor Pasa” hvis tittel oversatt til norsk er ”om jeg kunne”. Den første strofen på sangen er som følger: ”*I’d rather be a sparrow than a snail, yes I would, if I could, I surely would*”. Sangen synes jeg viser det banale ved å skulle klare å være noe annet enn man er, som at en bråkete og ukonsentrert elev skulle klare å bli en stille og konsentrert elev bare den blir fortalt at det er ønskelig. Greene stiller spørsmålet ”tar den måten vi disiplinere barn på i skolen hensyn til de faktiske faktorene som utløser barnas sosiale, emosjonelle og atferdsmessige utfordringer?” Han mener dette er ett av tre hovedområder med behov for drastiske endringer i dagens skolesystem. La meg gå litt nærmere inn på hva Greene mener med dette.

For å tydeliggjøre er det altså filosofien ”barn gjør det bra hvis de kan” som Greene legger til grunn. Som tidligere nevnt mener Greene at utfordrende barn ofte mangler noen tankeferdigheter som de trenger for å gjøre det bra. Forklaringen på årsaken til at et barn skriker høyt i munnen på læreren er ikke at barnet ”ønsker oppmerksomhet” men grunnen til

at barnet søker oppmerksomhet på en uakseptabel måte er at det mangler de riktige tenkeferdighetene som skal til for å skaffe oppmerksomhet på en akseptabel måte (Greene 2011, 26). Istedenfor å finne ”feil” ved barnet slik som ”han er ikke motivert” eller ”han vil bare ha det på sin måte”, bør vi rette oppmerksomheten mot å se på hvilke ferdigheter barnet strever med. For eksempel kan dette dreie seg om vansker med å håndtere forandringer, det å bytte fra ett tankesett til et annet (kognitivt skift) som kreves i for eksempel en overgangssituasjon fra friminutt til time. Det kan være vansker med å opprettholde konsentrasjon for målrettet problemløsning, eller det kan være vansker med å uttrykke bekymringer, behov eller tanker med ord. Greene lister opp en lang rekke med ulike vanskeligheter barn kan streve med som han mener må identifiseres som årsak til problematferden (Greene 2011, 27).

Greene introduserer i sin bok det han kaller plan B, som et nyttig redskap eller arbeidsmetode for voksne når de møter barn med atferdutfordringer. Plan B tar utgangspunkt i at den voksne forsøker å løse problemer gjennom samarbeid med barnet. Denne metoden står i kontrast til både plan A, som dreier seg om at den voksne pålegger barnet sin vilje gjennom å forteller barnet hva det skal gjøre og ikke gjøre, og plan C hvor den voksne gir opp ved å legge forventninger til siden og ”overser” problemet.

Som alle andre har også barn med atferdsvansker et behov for å føle seg sett, hørt og forstått. Når den voksne har identifisert hvilke tenkeferdigheter barnet strever med kan man benytte Plan B ved å gå igjennom de tre stegene: *Empati*, *Definer problemet* og *Invitasjon* for å hjelpe barnet med å mestre krevende situasjoner på en langvarig måte (Greene 2011, 78).

Empati - steget forsøker å oppnå forståelse for barnets bekymring eller perspektiv knyttet til et bestemt problem ved å gi en nøytral observasjon. Eksempel er ”Jeg har lagt merke til at du har blitt ganske sint på noen av de andre barna i det siste”.

I neste steg som er *Definer problemet*, er målet at to bekymringer skal forenes. Plan B sørger nemlig for at både den voksnes og barnets bekymring tas høyde for, og slik vil man samtidig unngå en maktkamp. Eksempelvis kan samtalen da fortsette slik: ”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 en gang hvorfor du er sint.” I de to første stegene skal bekymringer avklares uten å komme med løsninger. Det er først i det siste steget *Invitasjon* at den voksne og barnet skal tenke ut potensielle løsninger som kan imøtekomme disse bekymringene. Det er viktig at barnet får

vite at problemet kan løses *sammen og ikke for*. Eksempel kan være: ”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 å spørre barnet først lar man barnet få vite at du er interessert i ham. Dette er viktig for å finne frem til en bra løsning. Greene definerer en genial løsning som: *enhver løsning der begge parter er enige i at den er realistisk og gjensidig tilfredsstillende*.

Jeg ønsker i denne sammenheng å vende tilbake til eksempelet om Tor, Mikkel og Martin. Jeg tenker at Plan B er en ypperlig fremgangsmetode for å øke forståelsen hos guttene. I det første steget *Empati* kunne følgende blitt sagt: ”jeg ser at dere blir lei dere og tror egentlig ingen av dere ønsker å krangle”. I neste steg *Definer problemet* kunne man til Tor sagt: ”Jeg forstår at du blir lei deg når Martin og Mikkel tuller om noe du ikke synes er gøy. Jeg er bare ikke sikker på om det blir bedre av at du tar lua eller slår tilbake. For meg kan det se ut som dere alle tre synes det er veldig kjedelig at det ender med slossing” Mens man til Martin og Mikkel kunne sagt: ”Jeg forstår at dere blir frustrerte når Tor tar fra dere luen og at dere vil ta igjen. Jeg er bare usikker på om det hjelper? Og dessuten tror jeg også dere vet at Tor lett blir sint når dere tuller med han, stemmer ikke det?” I siste steg som er *Invitasjon* kunne man til Tor spurt følgende: ”Jeg lurer om det finnes en måte å si ifra til Martin og Mikkel om at du ikke syntes det var gøy at de tullet som ikke får dem til å bli sinte tilbake. Vet du om en måte? ” Og til Martin og Mikkel kunne en invitasjon vært: ”Jeg lurer på om dere har noen ideer til hva som kan hjelpe for at Tor ikke skal bli sint og ta luen fra dere og hvis han først har blitt sint, hva tror dere kan hjelpe han til at det skal gå over?”

7. Forebyggende arbeid

Fordi skolen når ut til alle barn og familier, egner skolen seg godt som forebyggende arena. Det gjelder både helseproblemer så vel som risiko- og problematferd. Fordelen med forebyggende arbeid i skolen er at det lar seg gjennomføre uten nødvendigvis å skille ut risikoutsatte elever (Ogden 2015, 102). Ogden skiller mellom individrettede tiltak og miljørettede tiltak i det forebyggende arbeidet i skolen. Individrettede tiltak har som målsetning å styrke enkelte elevers kompetanse og ferdigheter, mens miljørettede tiltak dreier seg om metoder for undervisning, regler for atferd og sosiale tiltak (Ogden 2015, 102). Hvis vi tenker oss at vi skulle satt inn noen forebyggende tiltak rundt Tor for å hjelpe ham med å bli mindre sint, ville et individrettet tiltak for eksempel vært at en person holder ett ekstra øye med han i friminuttene i en viss periode for å komme tidlig inn i situasjoner som potensielt

kan eskalere. Et miljørettet tiltak kunne vært at lærer i skolen, og baseleder i Aks tar opp tema i felleskap rundt hvordan man kan si ifra til venner at man blir lei seg eller sint.

7.1. Hvorfor forebygge

Noe interessant som statistikken viser oss er at det er stor forskjell på resultater etter endt grunnskole mellom barn med, og uten barnevernserfaring. Tall hentet fra Barne-ungdoms- og familiedirektoratet for skoleåret 2014/2015 viser at 79 % av barn uten barnevernerfaring oppnådde 34 skolepoeng eller mer. Derimot var det kun 42 % av barn med barnevernserfaring som fikk 34 skolepoeng eller høyere. Av de barna som sto igjen uten noen poeng har 3 % ikke barnevernhistorikk, mens 13 % har en barnevernhistorikk. Vi ser her en tydelig forskjell i skolerresultater blant barn uten, og med barnevernerfaring (Bufdir 2015b).

Mange barn blir utsatt for vold i hjemmet. Statistisk sett kan vi si at 1 elev per klasse (hvis vi regner 20 elever i hver klasse) er utsatt for grov vold fra foreldrene sine. Følger vi samme betingelser har også 4 elever i hver klasse vært utsatt for mindre alvorlig vold fra foreldrene sine, om vi følger statistikken. (Bufdir 2015c). Braarud og Nordange 2011, og Glad, Øverlien og Dyb 2010 viser til at barn utsatt for vold og overgrep kan få vedvarende helseplager. De negative konsekvensene kan innebære tilknytningsproblemer, sosial tilbaketrekning, søvnvansker, lærevansker, aggresjonsproblemer og angst. Det er blant annet påvist at vold kan få konsekvenser for barnets nevrologiske, kognitive og emosjonelle utvikling og psykiske helse (ibid).

Statistikken viser oss altså at vi trenger å rette ekstra oppmerksomhet mot barn som har tiltak fra barnevernet og et fokus på å avdekke vold så tidlig som mulig. Men hvordan gjør vi det? Som barnevernproffene er inne på kan barn som går rundt med mye ”vondt inni seg”, få det ut på uhensiktsmessige måter. De trekker frem at det må finnes en person de kjenner og stoler på som de kan snakke med, eller en ”snakkeperson” som har tid til barna.

7.2. Helhetlig tankegang

Edvard Befring påpeker at skolen er en sentral del av barn og unges oppvekstmiljø, og han minner oss om at det, for barn som opplever mange nederlag utenom skolen, er helt avgjørende hvordan de blir møtt på skolen for å ikke havne i et ugunstig spor hvor samfunnets hjelpetiltak ikke lenger strekker til (Befring 2008, 29).

Befring skriver at både skole, barnehage, PP-tjenesten, helsestasjonen og barnevernet har ansvar for å opplyse og hjelpe når oppvekstvilkårene er lite akseptable. For at barn skal bli

godt nok utrustet til å imøtekomme livets mange sosiale utfordringer må dette også innebære å hjelpe barna i en sosial læringsprosess (Befring 2008, 30). Tilrettelegging for utvikling av felleskap og omsorg mellom elever, nevner Befring som særlig viktige aspekt i den sosiale læringsprosessen. Befring beskriver at det er en stor utfordring for dagens skoler å skape verdige vilkår for elever som er i særlig risiko for å falle utenfor. Disse elevene har ofte sterke behov for å bli godkjente og få erfare at de hører til, forklarer han. En verdig og inkluderende skole er en skole der det er lagt til rette for at alle barn skal få oppleve respekt, omsorg og rettferdighet (Befring 2008, 37).

Befring hevder det er et stort behov for å tenke mer helhetlig omkring barn i skolen hvis vi skal klare å unngå at enkelte barn går hjem etter endt skoledag med sunket hode (Befring 2008, 38). Det er imidlertid ikke skolens som bør dra dette lasset aleine; ” et fellesforstått ansvar for oppvekst” må løftes opp til samfunnsnivå av samtlige profesjoner, sektorer, og samfunnskrefter som har mandat i forhold til barn, fremfor at alle klamre seg fast til sitt eget område med sitt ”sneversyn” (Befring 2008, 37).

7.3. Aks som forebyggende arena

Ut ifra litteratur jeg har gått igjennom i forbindelse med denne oppgaven, har jeg sett at det har blitt skrevet mye om tilrettelegging i skolen for barn med særskilte behov og atferdsutfordringer. Bland andre Terje Ogden og Thomas Nordahl har skrevet mye litteratur på dette fagområdet. I hovedsak blir det beskrevet hvordan tilrettelegging gjennom ulike tiltak fra lærerens side kan påvirke elevene i undervisningen. Med andre ord er det i all hovedsak klasseromssituasjonen som beskrives, eller den tiden læreren er med barna fra skolestart til skoleslutt. Mitt spørsmål er imidlertid om det ikke kan være vel så viktig å tenke oss at vi kan jobbe med forebygging og tilrettelegging i tiden fra skoleslutt og helt frem til barna faktisk drar hjem fra skolen? Pussig nok har jeg ikke lyktes med å finne noe litteratur overhodet som belyser hvordan det blir jobbet systematisk, eller på annen måte med forebyggende arbeid rettet mot barn med sosiale, emosjonelle og atferdsmessige utfordringer innenfor tidsrommet til Aks. Det er spesielt arbeid rundt individrettede tiltak jeg etterlyser. Faktum er at Aks utgjør en betydelig del av skoledagen til de fleste barna på 1.- til og med 4. trinn. Jeg vil også understreke at dette kanskje er de viktigste årene av alle skoleår med tanke på å skulle kunne endre/påvirke barns atferd og det å snu et negativt atferdsmønster til en mer hensiktsmessig og positiv atferd. Tremblay i Fandrem og Roland (2013, 25) hevder at det meste av problematferd starter i tidlig alder. Jo tidligere tiltakene settes inn, desto større effekt har de. Smith (2004) hevder at vi i dag har et stort forbedringspotensial når det gjelder tidlig nok

iverksetting av intervensjoner og forebygging relatert til atferdsvansker som er oppstått i tidlig alder (Fandrem og Roland 2013, 26).

Til tross for at Aks er underlagt skolen, er min opplevelse at Aks ofte ikke tas med i regnestykket for trivselen til et barn det er bekymring for. Hvorfor? For eksempel er det som oftest kun lærer og eventuelt sosiallærer som stiller i tverrfaglige møter omkring et spesifikt barn. Det kan ofte bli gitt inngående beskrivelser om hvordan eleven presterer faglig og oppfører seg i klasserommet, mens det blir utelatt å snakke om elevens trivsel i Aks-tiden. Også tiltakene som blir satt inn er etter min erfaring i stor grad rettet mot tiden eleven er i klasserommet. Et annet eksempel jeg har bitt meg merke i er når barneverntjenesten oppretter en undersøkelsessak. Informasjon fra skolen vedrørende barnet det er bekymring for kan spille en stor og viktig rolle for barneverntjenesten. Derfor blir det som oftest bedt om at skolen gir utfyllende opplysninger. Etter å selv ha vært i praksis i barneverntjenesten ble jeg forbauset over at det sjeldent, eller dvs. aldri, var tatt med informasjon om hvordan barnet hadde det i Aks-tiden. I alle undersøkelsene jeg var med i var det lærerens ord om barnet som ble videreformidlet, mens informasjon fra voksne som jobbet med barnet i Aks-tiden var helt utelatt. Da dette gikk opp for meg kom jeg på at jeg selv som assistent ved aks heller aldri hadde måttet videreformidle mine synspunkter vedrørende ett barn. Dette til tross for at jeg muligens var den voksne på hele skolen som kjente best til barnet, nettopp fordi jeg tilbrakte mye tid sammen med barnet i mange ulike situasjoner med rom for mye kommunikasjon. Igjen må jeg spørre: hvorfor?

De siste årene har det kommet stadig strengere krav til hva som skal fylle Aks-dagen til barna. Nye krav om måloppnåelse innen 6 forskjellige målområder preger en hektisk timeplan på Aks i osloskolene. Barn sendes fra kurs til kurs, og ved de store skolene i byen er det ikke sikkert de voksne husker om barnet i det hele tatt har vært her i dag eller ikke. De voksne forsøker så godt de kan å se alle barna, men realiteten er at det nærmest er umulig. Fokus på trivsel blant barna kan lett glippe mellom de mange kursene som skal holdes, og det er nesten ikke tid til å løse en krangel mellom to barn. Mitt spørsmål er om vi får tatt godt nok vare på de barna som lett faller utenfor fordi de lever i sosiale risikosituasjoner eller viser utfordrende atferd? Og har Aks blitt glemt som en forebyggende arena, kanskje spesielt for de barna med sosiale, emosjonelle og atferdsmessige utfordringer?

8. Skolens rammer

Beslutninger om tilpasning av undervisningen for elever som viser problematferd, fattes i hovedsak av den enkelte lærer. Mulighetene for at hele skolen kan etablere et forpliktende og enhetlig ansvar for disse elevene, vil som følge av dette reduseres (Nordahl 2008, 65). Ifølge Nordahl er det også en stor mangel ved skoler på innsyn og kontroll rundt hva det blir arbeidet med i spesialundervisning og tilpasset opplæring, og hvilke resultater som blir oppnådd. Ikke minst gjelder det også skolens virksomhet ovenfor elever som viser problematferd (Nordahl 2008, 65). Spørsmål rundt undervisningsopplegg for elever som viser problematferd bør ifølge Nordahl oppta hele skolen slik at det etableres et felles ansvar hvor ulike lærere kan være lojale mot felles målsettinger, normer og reaksjonsmåter. Med andre ord bør slike avgjørelser tas på et institusjonsnivå (av skolen) fremfor på et undervisningsnivå (av den enkelte lærer) (Nordahl 2008, 68).

Nordahl nevner undervisningen som et viktig tidsrom for felles ansvar, men jeg vil også trekke frem de sosiale situasjonene i skolehverdagen som viktige tidsrom for felles målsetninger, normer og reaksjonsmåter. Det er ikke alltid lett å vite hvordan man skal håndtere et barn som viser problematferd. Særlig når ansvaret, som Nordahl er inne på, ikke har blitt etablert på institusjonsnivå men blitt overlatt til den enkelte voksne som er i kontakt med barnet. Selv har jeg opplevd at voksne som har hatt et særlig ansvar for et barn med atferdsutfordringer, har vært ganske rådville i forhold til hvordan det er lurt å tilnærme seg barnets utfordringer. Min erfaring er dessverre også at voksne som har ansvar for barn med behov for ekstra hjelp og oppfølging, er ute på tynn is i enkelte tilfeller. Ikke nødvendigvis fordi de ikke er kompetente, men heller fordi det har manglet en felles forståelse og en fremgangsplan. I det følgende vil jeg beskrive et eksempel på dette.

Hendelsen er fra en dag jeg skulle jobbe på Aks i 2. klassetrinnet. Jeg hadde så vidt fått satt mine ben innenfor skoleporten før jeg ble bedt om å bistå i en vanskelig situasjon. Det var baseleder på Aks som spurte meg om jeg kunne avlaste to lærere. Episoden skjedde ikke så lenge etter sommerferien, og de voksne som jobbet på Aks denne dagen kjente derfor ikke den aktuelle jenta så godt. Baseleder visste derimot at jeg hadde jobbet litt med jenta da hun gikk i første klasse og hun tenkte derfor at jeg var mest skikket til å hjelpe til i denne situasjonen. Jeg kjente heller ikke jenta godt, men vi var ikke fremmede for hverandre. Da jeg kom frem dit hvor jeg hadde fått beskjed om at jenta og lærerne befant seg, ble jeg sjokkert over hva jeg så. Jeg var ikke forberedt på å se en jente på 8 år bli holdt fast mot gulvet av to voksne damer mens hun skrek og sparket av all sin kraft. Da de to lærerne fikk øye på meg,

slapp de jenta og skyndte seg ut av rommet for å unngå slag og spark fra jenta. Så forsvant de, og jeg sto igjen med jenta i rommet. Jeg var totalt forfjamsset over hva jeg nettopp hadde sett, men nå måtte jeg være tilstede i situasjonen. Jenta, som jeg heretter kaller Trine, var veldig oppspilt og sint, og hun startet å kaste rundt seg med stoler. Jeg hadde aldri før vært i en slik situasjon, og hadde ingen erfaring med utageringer. Men jeg husker at jeg fikk en tanke om at jeg ikke skulle forstyrre henne, eller avbryte det hun holdt på med. Hun kastet jo ikke stolene på meg, så jeg syntes ikke det var galt (med tanke på at hun akkurat var blitt holdt fast) at hun kastet stoler rundt i rommet. Jeg satte meg ned i et hjørne av rommet og sa ingen ting. Trine skrek mens hun veltet stoler overende. Men så skjedde det noe. Hun startet å bygge hytte av stolene, og mens hun dro stoler rundt omkring, begynte hun å snakke om hvor det kunne være dør eller vindu. Vi begynte å prate litt sammen om hytta, og hun spurte meg om jeg ville komme inn. Så satt vi der, Trine og jeg, i hytten hun hadde bygget av stoler. Etter en liten stund kunne vi sammen gå ned til de andre. Hun hadde roet seg helt ned.

Den gang handlet jeg etter hva jeg følte var riktig, og ikke hva jeg hadde lært om hvordan man skulle håndtere et barn som utagerer. Dette var før jeg hadde begynt på barnevernstudiet. I senere tid, etter å ha jobbet på en institusjon hvor det daglig var utageringer, skjønte jeg hvor feil, og riktig det hadde gått i hendelsen med Trine. Feil, i den forstand at et barn aldri burde blitt holdt på den måten hun ble, da det finnes måter å holde på som er langt mer skånsomme, og derfor virker mindre ”tvangsfulle” for barnet. Spørsmålet er også om hun skulle blitt holdt fast i det hele tatt. At Trine etter hvert fikk roet seg, kan antakeligvis forklares med at noe av det jeg gjorde var riktig, men det var ikke basert på kunnskap, men heller tilfeldigheter og intuisjon. I tiden som fulgte skjedde det flere liknende hendelser. Det som bekymret meg var at de voksne rundt Trine var usikre på hvordan de skulle håndtere hennes sinne og frustrasjon, og ikke minst at det manglet forståelse for hvordan disse situasjonene oppsto. Det som kanskje ville gjøre det lettere, var om hennes problematikk ble drøftet på institusjonsnivå, altså av skolen, slik at alle rundt henne kunne få økt forståelse, og at man kunne funnet frem til en felles måte å møte hennes vanskeligheter på.

8.1. Systemperspektiv

Med et systemrettet perspektiv har man fokus på kontekstens innflytelse på individet. Man snakker om *barn som er i vansker*, fremfor *vanskelige barn*. Eller man vil kunne si; *barn som har utfordringer*, eller *barn som de voksne rundt opplever som utfordrende*, istedenfor *utfordrende barn* (Fandrem og Roland 2013, 27). En sentral del av systemrettet arbeid handler om å ha gode strukturer for samarbeid mellom de ulike institusjonene rundt barnet

(Midthassel og Fandrem 2002 i Fandrem og Roland 2013, 27). Det gjelder for eksempel å ha gode rutiner for samarbeid og felles forståelse for hva barns utfordringer kan handle om (Fandrem og Roland 2013, 27). Ved at ulike institusjoner rundt barnet jobber tett sammen blir det mulig å ha et bredere og mer langsiktig perspektiv på barnets utfordringer, og således kan man jobbe mer forebyggende (Fandrem og Roland 2013, 28). At informasjon om barn med særlige behov og/eller spesielle vansker blir videreformidlet spiller en viktig rolle for å unngå å opprettholde problematisk atferd, eller for en ytterligere eskalering (Fandrem og Roland 2013, 29).

Jeg tenker at et tett samarbeid også er svært viktig mellom skolen og Aks. Selv om Aks og skolen teoretisk sett er samme institusjon, kan de i praksis virke mer som to separate institusjoner. I løpet av årene jeg har jobbet ved skolen jeg bruker som eksempel, har jeg vært forundret over hvor lite Aks og skolen samarbeider. Jeg må presisere at dette er min subjektive erfaring, som kun er hentet fra en skole, og det er dermed ikke sikkert dette er tilfelle på andre skoler. Det jeg etterlyser er interne, felles møter mellom Aks og skolen hvor det skapes rom for blant annet å danne felles forståelse, og et felles ansvar omkring et barn som er i vansker. Slik som Fandrem og Roland påpeker, er videreformidling av informasjon et viktig element. Noen ord om barnets dag, for de barna som har utfordringer, kunne for eksempel blitt videreformidlet fra lærer/assistent direkte etter skoleslutt til assistent/baseleder på Aks. Med stor sannsynlighet ville dette kommet det enkelte barn til gode.

Foruten hvordan skolens ressurser kan utnyttes til større fordel for spesielt de barna med utfordrende atferd, gjennom blant annet bedre informasjonsdeling, vil jeg avslutningsvis også kort komme inn på barnevernpedagogens faglige kompetanse. Hvis vi skal følge barnevernproffenes råd om at det trengs flere ”snakkepersoner” i skolen, voksne som tør å stille de vanskelige spørsmålene, og voksne som er gode på å snakke med barn. Hvem er vel ikke bedre til å kunne gjøre et godt arbeid her enn en barnevernpedagog? På barnevernutdanningen øver vi oss på å samtale med barn og hvordan ta opp vanskelige tema. Vi får mye kunnskap om omsorgssvikt, og om hvordan barn uttrykker at de har det vondt. Vi lærer om tilknytning, miljøterapi, om barns rettigheter, og mye mer som gjør oss til godt egnede voksne for å se, og hjelpe de barna som trenger oss i skolen for at deres vanskeligheter skal bli tatt på alvor. Mitt syn er at det ville vært en styrke, spesielt for de barna som har sosiale, emosjonelle og atferdsmessige utfordringer, om det fantes flere barnevernpedagoger i barneskolen.

9. Avslutning

Alle barn har rett til å trives i skolen. Det gjelder også barn med sosiale, emosjonelle eller atferdsmessige utfordringer. De har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Denne rettigheten er lovfestet i Oppl § 9a-1. Hva som er grunner til at noen barn har atferdsutfordringer kan være mange, men i denne oppgaven har vi sett at det blant annet kan bero på manglende tenkeferdigheter som barnet trenger for å mestre de sosiale, emosjonelle og atferdsmessige kravene barnet møter i skolen. Vi har sett at problematferd kan være et uttrykk for at barn har det vondt inni seg og således kan ses på som et slags språk barnet benytter for å uttrykke indre følelser. Gjennom det Greene omtaler som *Plan B*, har vi gått igjennom en metode for hvordan vi kan møte barn med atferdsutfordringer, som vil kunne ha en forebyggende og langsiktig virkning. Fordi skolen når ut til alle elever, har vi sett at skolen er godt egnet for forebyggende arbeid, og at dette kan spille en viktig rolle for å fange opp barns utfordringer i tidlig alder. Jeg stiller spørsmålet om Aks har blitt glemt som forebyggende arena. Et økt fokus på individ- og miljørettede tiltak i Aks-tiden tror jeg vil bidra til et mer helhetlig ansvar på skolen, og slik ha en positiv effekt på barn med atferdsutfordringer. Slik som Nordahl har påpekt, må problematferd alltid ses i sammenheng med de kontekstuelle betingelsene i skolen. Gjennom et systemperspektiv kan vi se at de kontekstuelle rammene kan ha en negativ eller positiv innvirkning på barn med atferdsutfordringer. Viktige momenter for at barn med atferdsutfordringer skal bli sett og forstått vil dermed kunne være etablering av felles ansvar, og tett samarbeid mellom skolen og Aks.

Litteraturliste

- Ogden, Terje. 2015. *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Greene, Ros W. 2011. *Utenfor. Elever med atferdsutfordringer*. Oversatt av Ingvill Christina Goveia. Cappelen Damm Akademisk. Opprinnelig publisert som *Lost at school*. (New York: Scribner, 2011)
- Skoleproffene. 2013-2015. *Morgensdagens skole. Lyst til å lære*. Oslo: Forandringsfabrikken og Egmont Fonden.
- Nordahl, Thomas. 2010. *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. 2. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Berg, Kari og Ragnhild Collin-Hansen. 2012. *Opplæringsomsorg. Utfordringer for skole og barnevern*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Fandrem, Hildegunn og Pål Roland. 2013. "De utfordrende barna – handlingskompetent tidlig innsats og systemperspektivet", I *Barn i utfordringer. Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid*, red. Hildegunn Fandrem og Otto Laurits Fuglestad. Bergen: Bokforlaget
- Fandrem, Hildegunn. 2013. "Oliver – en utolmodig rebell, eller?", I *Barn i utfordringer. Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid*, red. Hildegunn Fandrem og Otto Laurits Fuglestad. Bergen: Bokforlaget
- Befring, Edvard. 2008. "Skolens møte med barn. Opplegg til pedagogisk nyorientering", I *Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*, red. Ingeborg Marie Helgeland. Oslo: Kommuneforlaget
- Nordahl, Thomas. 2008. "Problematferd i lys av læreplanteori", I *Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*, red. Ingeborg Marie Helgeland. Oslo: Kommuneforlaget
- Eriksen, Karina Estrup og Lise Halkier. 2009. *Vi arbejder med børn med særlige behov*. Frederikshavn: Dafolo
- Hagen, Gerd. 2001. *Barnevernets historie – om makt og avmakt i det 20. århundret*. Skien: Akribe forlag

- Storø, Jan. 2010. *Sosialpedagogisk praksis – det handler om hva du gjør*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Lov av 17. juli 1992 nr 100. Lov om barneverntjenester (barnevernloven- bvl)
- Lov av 17. Juli 1998 nr 61. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova - Oppl)
- Kjørholdt, Elin Saga. 2013. ”Prinsippet om barnets rett til liv, overlevelse og optimal utvikling” I *Barnekonvensjonen. Barns rettigheter i norge*. 2.utgave, red Njål Høstmælingen, Elin Saga Kjørholdt og Kirsten Sandberg. Oslo: Universitetsforlaget
- Thorsen, Anne Tove Svanevik. 2012. *Tidlig innsats for stille barn. Om pedagogers sensitivitet for skjulte (språk-?)vansker, i en travel hverdag*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Universitetet i Stavanger
- Bufdir. 2015a. *Barn og unge med behov for tilrettelegging*.
https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Barnehage_og_skole/Barn_og_unge_med_behov_for_tilrettelegging/. (01.05.17)
- Bufdir. 2015b. *Grunnskolerresultater for ungdom med barnevernserfaring*.
https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Barnevern/Barnevern_skole/Grunnskolerresultater/ (01.05.17)
- Bufdir. 2015c. *Barn utsatt for vold i familien*.
https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Vold_og_overgrep_mot_barn/Barn_utsatt_for_vold_i_familien/. (01.05.17)
- Høringssvar fra barnevernsproffene. 2012. *Forslag om endringer i barnevernsloven*.
https://www.regjeringen.no/contentassets/8e0863175592420298841778f8541c13/barnevernsproffene_.pdf. (01.05.17)
- Helsedirektoratet. 2016. *Å skape et godt miljø på skolen*.
<https://helsedirektoratet.no/folkehelse/psykisk-helse-og-rus/psykisk-helse-i-skolen/a-skape-et-godt-miljo-pa-skolen>. (01.05.17)