

”Vis meg din forståelse, så skal jeg fortelle deg hvordan jeg har det”

En oppgave om forståelse av 'atferd' som handling i møte med unge med
'atferdsproblemer'.

Høgskolen i Oslo og Akershus, fakultetet for samfunnsfag

Bacheloroppgave i Sosialt arbeid

SOS3900

Kandidatnummer: 548

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1: Innledning	3
<i>Min bacheloroppgave</i>	3
<i>Bakgrunn for valg av tema</i>	3
<i>Problemstilling: Avgrensning og presisering</i>	4
<i>Begrepsavklaring</i>	4
<i>Min forforståelse av 'atferdsproblemer' og kommunikasjon</i>	5
<i>Oppgavens relevans for sosialt arbeid</i>	6
<i>Metode og kildekritikk</i>	7
<i>Oppgavens videre oppbygging</i>	8
Kapittel 2: 'Atferdsproblemer'	8
<i>Ulike forståelser og definisjoner</i>	8
<i>Ulike begreper</i>	9
<i>Ulike former</i>	10
Kapittel 3: Kommunikasjonsteori	12
<i>Lineære og sirkulære årsakssammenhenger</i>	12
<i>Handlinger i kontekst</i>	12
<i>Nivåer i kommunikasjonen</i>	13
<i>Symmetrisk og komplementær interaksjon</i>	13
Kapittel 4: Systemteori	14
<i>Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell</i>	14
<i>Systemisk perspektiv</i>	15
<i>Failure to match</i>	16
Kapittel 5: Avvik og normalitet	16
<i>Avvik og normalitet</i>	17
<i>Avvik som individuelt eller interaksjonelt fenomen</i>	17
Kapittel 6: Endring	18
<i>Narrativ tilnærming</i>	18
<i>Endringsarbeid</i>	19
<i>Skjervheim Deltakar og tilskodar</i>	19
Kapittel 4: På hvilken måte vil forståelse av barn og unges handlinger påvirke kommunikasjonen i møte med barn og unge med 'atferdsproblemer'?	20
<i>Hvilken makt ligger i begrepene knyttet til 'atferd'?</i>	20
<i>Hva er forskjellen på 'atferd' og handling?</i>	21
<i>Hvordan vil forståelsen påvirke kommunikasjonen?</i>	24
<i>Hvordan kan en sosionom samarbeide med unge og deres nettverk for å skape endringsmuligheter?</i>	28
Kapittel 5: Avslutning	30
Kilder	31

Kapittel 1: Innledning

Min bacheloroppgave

Er 'problembarn' bare vanskelige barn? Jeg tror ikke det. Min hypotese er at 'atferdsproblemer' er kommunikasjon og meningsbærende uttrykk. Gjennom oppgaven vil jeg redegjøre for, belyse og drøfte hvordan forståelse av handlinger vil påvirke kommunikasjonen mellom sosionomen og den unge. Alle bærer med seg sin egen forståelse av verden og fenomenene i den. Jeg er nysgjerrig på hvilke føringer en sosionoms forståelse legger for endringsarbeidet i møte med unge og deres nettverk. Denne oppgaven vil være en oppgave som handler om å få en tydeligere bevissthet rundt forståelse, begreper og holdninger.

Bakgrunn for valg av tema

Jeg har lenge synes unge med 'atferd' som ofte defineres som 'atferdsproblemer' eller 'atferdsvansker' er et interessant tema. Som de fleste andre har jeg gått i en klasse med ca. tyve elever gjennom barne- og ungdomskolen. Spesielt etter at jeg begynte på studiet Sosialt arbeid, har jeg tenkt mye på to av guttene jeg gikk i klasse med. På skolen var de var urolige, fant på tull, hørte ikke på læreren og hadde vanskeligheter med å styre temperamentet sitt. Slik jeg oppfattet det, så lærerne på disse guttene som 'problembarn'. De ble ofte tatt ut av undervisningen, var ukentlig på rektors kontor, og ble ofte oversett når de reagerte på ulike måter.

Når jeg ser tilbake og tenker på ulike situasjoner, sitter jeg igjen med en følelse av at lærerne og de voksne rundt ikke helt forsto disse guttene. Jeg kjente disse guttene som mye mer enn bare 'problembarn', men opplevde ofte at voksne ikke klarte å se handlingene som uttrykk for noe mer. På mange måter vil jeg si at de voksne ikke oppfattet det som ble kommunisert. Gjennom studiet og spesielt etter min tredje års praksis i barnverntjenesten har jeg fått interesse for barn og unges handlinger i tilknytning til kommunikasjon. Det har blitt veldig tydelig for meg hvor viktig det er å se handlinger i kontekst. Hjelperens intensjon om å hjelpe barnet kan være god, men kan likevel misforståes, eller bli lite effektiv dersom kommunikasjonen ikke fungerer.

Problemstilling: Avgrensning og presisering

Det å bli møtt på en anerkjennende måte, oppleve at man blir forstått og skape å endring, mener jeg er tre grunnleggende elementer i sosialt arbeid. Disse tre elementene blir sterk påvirket av hvordan sosionomen kommuniserer med den unge, og den unges respons på sosionomen.

Min problemstilling for denne oppgaven er: På hvilken måte vil forståelse av barn og unges 'atferd' som handlinger, påvirke kommunikasjonen i møte med barn og unge med 'atferdsproblemer'? I begynnelsen av arbeidet med oppgaven var interessen min rettet mot forståelse av, og hjelp til ungdom med 'atferdsvansker'. Etter videre tenkning kom jeg fram til at dette ble for vidt, og ønsket å avgrense ytterligere mot 'atferd' og kommunikasjon. Jeg ønsket også at problemstillingen skulle fremheve forståelse av handlinger, i tillegg til kommunikasjonen som skapes i møte med unge.

I problemstillingen inkluderer jeg både barn og unge som målgruppe. Gjennom oppgaven vil jeg bruke de to målgruppene både atskilt og sammen. Oppgavens målgruppe omfatter barn fra 0-18 år. Jeg ønsker å fokusere på 'atferdsproblemer' som kommer til uttrykk uavhengig av alder, likevel vil noe teori og drøfting være mer relevant for ungdom enn barn, og motsatt. Etersom jeg opplever at det kan være glidende overganger i hvem som defineres som barn ungdom, velger jeg å bruke begge begrepene i oppgaven. Jeg benytter også begrepet unge. Oppgaven vil hovedsakelig ha fokus på såkalt utagerende atferd, ettersom det er denne oftere enn såkalt innagerende 'atferd' som defineres som 'atferdsproblemer'. Likevel vil teorien og drøftingen som blir presentert, til tider også være relevant i forhold til barn og unge med såkalt innagerende 'atferd'.

Begrepsavklaring

'Atferd': ordet betyr observerbar handling eller væremåte (Bø 2012, 20). I tråd med dette defineres begrepet 'atferdsproblemer' i denne oppgaven som et mønster av handlinger som defineres som brudd på samfunnets normer, regler eller lover. Handlingsmønsteret kan bli oppfattet som problematisk for andre, og/eller bli problematisk for barnet eller den unge selv.

Slik som Marianne Gullestad gjør i sin bok *Det norske sett med nye øyne* (2002, 50), setter jeg begreper jeg er kritisk til i hermetegn, for å tydeliggjøre min ambivalens i bruken av de. Når

det gjelder begrepet 'atferd' og andre begreper i tilknytning til dette slik som 'atferdsproblemer', er ikke ordet problematisk i seg selv, men tolkningsrammen det befinner seg i, gjør meg kritisk til bruken av et begrep som 'atferd' når det er snakk om mennesker. Min opplevelse er at ordet er stemplende og preges av negative assosiasjoner, mer enn nøytralitet. Ordet 'atferd' skiller etter min oppfatning mennesket og handling, og omformer mennesker til et objekt med en kategorisert 'atferd'. Jeg velger likevel å bruke begrepet fordi det er mye brukt i fagmiljøer og litteratur, i tillegg til å romme feltet jeg ønsker å skrive om.

Handlinger: Jeg har valgt å bruke formuleringen "forståelse av barn og unges handlinger" i problemstillingen, i stedet for å bruke begrepet 'atferd'. Dette er for å tydeliggjøre mitt perspektiv som inkluderer en forståelse om at 'atferd' burde forstås som handlinger og kommunikasjon.

Kommunikasjon: begrepet i denne oppgaven er definert på samme måte som Bateson definerer det. Kommunikasjon er ikke bare avsender, mottaker og et budskap, det er vidt definert og rikt på mening (Bateson 1979 i Ulleberg 2014, 19). Kommunikasjon innebærer måten man møter og snakker med barn og unge på, det verbale, non verbale, hva det snakkes om og hvordan.

Min forforståelse av 'atferdsproblemer' og kommunikasjon

Min forforståelse er at 'atferdsproblemer' er en form for kommunikasjon. Jeg tror fagpersoner ofte fokuserer på 'atferden' i seg selv, og hvilket problem den unge dermed fremstår som. Min antagelse er at mange forholder seg til 'atferden' som et problem, og ikke setter den inn i kontekst. Dette tror jeg gjelder hos foreldre og andre voksenpersoner uten kompetanse på område, men også dessverre hos sosionomer, så vel som andre profesjoner som lærere, førskolelærere, psykologer osv. I tillegg til å være en kommunikasjonsform tenker jeg at ulike 'atferdsproblemer' ofte kan være et symptom. Min forforståelse er at mange får behandling eller hjelp for de spesifikke symptomene de viser, men disse blir ikke sett i sammenheng med den hverdagen den unge lever i. Mange unge blir også definert som sine symptomer. Jeg tror en konsekvens kan være at den problematiske 'atferden' som den unge viser, eskalerer eller tar nye former når de opplever at voksenpersoner ikke fanger opp det de bevisst eller ubevisst prøver å formidle.

I teorien, på studiet og i lærebøker fokuseres på at vi som sosionomer må se helheten, og kunne se bak symptomene. Ettersom dette på mange måter blir prentet inn under utdanningen, virker det som en selvfølge at en sosionom ikke vil slå seg til ro med at lille Nils "bare" er vanskelig og mye sint. Likevel er tilbakemeldingen fra interesseorganisasjoner som *Forandringsfabrikken*, at det nettopp er dette som er tilfelle. De forteller om utallige møter med hjelpesystemet hvor profesjonelle bare har fokusert på, eller behandlet 'atferden', men ikke sett 'atferden' i kontekst.

Hvorfor er gapet mellom fokus i utdanning og praksis så stort? Mangler vi et språk for å kunne snakke med unge om det som er vondt og vanskelig i deres liv? Hva er viktig for å forstå 'atferden' som handlinger i en kontekst? Hvordan snakke med unge slik at de opplever å bli møtt som en person, og ikke et symptom? Det er mange spørsmål jeg stiller meg. Gjennom oppgaven vil jeg ikke få svar på alt jeg lurer på, men jeg håper å få større innsikt i hvordan en sosionoms forståelse av handlinger vil påvirke kommunikasjonen. Og hvordan sosionomen kan kommunisere med unge og deres nettverk, på en måte som kan føre til positiv endring.

Oppgavens relevans for sosialt arbeid

Barn og ungdom er den kommende generasjon. Dersom vårt samfunn skal fungere best mulig, er vi avhengig av at de menneskene det består av fungerer best mulig. Unge med 'atferdsproblemer' kan bli et samfunnsproblem, dersom de blir neglisjert av hjelpeapparatet og stemplet som 'problembarn'. I tillegg vil dette ha stor virkning på personens eget liv og identitet. Ettersom jeg anser 'atferd' som en kommunikasjonsform, kan et slikt utfall føre til at personen utvikler andre typer 'atferdsproblemer', og på denne måten fortsetter å vandre i hjelpeapparatet uten å få tilstrekkelig hjelp. Med årene kan mange av barna og ungdommene få svært vanskelige livssituasjoner, som hverken vil komme dem selv eller samfunnet til gode. Tanken om å forstå atferd som handling vil være svært relevant for alle sosionomer uansett arbeidsplass, både i møte med de unge og deres foreldre.

Å forstå 'atferd' som kommunikasjon, i tillegg til å forstå 'atferd' i kontekst slik som det systemiske perspektivet fokuserer på, tror jeg kan lede til bedre forståelse av og hjelp til unge med 'atferdsproblemer'. Innsikten og handlingsmulighetene systemisk perspektiv kan bidra til, kan både være "brannslukkende", men også forbyggende for videre sosiale og

helsemessige utfordringer. Til tross for at sosionomer er avhengige av klienter for å få utøvd sin profesjonalitet, er likevel målet om uavhengighet og selvhjelp på lang sikt større. På bakgrunn av dette mener jeg temaet er relevant for utøvelsen av sosialt arbeid sett både i et individ- og i et samfunnsperspektiv.

Metode og kildekritikk

Oppgaven benytter litteraturstudie som metode. I en litteraturstudie innhentes data gjennom primærkilder hvor forfatteren selv har skrevet litteraturen, eller sekundærkilder hvor forfatteren henviser til andre publiseringer (Jacobsen 2010, 54). Oppgaven bygger dermed på litteratur som allerede eksisterer, og er presentert i eksempelvis bøker eller tidsskrifter (Dalland 2012, 223). Jeg har valgt å bruke litteraturstudie som metode, da oppgaven har et behov for teoretiske perspektiver for å belyse temaet og problemstillingen. I tillegg er min vurdering at litteraturstudier med utgangspunkt i ulike kilder, gir en tilstrekkelig oversikt over forskning og fagstoff på feltet, basert på oppgavens omfang. Gjennom søkemotoren Oria søkte jeg på ulike begreper. Begrepet atferdsproblemer ga flere relevante treff enn atferdsvansker. Jeg valgte å søke videre med dette begrepet alene, og i tilknytning til kommunikasjon. I tillegg har jeg søkt på kommunikasjon og kommunikasjonsteori uten tilknytning til ordet atferd.

I litteratursøk og samling av teori, vurderte jeg om litteraturen var utdatert. Noen av bøkene jeg vurderte mener jeg er utdaterte, da det i senere tid er publisert litteratur som omhandler det samme temaet. Boken til Haaland, *Løft og narrativer i profesjonelle samtaler* og boken til Bengtson, Steinsvåg og Terland er ikke av nyere dato, men jeg mener utdragene jeg har tatt med som svært relevant for oppgaven. Boken *Atferdsproblemer blant barn og unge* (Nordahl mfl. 2007) er ti år gammel. Jeg har ikke funnet nyere litteratur som virker like relevant og har derfor valgt å bruke boken i teorikapittelet om 'atferdsproblemer'. Bokens relevans og gyldighet opprettholdes ved at innholdet bekreftes i annen litteratur utgitt i nyere tid, som jeg vil supplere med i det nevnte teorikapittelet.

Videre i teorikapitlene har jeg vektlagt kjente teoretikere på ulike felt. Både Thomas Nordahl og Terje Ogden er sentrale på feltet 'atferdsproblemer' hos barn og unge, og har skrevet mange bøker om temaet. Gregory Bateson er min hovedkilde når det gjelder kommunikasjon. Jeg har valgt å bruke Inger Ulleberg og Per Jensen sine bøker, da de belyser Batesons

kommunikasjonsperspektiv og teorier godt. En annen sentral teoretiker i oppgaven er Urie Bronfenbrenner. Det var essensielt å trekke han inn, ettersom jeg vil fokusere på handlinger sett i et systemisk perspektiv, og Bronfenbrenners teorier og modeller baserer seg på de ulike systemene mennesker befinner seg i. Michael White er en sentral praktiker innenfor sosialt arbeid, og grunnleggeren av narrativ praksis slik den fremstilles i denne oppgaven. I tillegg anså jeg det som nødvendig å inkludere Skjervheim i tilknytning til hans essay *Deltakar og tilskodar*, da synet på mennesker som handlende subjekt er essensielt for oppgaven.

Oppgavens videre oppbygging

Oppgaven er videre delt opp i fem teorikapitler og et drøftingskapittel. Teorikapitlene rommer temaer som 'atferdsproblemer', kommunikasjon, avvik og normalitet, det systemiske perspektiv og endringsarbeid. Drøftingskapittelet består av fire spørsmål som belyser problemstillingen. Til slutt kommer oppgavens avslutning.

Kapittel 2: 'Atferdsproblemer'

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for hvordan ulike forskningstradisjoner definerer 'atferdsproblemer'. Jeg vil påpeke en variasjon i begrepsbruk, i tillegg til å definere ulike former for 'atferdsproblemer'. Dersom handlinger når en viss alvorlighetsgrad og hyppighet kan barn eller ungdom få en diagnose. Jeg vil redegjøre kort for tre diagnoser knyttet til 'atferdsproblemer' i slutten av dette teorikapittelet.

Ulike forståelser og definisjoner

Det finnes mange ulike definisjoner på 'atferdsproblemer'. En generell definisjon er at 'atferdsproblemer' definerer de handlinger som bryter med gjeldene regler, normer og forventninger i oppvekstmiljø og samfunn. I tillegg er det 'atferd' som viker fra aldersadekvat oppførsel på en slik måte at det forstyrrer den unges læring og utvikling, og skaper problemer for andre (Ogden 1998 sitert i Nordahl mfl. 2007, 31). I boken *Exceptional children in focus* (Patton mfl, 1991 sitert i Nordahl mfl. 2007, 32) poengterer forfatterne at 'atferdsproblemer' må forstås relativt. Voksnes oppfatninger og forventninger til hva de oppfatter som normal 'atferd' i ulike situasjoner er avgjørende. De understreker også at 'atferden' uavhengig om den er utagerende eller innagerende, må vedvare over tid for å kunne defineres som et 'atferdsproblem'. I motsetning til såkalt utagerende 'atferd' hvor den unges oppførsel både

verbalt eller fysisk bryter med sosiale normer, vil såkalt innagerende 'atferd' være når den unge er stille, lukker seg og sitter inne med sine egne tanker, følelser og bekymringer (Ogden 2015, 12)

Bronfenbrenner (2005 i Bø 2012, 170) fokuserer på å sette handlinger inn i en kontekst. Hvilken retning den menneskelige utviklingen tar er avhengig av personen selv og omgivelsene, samt samspillet mellom disse. I denne forståelsen av 'atferdsproblemer' settes handlingene inn i en sammenheng, og knyttes ikke alene til personen som utøver dem. 'Atferdsproblemer' defineres som et manglende samsvar mellom krav og forventinger til den unge, og evnene eller viljen den unge viser til å møte disse (Nordahl mfl. 2007, 33). Med Bronfenbrenners perspektiv vil ikke 'atferdsproblemer' være et uttrykk for individuell svikt, men kan være en reaksjon på ugunstige og skadelig oppvekstforhold og omgivelser. 'Atferden' forstås som et produkt av toveispåvirkning mellom den unge og omgivelsene (Nordahl mfl. 2007, 33).

Ulike begreper

Det finnes mange ulike begreper for såkalt unormal 'atferd' som brukes i dagligtale og i faglitteratur. Blant disse er atferdsproblemer, atferdsvansker, utagerende atferd og psykososiale problemer (Ogden 2015, 14). I følge Mørch (2017, 362) ble begreper som for eksempel 'atferdsvansker' tidligere assosiert med institusjonsplassering, fosterhjem eller spesialskoler. Begrepsbruken er et uttrykk for ulike og over tid varierende oppfatninger av hvordan problemene skal forstås (Nordahl mfl. 2007, 34). Det er vanskelig å finne et godt begrep som kan omfatte hele spekteret av alvorlighetsgrad og hyppighet.

De såkalte atferdsparagrafene i lov av 17.juli 1992 nr.100 om barneverntjenesten (barnevernloven - bvl) §§4-24 og 4-26 bruker begrepet alvorlige atferdsvansker. I psykisk helse for barn og unge brukes begreper som atferdsforstyrrelse og antisosialatferd (Bengtson, Steinsvåg og Terland 2004, 117). Skolen bruker diagnostiske begreper som sosiale og sosioemosjonelle vansker, og atferdsvansker. I tillegg benytter de begreper som knytter 'problematferden' til læringsmiljøet, for eksempel samhandlingsvansker, lærevansker og mobbing (Bengtson, Steinsvåg og Terland 2004, 117).

De diagnostiske begrepene bærer med seg ulike assosiasjoner. En svakheten ved diagnosene er at de beskriver individets 'atferd', men ikke de sosiale omstendighetene rundt 'atferdsproblemene' (Bengtson, Steinsvåg og Terland 2004, 117). Søren Hertz (2011, 83) uttrykker at diagnoser er uttrykk for utvalgte øyeblikksbilder på et tidspunkt da problemene ofte fremtrer med en intensivitet som fører til at noen mener den unge det gjelder burde undersøkes. Diagnosene blir ikke sett i et helhetsperspektiv, og vektlegger dermed ikke begrepet "personen i situasjonen" som er et viktig perspektiv i sosialt arbeid (Ellingsen mfl. 2015, 19).

Ulike former

Det finnes både såkalt innagerende og utagerende 'atferd' som anses som 'atferdsproblemer'. Noen barn viser enten eller, andre kan vise både og. Det er mulig å vise både sinne og ensomhet, og depresjon og voldelighet. I boka *Atferdsproblemer blant barn og unge* (Nordahl mfl. 2007, 36-37) deles 'atferdsproblemer' inn i fire kategorier.

Lærings- og undervisningshemmende atferd går ut på at barnet er urolig i klasserommet, bråker, drømmer seg bort, blir lett distraheret og forstyrrer andre elever. Dette er 'atferd' som fremkommer i undervisningssammenheng og er knyttet til skolen (Ogden 2015, 14).

Utagerende atferd forekommer ofte på skolen, men også på andre arenaer. Denne 'atferden' omhandler handlinger som preges av sinne, slåssing, krangling, og andre ulike verbale og fysiske angrep på andre mennesker.

Sosial isolasjon er 'atferd' som ofte preges av depresjon og ensomhet. Denne formen skiller seg fra såkalt utagerende 'atferd', men viser seg å være like vanlig til tross for at den ofte ikke får like mye oppmerksomhet. En slik 'atferd' påvirker ikke nødvendigvis andre negativt, men kan bli et stort problem for personen det gjelder.

Antisosial atferd er handlinger som er i strid med sosiale normer og samfunnets regler. Denne 'atferden' blir ofte ansett som destruktiv og uetisk, fordi handlingene kan ha negative eller skadelige konsekvenser for andre. Antisosial atferd har et bredt spekter og rommer alt fra trivielle regelbrudd, til alvorlige handlinger som trusler om vold, hærverk, omfattende mobbing, og bruk og salg av rusmidler, for å nevne noen eksempler.

'Atferd' som diagnose

Hertz (2011, 82) skriver at ”den deskriptive formen for vitenskapelighet som diagnosesystemene bygger på, gir inntrykk av en objektivitet som har vært med på å tildele diagnosene en spesielt mektig rolle.” Diagnoser er ikke bare medisinsk, men også sosialt kategoriserende. Å få en diagnose vil ha stor innvirkning på en persons liv, derfor er det viktig å si noe om diagnoser som en del av ’atferdsproblematikk’ spekteret. En diagnose kan stilles når kvalifisert personale finner visse kriterier er innfridd. Ogden (2015, 17) skriver at diagnoser bidrar til å forenkle variasjoner og kompleksitet. Innenfor denne tilnærmingen er ’atferdsproblemer’ en underkategori av psykiske problemer (Ogden 2015, 17). I psykisk helse for barn og unge brukes i dag hovedsakelig diagnosesystemet ”International Classification of Diseases” (ICD-10) utarbeidet av Verdens helseorganisasjon (Hertz 2011, 82) Jeg vil nevne tre diagnoser hvor den som har diagnosen også ofte blir stemplet som ”problembarn”.

Alvorlig atferdsforstyrrelse (Conduct Disorder, CD) er beskrevet av 15 symptomer blant annet aggressiv ’atferd’ mot mennesker eller dyr, hærverk, tyveri eller bedrag, alvorlig regelbrudd og annen antisosial ’atferd’ (Grøholt mfl. 2015, 52).

Den andre diagnosen jeg vil nevne kalles *Opposisjonell atferdsforstyrrelse* (Oppositional Defiant Disorder, ODD). Denne diagnosen omfatter unge som de siste seks månedene har vist et stabilt atferdsmønster preget av det som oppfattes som uvanlig mye negativitet, fiendtlighet og ’atferd’ som viker fra det som oppfattes som normalen. I forskjell til CD innebærer ikke ODD en skade eller krenkelse av andre, men fører til en betydelig reduksjon av den unges sosiale, skolefaglige eller yrkesmessige fungering (Grøholt mfl. 2015, 51-52).

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) diagnosen har alltid vært kontroversiell, med mange årsaksforklaringer som strekker seg fra funksjonsforstyrrelse i hjernen, til normale variasjoner i vanlig ’atferd’. Diagnosen klassifiseres ved tre symptomgrupper, konsentrasjonsvansker, impulsivitet og overaktivitet . Diagnosen ADHD kan også forekomme i kombinasjon med en atferdsforstyrrelse (Grøholt mfl. 2015, 63-64).

Kapittel 3: Kommunikasjonsteori

I Dette kapittelet vil jeg ta for meg ulike elementer ved antropologen Gregory Batesons (1904-1980) kommunikasjonsteori. Teorien og forståelsen springer ut fra den hermeneutiske posisjonen. Hermeneutikk betyr tolking (Ulleberg 2014, 33). Batesons forståelse legger vekt på menneske som et tolkende vesen. Kommunikasjonsteorien legger også stor vekt på relasjoner i forståelsen av mennesket (Ulleberg 2014, 32-34).

Lineære og sirkulære årsakssammenhenger

Det regjerer to hoved ideer om sammenheng. Den lineære forståelsen går ut på at handlinger som utføres forstås i en lineær rekkefølge, A fører til B. For eksempel, ”Det er ikke rart at Per ikke følger med på skolen, han er jo så urolig.” I denne forståelsen søkes det etter årsaken til oppførselen (Jensen og Ulleberg 2012, 24-25).

Jensen og Ulleberg (2012, 25) skriver at sirkulær forståelse baserer seg på at ”samspill mellom mennesker henger sammen, men ikke slik at det ene budskapet er årsaken til den andre”. I stedet for å fokusere på årsak-virkning, forstås handlinger i et sirkulært perspektiv, hvor aktørene og handlingene gjensidig påvirker hverandre (Jensen og Ulleberg 2012, 25). I en sirkulær forståelse vil handlinger gå fra å bli definert som egenskaper som uttrykk for sider ved personlighet, til et spørsmål om relasjoner. Man viser ulike sider ved seg selv i ulike relasjoner (Jensen og Ulleberg 2012, 24-25). Dersom et barn eller ungdom defineres som aggressiv eller vanskelig, vil det forstås som en beskrivelsen av relasjonen (Jensen og Ulleberg 2012, 26).

Bateson var en systemteoretiker og fokuserte på den sirkulære forståelsen (Jensen og Ulleberg 2012). Feedback eller tilbakemelding står sentral i kommunikasjonsteorien slik det forstås i det systemiske perspektivet. Mennesker er alltid i gjensidig kommunikasjon med andre, og er derfor både mottaker og sender av budskap (Jensen og Ulleberg 2012, 55).

Handlinger i kontekst

Konteksten som noe skjer innenfor, vil påvirke tolkningen av det som kommuniseres (Jensen og Ulleberg 2012, 55). Bateson definerer kontekst som et psykologisk begrep, som innebærer hvordan vi forstår og tolker fenomener. Mennesket forstår aldri noe løsrevet, men vil automatisk forsøke å tolke og skape sammenheng i det som observeres (Bateson 1979 i

Ulleberg 2014, 51). Bateson understreker at mennesker i sin forståelse av verden ofte kan ha ideer som er ødeleggende og i liten grad problemløsende. Konteksten vi rammer handlinger og hendelser inn i, er ikke alltid ideell i forhold til problemløsende og positiv interaksjon. I tolkningsrammene ligger også fordommer og ideer om oss selv og andre (Ulleberg 2014, 59).

Nivåer i kommunikasjonen

Kommunikasjon kan deles inn i to nivåer, digital og analog kommunikasjon. *Digital kommunikasjon* er entydig og må læres for å forstås. Denne nivået i kommunikasjon består av tegn som ikke ligner på det de står for (Jensen og Ulleberg 2012, 126). Tegnene gir mening, fordi betydning av dem er tillært. Som for eksempel ordet bord ligner ikke på et reelt bord, men vi vet hva de fire bokstavene sammensatt i denne rekkefølgen betyr fordi det er innlært (Ulleberg 2014, 63). *Analog kommunikasjon* handler om at det er en likhet mellom det som skal uttrykkes, og måten det uttrykkes på (Jensen og Ulleberg 2012, 127). Bateson presiserer viktigheten av fokuset på det analog nivået fordi det henvender seg til relasjonen (Ulleberg 2014, 64). Alt mennesker kommuniserer i tillegg til ordene, er en del av den analoge kommunikasjonen. Dette kan være tonefall, kroppsholdning, stemmebruk og ansiktsuttrykk (Ulleberg 2014, 65).

Metakommunikasjon er det vi kommuniserer om kommunikasjonen (Ulleberg 2014, 73).

Kommunikasjon mellom mennesker er aldri enkel utveksling av entydige beskjeder. Det kommuniseres på flere nivåer som det skiftes mellom, eller som blir blandet sammen (Jensen og Ulleberg 2012, 146). Jensen og Ulleberg (2012, 150) påpeker at ”En kontekst eller forståelsesramme kan fungere metakommunikativt, og sier noe om hvordan det som foregår i ”rammen” er annerledes enn det som skjer utenfor, og hvordan det dermed skal forstås.” En ramme kan for eksempel være fest, jobb, lek eller foreldremøte. Kommunikasjon som i en ramme faller helt naturlig, kan tolkes svært annerledes i en annen ramme.

Symmetrisk og komplementær interaksjon

Bateson identifiserte to hovedmønstre innenfor interaksjon. Symmetrisk interaksjon er når handlinger følelser og mening hos A er knyttet sammen med det samme hos B. Et eksempel på dette er barns samspill med foreldre. Jo mer en mor smiler til sitt barn, jo mer smiler barnet, og moren vil igjen smile. Samspillet er sirkulært. Mer av As oppførsel eller uttrykk vil bidra til samme oppførsel eller uttrykk hos B, likheten øker (Ulleberg 2014, 39). En

interaksjon vil være komplementær når A og B sin oppførsel er ulik, men gjensidig knyttet sammen. Mer av As oppførsel vil stimulere mer av Bs ulike, men tilpassede oppførsel (Ulleberg 2014, 39). Et eksempel kan være en far som kjefter fordi barnet bråker. Jo mer far kjefter, jo stillere og reddere vil kanskje barnet bli.

Symmetrisk og komplementær interaksjon, kan være gode analyseverktøy for å bedre forstå samspillet som skjer i en relasjon. I en gitt kontekst kan relasjonen mellom eksempelvis barn og mor være preget av en symmetrisk interaksjon, i en annen kontekstramme vil samspillet ha en komplementær interaksjon. De fleste relasjoner som varer over tid vil inneholde elementer fra begge typer (Ulleberg 2014, 40).

Kapittel 4: Systemteori

Dersom handlinger skal forstås i kontekst er det essensielt å inkludere de systemene og ulike kontekstene et barn eller ungdom inngår i. I dette teorikapittelet vil jeg derfor gjøre rede for systemene i Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell. I tillegg vil jeg legge frem teori om det systemiske perspektivet. Til slutt i kapittelet vil jeg legge frem Steven J. Apters ”Failure to match” teori, da denne baserer seg på ubalansen som oppstår når omgivelsenes krav og forventinger ikke samsvarer med barnet evne til å møte disse.

Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell

Bronfenbrenner var som Bateson en systemteoretiker. I den økologiske utviklingsmodellen deler Bronfenbrenner menneskelig interaksjon inn i ulike systemer. *Mikrosystemet* er et mønster av aktiviteter, sosiale roller og mellommenneskelige relasjoner. Dette er et system hvor mennesker har direkte kontakt med hverandre. Et mikrosystem kan være familien, barnehagen, skolen eller vennegjengen (Gulbrandsen 2017, 54). Et *mesosystem* omfatter forbindelsen mellom to eller flere mikrosystemer som den enkelte deltar i. Dette kan for eksempel være en ungdoms forbindelse mellom hjemmet og skole (Gulbrandsen 2017, 59).

Et *eksosystem* utgjøres av forbindelser og prosesser som finner sted mellom to eller flere mikrosystemer, men hvor individet selv ikke er delaktig i alle mikrosystemene. Til tross for at dette, vil systemene fortsatt kunne påvirke han eller henne (Gulbrandsen 2017, 60). Et eksempel på et eksosystem for en ungdom kan være mors arbeidsplass. Det fjerde systemplanet kaller Bronfenbrenner for et *makrosystem*. Dette systemet refererer til det

kulturelle innholdet i de tre andre systemene (Gulbrandsen 2017, 62). Et eksempel på slik kulturelt innhold kan være hvordan 'atferd' forsås og diagnostiseres i vår kultur.

Systemisk perspektiv

Systemisk perspektiv er viktig for å forså handlinger som meningsuttrykk i en relasjon, og ikke som et uttrykk for personlighet. Å tenke systemisk går ut på å forså mennesker i systemer. Alle barn og unge tilhører et form for familiesystem, men også andre systemer for eksempel skole, barnehager og vennemiljø (Frøyland 2017, 21). Frøyland (2017, 21) definerer et system som "Ett sett med komponenter, der relasjonene mellom komponentene er forskjellige fra relasjonene mellom komponentene utenfor systemet. Det foregår hele tiden gjensidige sirkulære tilbakemeldinger eller feedback mellom medlemmene av systemet." Den feedbacken som et person tar i mot, påvirker den feedback som gis tilbake (Frøyland 2017, 21). Et eksempel på dette kan være at en gutt utøver handlinger som har som mål å gi han mer oppmerksomhet, dersom han opplever seg oversett og nedprioritert i familien.

Systemisk perspektiv tar utgangspunkt i systemteori, og har sirkulær tenkning som et grunnleggende aspekt. Systemteori omfatter generelle regler for systemer både av biologisk, mekanisk og sosial art. Sirkulær tenkning går ut i fra at alle handlinger forgår i en kontekst og kan ikke forstås uavhengig av denne (Frøyland 2017, 21). Et annet sentralt element i perspektivet er sosialkonstruksjonismen, som går ut på at det i liten grad finnes en objektiv virkelighet når det gjelder menneskelig interaksjoner og relasjoner (Frøyland 2017, 22).

I systemisk forståelse understrekes ikke bare at det som skjer skjer i kontekst, men at selve konteksten har stor betydning for det som utvikles av følelser og tanker (Frøyland 2017, 34). Frøyland (2017, 34) skriver, "et barn er ikke urolig eller bråkete, men viser en væremåte i den konteksten det befinner seg i avhengig av den feedbacken det får". I Systemiske forståelse er man både interessert i hva barnet eller den unge opplever og føler, og også hvordan dette henger sammen med konteksten eller omgivelsene det befinner seg i (Frøyland 2017, 34-35).

En handling eller væremåte defineres ikke som et individuelt fenomen, men anses som en del av interaksjonene i et system. Fokuset blir på kontekstens betydning for handlingen eller væremåten. Barnet eller den unge *er* ikke sånn eller slik, men *viser* en væremåte. Handling forstås som å *vis*e egenskaper og problemer, men ikke *være* dem (Frøyland 2017, 37). I tråd

med sosialkonstruksjonismen blir heller ikke diagnoser sett på som sannheter i den systemiske forståelsen. Diagnoser er beskrivelser av vansker som ligner på ulike diagnosekriterier, men er ikke en uforanderlig tilstand (Frøyland 2017, 44). Generelt er det systemiske perspektivet kritiske til statiske beskrivelser som diagnoser, fordi disse beskrivelsene kan gi skyld, individualiserer ofte problemene og lukke mer enn åpne mulighetene for endring (Frøyland 2017, 43).

Failure to match

En annen måte å forstå handlinger som defineres som 'atferdsproblemer' på, er å definere de som en *failure to match*. 'Normalitet' og det som defineres som god utvikling krever en viss balanse mellom individets potensial, personlighet og kompetanse på den ene siden, og systemets påvirkninger, forventninger og krav på den andre (Bø, 2012, 162). Denne balansen kaller Steven J. Apter *Goodness of fit*. Dersom balansen forstyrres vil det oppstå det Apter kaller Failure to match (Apter 1983 sitert i Bø 2012, 162-163).

Hvert barn har ulike behov og ferdigheter som må bli møtt, eller få utviklet seg i systemet. Failure to match inntreffer hvis ett eller flere behov ikke blir tilfredsstilt (Bø 2012, 163). Behovene kan være grunnleggende fysiske og psykiske behov, som mat og klær, eller omsorg. Mestring av fysiske, kognitive og sosiale ferdigheter er også behov alle barn trenger å mestre (Bø 2012, 163). Dersom systemets krav og forventninger ikke samsvarer med evnene den unge har til å møte disse kravene, vil barnets ressurser ikke bli utnyttet, og dets integritet krenkes lett. Det oppstår dermed en failure (Bø 2012, 164). 'Atferdsproblemer' kan være et symptom på denne ubalansen i systemet. Bø (2012, 164) påpeker at årsaken til failure ofte kan ligge langt unna den synlige utfordringen. Derfor er det viktigere å se på systemene barnet lever i, enn å fokusere på barnet og 'atferdsproblemene' isolert. Bøs failure to match-teori presenterer dermed en annen årsakssammenheng enn systemisk perspektiv, til tross for at begge inkluderer systemene.

Kapittel 5: Avvik og normalitet

Hvem definerer hva som er normalt og hva som viker fra normalen? I dette teorikapittelet vil jeg redegjøre for stemplingsteori og teori knyttet til begrepene avvik og normalitet.

Avvik og normalitet

I et hvert samfunn finnes det regler for sosial 'atferd' for å opprettholde en grad av stabilitet og orden. Samfunnsmedlemmene må forholde seg til en rekke sosiale normer og forventninger. En forutsetning for å kunne leve i samfunnet uten for store konflikter, er at de sosiale normene blir etterlevd til en viss grad (Morken 2012, 45). Brudd på normene og reglene i et samfunn vil kunne bli oppfattet som 'avvikende atferd', og personen som bryter dem kan bli kategorisert som 'avviker'. Stemplingsteorien handler om hvordan reaksjoner skaper og forsterker avvik (Tøssebro og Berg 2015, 231). Avvik og normalitet er derfor relative fenomen som påvirkes og bestemmes av kultur og samfunn. Stemplingsteoriens påstand er at dersom en person blir stemplet som 'avviker' er sjansen stor for at han eller hun vil utsettes for en behandling eller sosiale reaksjoner som vil forsterke den avvikende oppførselen (Tøssebro og Berg 2015, 231).

Avvik som individuelt eller interaksjonelt fenomen

Avvik som individuelt fenomen tar utgangspunkt i individet. Morken (2012, 48) skriver at avviket da anses som en egenskap, eller en biologisk eller psykologisk sykdomstilstand. Etter en medisinsk normalitetsbeskrivelse vil sunnhet og friskhet forstås som et uttrykk for det normale, og det motsatte som avvik. Diagnoser blir da en form for avviksstempling (Morken 2012, 48-49). Avvik som interaksjonelt fenomen forstår avvik i en kontekst hvor både den som blir stemplet, og den som stemples involveres. Normalitet er en sosialkonstruksjon og kan variere fra sammenheng til sammenheng (Morken 2012, 50). Innenfor denne forståelsen nevner Morken moralsk normalitetsbeskrivelse. Et samfunn må ha et sett felles normer og verdier for å fungere, for eksempel respekt for lovverket, men det er også normer og verdier som ikke trenger å være felles, for eksempel verdier i forhold til samliv (Morken 2012, 50).

Moralsk normalitetsbeskrivelse kategoriserer handlinger som enten riktig eller gale, mennesker er snille eller slemme, ærlige eller uærlige. Hva som anses som god moral eller gode handlinger vil også variere fra gruppe til gruppe, og samfunn til samfunn (Morken 2012, 51). Moralske avvikere har alltid mulighet til å endre seg (Morken 2012, 51). Til tross for at moral utvikles i en sosial og kulturell sammenheng, ligger det et ansvar i moralbegrepet. Den ansvarligheten justeres i forhold til hvor moralskansvarlig et menneske har evne til å være. Det stilles ulike forventninger til barn og til voksne (Morken 2012, 51).

Kapittel 6: Endring

Som nevnt innledningsvis anser jeg endring for å være et av de grunnledene elementene innenfor sosialt arbeid. I dette kapittelet vil jeg redegjøre for teori knyttet til endringsskapende praksis. Den narrative tilnærmingen jeg vil ta utgangspunkt i ble utviklet av Michel White (White 2006). Kapittelet vil også inkludere elementer fra Skjervheims artikkel ”Deltakar og tilskodar” fordi hans perspektiv subjektivitet og objektivitet er relevant for problemstillingen.

Narrativ tilnærming

Ordet narrare kommer fra latin og betyr å fortelle (Haaland 2005, 94). I narrativ tilnærming henger begrepene historie, fortelling og diskurs tett sammen. En historie kan være utgangspunktet til mange fortellinger, og diskursen er måten fortellingen blir fortalt på (Haaland 2005, 94). Alle mennesker har eksisterende historier og fortellinger om seg selv, som forteller hvem de er og hvordan de er. Det foregår hele tiden en seleksjon hvor mennesker tilpasser nye erfaringer til den eksisterende fortellingen, og på denne måten dannes en dominerende fortelling eller historie (Haaland 2005, 95).

Profesjonelle som jobber med narrativ tilnærming i møte med barn og unge, vil ha som mål at de unge de snakker med skal bli interessert i å utforske nye måter å forstå seg selv på (Haaland 2005, 95). Gjennom samtale hvor sosionomen fokuserer på aspekter som er blitt oversett eller undertrykt i mennesker historie, vil personen utfordre den dominerende historien om seg selv, og få frihet til å fokusere på andre fortellinger. Den historien som mennesker forteller om seg selv som utgangspunkt for sin identitet, er bare tynne beskrivelser og rommer ikke et mangfoldet av historier (White og Epston 1990 sitert i Haaland 2005, 97). I det profesjonelle møte er målet derfor å bidra til å lete frem alternative historier, eller elementer som ennå ikke er integrert i den dominerende historien. Den nye versjonen av historien som da kommer frem vil bidra til nye handlingsmuligheter og ny identitet (Haaland 2005, 97).

Eksternalisering av problemene er en sentral tenkemåte i den narrative tilnærmingen. Dette går ut på å fokusere på at det er et skille mellom problem og person. Meningen med dette er at mennesker skal kunne løsrive seg selv fra problemene, slik at de ikke automatisk blir en del av personen. Denne løsrivelsen fratir dem likevel ikke ansvaret for deres bidrag til at problemene opprettholdes (White 2006, 37). På samme tid som personen blir løsrevet fra problemet, blir det også gjort ansvarlig for utviklingen av en ny historie (White 2006, 37).

Endringsarbeid

Bengtson, Steinsvåg og Terland (2004, 139) skriver at i endringsarbeid med unge er det nyttig å ta utgangspunkt i den unges egen verden, og ikke forvente at han eller hun skal tilpasse seg den profesjonelles. Måten mange unge med 'atferdsvansker' har uttrykt sine problemer på, har ført til at de ofte har blitt møtt med aggresjon og kritikk. Mange har følt seg misforstått, urettferdig behandlet og avvist. Et resultat av dette kan være at mange unge er skeptiske og frustrerte i møte med hjelpere (Bengtson, Steinsvåg og Terland 2004, 139).

I endringsarbeid og forståelse av ungdom er det viktig å skille mellom handling og person (Bengtson, Steinsvåg og Terland 2004, 133). Meningen bak et uttrykk som for eksempel vold, er på et overordnet plan mestring av indre og ytre avmakt. Det er volden som er grusom, ikke den unge (Bengtson, Steinsvåg, Terland 2004, 133). Boka *Ungdom bak volden* (Bengtson, Steinsvåg og Terland 2004) presiserer at unge er i utvikling og kan endre destruktiv 'atferd'. Den viktigste forutsetningen for endring er at de møter et livsmiljø og mennesker som er nysgjerrige på dem, tror på dem, ser mulighetene, søker det gode, og viser varme overfor dem (Bengtson, Steinsvåg og Terland 2004, 133).

Skjervheim Deltakar og tilskodar

Objektivering av mennesket og ubehaget og konsekvensene rundt dette, er temaet til filosofen Hans Skjervheim sitt essay Deltakar og tilskodar (Skjervheim 1996, 71-87). Ved å objektivere den andre, går man til angrep på den andres frihet (Skjervheim 1996, 75). Skjervheim skildrer også et maktperspektiv hvor den som mest omfattende objektiverer den andre har størst makt.

Dersom man objektiverer omgivelsene og menneskene i dem, setter man seg utenfor samfunnet og deltar ikke i det. Den som ikke deltar blir en fremmed for samfunnet han eller hun objektiverer. Samfunnet framstår fremmed, nettopp fordi personen ikke deltar i det (Skjervheim 1996, 80). Fra et tilskuerperspektiv vil andres handlinger være objektivert og bestemt ut i fra faktorer som for eksempel kjønn, alder, utdanning eller helse. Fra et deltakerperspektiv er ikke alt forhåndsbestemt. En deltaker kan selv påvirke sine handlinger (Skjervheim 1996, 80). Jensen og Ulleberg (2012, 85) skriver om "Deltakar og tilskodar", at mennesket forblir et meningsbærende subjekt som alltid er deltaker.

Kapittel 4: På hvilken måte vil forståelse av barn og unges handlinger påvirke kommunikasjonen i møte med barn og unge med 'atferdsproblemer'?

I dette kapittelet vil jeg drøfte problemstillingen, På hvilken måte vil forståelse av barn og unges 'atferd' som handlinger påvirke kommunikasjonen i møte med barn og unge med 'atferdsproblemer'? Jeg velger å drøfte problemstillingen opp mot fire sentrale spørsmål. Hvilken makt ligger i begrepene knyttet til 'atferd'? Hva er forskjellen på 'atferd' og handling? Hvordan vil forståelsen påvirke kommunikasjonen? Og, Hvordan kan en sosionom samarbeide med unge og deres nettverk for å skape endringsmuligheter?

Hvilken makt ligger i begrepene knyttet til 'atferd'?

Begrepene som brukes i hverdagsspråket og faglitteraturen uttrykker på mange måter hvordan handlinger forstås. Begrepet 'atferd' og andre begreper tilknyttet 'atferd', eksempelvis 'atferdsproblemer', kan tolkes som en objektiviserende forklaringsmåte som gjør 'atferden' til egenskaper, og knytter disse til personen. Ved å si at en ungdom har 'atferdsproblemer' kan det fremstå som om handlingene er noe den unge er, fordi begrepet objektiviserer personen og skiller ikke på person og handling. Den systemiske forståelsen ser på 'atferdsproblemer' som noe den unge viser (Frøyland 2017, 37). Med et systemisk perspektiv vil sosionomen bli nysgjerrig på hvorfor den unge viser disse handlingene. Fokuset vil med ett gå fra å være rettet mot bare personen, til å se personen i en kontekst.

Lovverket har sterk definisjonsmakt. Det kan forstås slik at det bidrar til å definere og kategorisere de ungdommene som faller inn under 'atferdsparagrafene'. Barnevernloven benytter begrepet alvorlige atferdsvansker. Loven presiserer hvilke kriterier som ligger til grunn for å falle inn under paragrafene, men sier ikke noe om hva som kan ligge bak, eller hvordan sosionomer skal møte ungdom med alvorlig 'atferdsvansker'. Etikk og holdninger læres til en viss grad under utdanningen, og er i hovedsak noe enhver sosionom selv må reflektere over og ta stilling til. Det kan være lett å bruke begreper som er mye brukt i fagfeltet ukritisk, nettopp fordi de fremstår legitime i kraft av den legitimiteten fagfeltet tilfører dem.

Mange av begrepene som brukes om mennesker, inkludert 'atferd' kan oppfattes normative. I følge Store norske leksikon er begrep normative når de inneholder en vurdering (lest 27.04.17). Ved å bruke et begrep som 'atferd' ubevisst, kan det ikke utelukkes at vurderingen i begrepet overføres til den sosionomen snakker om og med, til tross for at dette ikke var sosionomens intensjon. 'Atferd' er "bare" et begrep, men det vil likevel være vanskelig å splitte ordet fra den makten det fått i kraft av kulturen. Begrepet viser rent teknisk til observerbar handling eller væremåte (Bø 2012, 20), likevel er det tillagt en ekstra mening i vår kultur. Det assosieres gjerne med vanskelig ungdom, 'problembarn', noe negativt og som avvik fra normalen (Mørch 2017, 362). Til tross for at begrepet har en nøytral definisjon er det lite sannsynlig at det vil fremstå nøytralt og uten tillagt mening når det brukes i praksis.

"Ordets makt er stor" (Frøyland 2017, 41). Profesjonelle må ta ansvar og være oppmerksomme på den makten de besitter. Dette gjelder makt i forhold til språket, vel så mye som makt over beslutninger og ressurser (Frøyland 2017, 41). Det er vanskelig å forestille seg at en person kan endre en kultur alene, men hver fagperson kan bidra til en bekjempelse eller opprettholdelse av en kultur. Begrepets makt kan forstås i sammenheng med betydningen begrepet får for sosionomens forståelse av handling. Det kan ikke utelukkes at språket er meningsbærende. Derfor er det rimelig å anta at begrepet vil påvirke sosionomens tenkemåte, og dermed ha innflytelse på det sosiale arbeidet sosionomen bidrar til. Begrepet 'atferd' kan forstås som en stemplende reaksjon fra omgivelsene. En tydeligere bevissthet rundt makten i begrepet, kan derfor bidra til å motvirke stempeling, som omhandler hvordan omgivelsenes reaksjoner skaper og forsterker avvik (Tøssebro og Berg 2015, 231). Med en slik forståelse kan det diskuteres om begrepet 'atferd' bidrar til å opprettholde avviksstempelingen av de som defineres som unge med 'atferdsproblemer'.

Hva er forskjellen på 'atferd' og handling?

Hvordan defineres menneskers væremåte? Hvilken mening ligger i begrepene handling og 'atferd'? Om man velger å bruke ett av begrepene framfor det andre, kan dette si noe om hvilken bevissthet og forståelse personen har i forhold til menneskelig væremåte, oppførsel og mellommenneskelig interaksjon.

'Atferd' beskriver oppførsel eller observerbare handlinger hos barn og unge (Bø 2012, 20). Dersom væremåte forstås som handlinger derimot, vil denne defineres som meningsuttrykk

og et språk. Med en slik forståelse kan man spørre seg hva handlingene er et uttrykk for. 'Atferd' kan oppfattes som et mer objektiverende begrep. Å objektivere mennesker gjennom en tilskuer posisjon innebærer å fratatt dem ansvar og handlekraft. 'Atferden' de har består av handlinger, men disse anses ikke som selvvalgte (Skjervheim 1996, 80). En forståelse av 'atferden' er at den forklares ut i fra personen, og systemene på mikro, meso og ekso nivå (Bronfenbrenner 2005 i Bø 2012, 171-176) blir dermed ikke inkludert i forståelsen av personens situasjon. Med bakgrunn i en slik forståelse kan det være lett å isolere handlingene fra kontekst. Begrepet handling derimot rommer en forståelse om at det er mennesket som handler. Dette er en aktiv og deltagende beskrivelse. Å forstå 'atferd' som handlinger vil innebære å forstå en ungdom som et handlende menneske, og dermed også et subjekt.

Spørsmålet om 'atferd' eller handling kan ses i sammenheng med Skjervheims (1996) deltaker eller tilskuer posisjon. Å ha en tilskuer posisjon kan føre til at sosionomen objektiverer den unges situasjon. Denne kan dermed fremstå fremmed for sosionomen (Skjervheim 1996, 80). Dersom den unges situasjon fremstår fremmed og uforståelig for sosionomen, vil dette høyst sannsynlig fanges opp av den unge. Ungdommen kan føle seg misforstått, urettferdig behandlet, og føle på at hjelperen ikke har en genuin interesse for hans eller hennes situasjon og følelser. I tilskuer posisjonen vil handlinger vurderes som forhåndsbestemte basert på uforanderlige faktorer (Skjervheim 1996, 80). En slik posisjon kan være uheldig for endringsarbeidet, fordi en forståelse om at handlinger er forutbestemt, sannsynligvis vil føre til at det legges lite fokus på forståelse og endring av handlingene, og mer fokus på forklaringer.

Begrepet handling kan oppfattes å samsvare mer med å se på den unge fra en deltaker posisjon. Den unge anses som et handlende subjekt, med makt og vilje til å påvirke sine handlinger (Skjervheim 1996, 81). I motsetning til passiviteten i tilskuer posisjonen, anses den unge her som en deltaker med innflytelse på egen situasjon. Dersom sosionomen er påvirket av denne posisjonen i møte med unge, er det naturlig å anta at de vil bli nysgjerrig på hva handlingene er et uttrykk for. En oppfattelse er at handlinger ikke bare forstås som oppførsel som viker fra den såkalte normalen, men som kommunikasjon. Til tross for at menneskers handlinger kan påvirkes av forhåndsbestemt faktorer som kjønn, alder og helse, vil det være unyansert å hevde at alle handlingene er upåvirket av menneskers egen handlekraft. Det kan være nyttig for sosionomen å søke etter meningen i handlingene for å forstå den unge bedre, og med dette øke sjansene for å kunne tilby hjelp (Frøyland 2017, 34-35).

Systemisk forståelse vil gjøre sosionomen interessert i å finne ut mer om hvor og når 'atferden' forekommer, og i forhold til hvem (Frøyland 2017, 34). Å stille spørsmål i forhold til dette, kan samtidig føre til en tydeligere bevissthet om at problemene ikke er konstante. De forekommer, men er også fraværende. Dette kan bidra til å ta fokuset bort fra at det er en 'atferd' ungdommen har, over til at det er handlinger de gjør. Dersom 'atferden' defineres som handlinger den unge kan påvirke, vil det være rimelig å anta at dette åpner mulighetene for endring, i motsetning til om handlinger og væremåte er forhåndsbestemte faktorer som den unge har liten innvirkning på.

Å bruke begrepet handling skiller væremåte fra person, men fratår ikke personen ansvaret for sine handlinger (White 2006, 37). Denne forståelsen innebærer et ansvar over egne handlinger, til tross for urettferdige og vonde omstendigheter. Sosionomens oppgave kan være å bidra til at den unge er klar over dette. Dersom en person stemples med et avvik, er sjansen stor for at de får sosiale reaksjoner som forsterker avviket (Tøssebro og berg 2015, 231). Måten mange unge med 'atferdsvansker' har uttrykt sine problemer på, har ført til at de ofte er blitt møtt med aggresjon og kritikk. Mange har følt seg misforstått, urettferdig behandlet og avvist (Bengtson, Steinsvåg og Terland 2004, 139).

En hypotese er at ungdom har opprettholdt den 'avvikende atferden' i et forsøk på å mestre sin egen situasjon. Samfunnet og fagpersoner utøver en undertrykkende praksis gjennom definisjoner av hva som er innenfor normalen når det gjelder menneskelig 'atferd' (Frøyland 2017, 43). Tøssebro og Berg (2015, 237) spør seg om avvik kan forstås som en naturlig tilpasning til omstendighetene. Kanskje en motmaktstrategi er å opprettholde den 'avvikende atferden' for å skape en opplevelse av at ungdommen eier avviket, mer enn avviket eier ungdommen. Dette kan forstås som en slags selvoppfyllende profeti. Den unge har såkalt avvikende atferd, blir behandlet som et avvik, og tror til slutt at 'avvikende' eller et avvik er det eneste måten man kan være og handle på.

Å ta unge på alvor som et handlende subjekt innebærer også å være interessert i deres egen historie. Hos unge med 'atferdsproblemer' er ofte den dominerende historien (Haaland 2005, 95) sterkt påvirket av andres oppfatning av og mening om ungdommen. Det er derfor viktig å ikke ta for gitt at historien ungdommen først forteller om seg selv er den eneste sanne. Et sosialkonstruksjonistisk perspektiv påpeker at virkeligheten er forskjellig fra person til person (Frøyland 2017, 30). Å utforske rundt ungdommens egen historie kan bidra til at han eller hun

opplever å bli tatt på alvor og får definere sin egen identitet, i stedet for at enda en person tar utgangspunkt i den allerede eksisterende historien.

Sannsynligheten er stor for at det har vært mye fokus på problemaspektene ved ungdommens liv. I den narrative tilnærmingen er målet at den profesjonelle skal hjelpe til med å finne alternative historier som ennå ikke er integrert i den dominerende historien (Haaland 2005, 97). Å skape en ny historie om seg selv, kan gi ungdommen forståelse for at det er mulig å bryte ut av de selvoppfyllende profetiene. De er ikke lenger bare barn med 'atferdsproblemer'. 'Atferdsproblemene' blir minimalisert til en del av historien, men er ikke lenger hoveddelen. En slik endring av tankegang kan åpne muligheter for endring av handlingsmønstre, og etablering av ny identitet.

Hvordan vil forståelsen påvirke kommunikasjonen?

Er 'atferd' basert på personlige egenskaper, på miljø, eller er det en form for kommunikasjon? Forståelsen man har vil påvirke hvordan sosionomen møter, kommuniserer og hjelper barn og ungdom. Jeg vil ta utgangspunkt i det å forstå 'atferd' som handling, i tilknytning til kommunikasjon påvirket av systemisk tenkning.

Med en lineær forståelse av handlinger hvor A fører til B, vil man forsøke å finne årsaken til oppførselen (Jensen og Ulleberg 2012, 24-25). Ved å gjøre dette kan det være lett å samtidig plassere skyld. Dersom sosionomen forstår handlinger bare i et lineært perspektiv kan det være større sjans for at den unge opplever å bli misforstått, til tross for at hjelperens intensjon er god. Er det alltid nødvendig å finne årsaken til problemet for å oppnå endring? Den sirkulære forståelsen fokuserer på å forstå hvordan handlinger henger sammen, og er ikke interessert i en forklaring eller å fordele skyld (Frøyland 2017, 26). Feedback eller tilbakemelding står sentralt i kommunikasjonsteorien slik det forstås i det systemiske perspektivet. Mennesker er alltid i gjensidig kommunikasjon med andre, og er derfor både mottaker og sender av budskap (Jensen og Ulleberg 2012, 55). I den sirkulære forståelsen kan det trekkes en parallell til at personen alltid er en deltaker, og ikke kan sette seg utenfor mellommenneskelig interaksjon.

Med en lineær forståelse av handling er det sannsynlig at fokuset rettes mot ungdommen, og lite mot systemene rundt. En risiko kan da være at kategoriseringen og avviksstemplingen

ungdommen tidligere har opplevd, videreføres gjennom sosionomen. For å få en oversikt over og forståelse for ungdommenes situasjon, kan det være hensiktsmessig å søke etter årsakssammenhenger. Men er det slik at den lineære forståelsen er tilstrekkelig for å bidra til endring? Flere hevder at den lineære forståelsen er nødvendig, men ikke tilstrekkelig alene (Jensen og Ulleberg 2011, 83) (Frøyland 2017, 28). På den ene siden kan noen oppleve at å finne årsaken til 'problematferden' kan gi større forståelse for situasjonen, men på den andre siden er ikke det å finne årsaken ensbetydende med muligheten for å skape endring. Ofte er det også ofte uklart hva som egentlig er årsaken. Hvor og når begynte problemene?

Sosionomer med en sirkulær forståelse knyttet til det systemiske perspektiv, vil finne det lite hensiktsmessig å legge skylden på noen. Dette perspektivet legger vekt på sosialkonstruksjonismen, hvor det i liten grad finnes en objektiv virkelighet (Frøyland 2017, 30). Fokuset rettes mot å utforske opplevelsen og virkelighetsforståelsen til ungdommen og personene i ungdommens systemer. Dersom sosionomen forstår handling i et systemisk perspektiv, vil fokuset ligge på å forstå handlingene som en del av interaksjonene i systemene (Frøyland 2017, 21). Denne forståelsen kan igjen påvirke hva sosionomen spør om og på hvilken måte.

I lineær forståelse kan det fort bli mange hvorfor spørsmål. I den sirkulære forståelsen og spørringen preges samtalen derimot av spørsmål knyttet til relasjoner (Frøyland 2017, 101). Hvilken virkning har dette på deg? Hvem viser du dette til? Er det noen du ikke viser følelser til? Slike spørsmål leter ikke etter en årsak, men utforsker de involvertes opplevelse. I sirkulær spørring styres samtalen av ungdommens svar (Frøyland 2017, 98). Ungdommen styrer samtalen med sine svar, og sosionomen utforsker ved å knytte nye spørsmål til svarene. Samtalen er dermed styrt av den unge, og ikke sosionomens eventuelle hypotese eller tanker om ungdommens situasjon. Dette kan være med på å bekjempe avmaktfølelsen, og bidra til myndiggjøring av ungdommen.

Hensikten med sirkulær spørring er ikke å få gode svar, men at spørsmålene åpner for nye perspektiver (Frøyland 2017, 97). Feedbacken ungdommen gir er grunnlaget for samtalen i systemisk forståelse. Denne forståelsen poengterer dermed hvor viktig feedback er i mellommenneskelig interaksjon. Ved at sosionomen har en forståelse som anerkjenner betydningen av feedback, kommuniseres en forståelse for at ungdommen ikke alene er skyldig i 'atferdsproblemer', men at disse er utviklet i et samspill mellom personene i

systemene. Familien er ikke årsaken til ungdommens problem eller motsatt, personene i systemet påvirker hverandre i et gjensidig sirkulært samspill (Frøyland 2017, 21).

Sosionomens forståelse av handling vil med stor sannsynlighet også påvirke den analoge kommunikasjonen, som går ut på at det er en likhet mellom det som skal uttrykkes, og måten det uttrykkes på (Jensen og Ulleberg 2012, 127). Forståelse påvirker holdninger, og kommer ofte til uttrykk selv om dette ikke er bevisst fra personens side. Under et møte i min praksisperiode i barneverntjenesten uttrykte en lærer verbalt hvor mye hun var villig til å legge til rette for en tenåringsgutt med ulike faglige utfordringer. Hun presenterte et forslag, men ble tydelig oppgitt og utålmodig når gutten fortalte at han ikke var interessert i det hun foreslår. Læreren fortalte videre at det er ulike løsninger skolen kan tilby, og at hun ønsket å gi gutten en tilbud han kunne trives med. Mens hun fortalte dette så hun på klokken og begynte å pakke vesken. I eksemplet ble det en tydelig dissonans mellom det som uttrykkes og måten det uttrykkes på. Det analog nivået er viktig fordi det henvender seg til relasjonen (Ulleberg 2014, 64). Relasjonen mellom gutten og læreren ble tvilsomt bedre av denne dissonansen i den analoge kommunikasjonen.

Hvordan man tolker den analoge kommunikasjonen vil påvirke hvilken reaksjon man har (Ulleberg 2014, 66). Det kan tenkes at læreren i eksemplet virket uinteressert, og stresset for noe som ikke hadde noe med møtet å gjøre. Hvordan gutten og vi andre i rommet tolker hennes kommunikasjon, kan avhenge av hvilken forståelse vi har, hvordan den enkeltes dag har vært, hva vi tenker på og humør. Det kan fort oppstå misforståelser og dårlig samarbeid basert på de ulike forståelser personene tar med seg inn i samtalen. Metakommunikasjon er et element i systemisk forståelse som kan bidra til å unngå misforståelser basert på ulik tolkning. Å sette ord på det som kommuniseres kan danne en ny tolkningsramme for personene delaktig i kommunikasjonen. Dersom læreren i eksemplet hadde uttrykt at hun ikke var uinteressert og utålmodig, men at hun måtte passe tiden for å rekke et viktig ærend, ville kanskje tolkningen av det hun kommuniserte vært annerledes.

I et annet eksempel fra barneverntjenesten hvor en gutt ble diagnostisert med diagnosen ADHD, kan også forståelse og tolknings diskuteres. Gutten hadde store utfordringer i sosiale situasjoner og opplevde grov omsorgssvikt hjemme. Under første utredning ble det ikke satt noen diagnose, på bakgrunn av usikkerhet om symptomene var et resultat av omsorgssvikten eller ADHD. Under andre utredning ble det konstatert at gutten hadde ADHD. Det er selvsagt

mulig å ha en diagnose uavhengig av livssituasjon, likevel er det vanskelig å si sikkert om diagnosen hadde vært gjeldene dersom guttens livssituasjon var annerledes. En svakhet ved diagnosebegrepene er at de beskriver individets 'atferd', men ikke de sosiale omstendighetene rundt 'problematferden' (Bengtson, Steinsvåg og Terland 2004, 117). Diagnosene er bare basert på utvalgte øyeblikksbilder (Hertz 2011, 83). Det finnes selvsagt leger, psykiatere og annet helsepersonell som vil forstå handlinger som meningsuttrykk påvirket av kontekst. Likevel kan man spørre seg om medisinfeltet har fokusert for ofte på individet og handlingene isolert fra de systemene de befinner seg i.

Diagnoser er kanskje nødvendig i mange tilfeller. For noen kan det oppleves lettende å få en diagnose. Mange søker kanskje en forklaring på barnas vansker. En diagnose kan oppleves som en forklaring på hvorfor barnet er som det er, eller har det som det har det. Men er det egentlig en forklaring? Med utgangspunkt i Bengtson, Steinsvåg og Terland (2004), og Hertz (2011) sin forståelse fremstår det som om diagnosene har et for snevert syn på personenes situasjon og helse. Når det gjelder diagnoser som omhandler somatiske fenomener vil det som regel være lettere å benytte en lineær årsaksforklaring. Eksempelvis, hardt slag i hodet har ført til hjernerystelse. Er det like lett ved psykiske diagnoser? Kan det tenkes at de må forstås mer sirkulært? Grunnen til at gutten i eksempelet over hadde utfordringer i sosiale situasjoner kan ha skyltes ADHD diagnosen, likevel kan det være meningsfullt å integrere systemene gutten befinner seg i, i forståelsen av hans situasjon. Etter en medisinsk normalitetsbeskrivelse vil sunnhet og friskhet forstås som et uttrykk for det normale, og det motsatte som avvik. Diagnoser blir da en form for avviksstempling (Morken 2012, 48-49).

Slik helsesystemet fungerer i dag kan en diagnose være nøkkelen til å få riktig hjelp, men etter Morkens (2012) mening også en risiko for stempling. Diagnosene kan forstås som et forsøk på å organisere mennesker i grupper og kategorier, slik at helsesystemet ikke fremstår som en kaotisk institusjon. Kanskje det i framtiden vil være mulig å tilby god hjelp uten å sette en diagnose, i større grad en dette forekommer i dag? Til tross for at det er ønskelig å motkjempe avviksstempling, er det vanskelig å forestille seg et samfunn uten dette. En tydeligere bevissthet rundt diagnosenes funksjon og definisjonsmakt kan et betydelig utfall for samarbeidet mellom sosionomen og den unge, og kan i tillegg påvirke i hvilken grad den unge opplever å 'være et avvik'.

Hvordan kan en sosionom samarbeide med unge og deres nettverk for å skape endringsmuligheter?

Hvordan kommunikasjonen påvirkes, er ikke viktig i seg selv, men hva denne påvirkningen fører til er essensielt. Sosionomens mål med kommunikasjonen mellom seg selv, ungdommen og systemene, er å i samarbeid skape endringsmuligheter. Elementer som forståelse og holdning vil legge føringer for endringsmulighetene. Den viktigste forutsetningen for endring er at unge møter et livsmiljø og mennesker som er nysgjerrige på dem, tror på dem, ser mulighetene, søker det gode, og viser varme (Bengtson, Steinsvåg og Terland 2004, 133). Dette er viktige elementer, men på hvilken måte skal de utøves og kreves det mer for å oppnå endring?

Menneske er et handlende subjekt. Dersom dette er sosionomens forståelse vil det i stor grad påvirke arbeidet med endring. Denne forståelsen motvirker en holdning hos sosionomen om at ungdommen er i en avmaktsposisjon. Han eller hun kan selv ta ansvar for egen handlinger, og med støtte og hjelp, velge å danne nye handlingsmønstre. Det er viktig at sosionomen fokuserer på det potensialet og ressursene som ligger i ungdommen. Systemisk forståelse har et begrep som heter *det fraværende, men implisitte* (Frøyland 2017, 49). Med begrepet menes det at det skal søkes etter en merbetydning. Etter lang tid med fokus på problemene kan det være vanskelig for andre, og ikke minst ungdommen selv å se ressurser og positive egenskaper. Et viktig steg på vei mot endring kan derfor være at sosionomen hjelper til med å lete fram disse, og på denne måten søke det gode og vise nysgjerrighet. Dersom relasjonen preges av symmetrisk interaksjon i tillegg til den komplementære interaksjonen (Ulleberg 2014, 39), kan dette føre til at ressursene sosionomen ser hos ungdommen smitter over. På denne måten kan endringsprosessen begynne i ungdommens tanker, slik at et grunnlag dannes for videre endring.

Å ha tro på unge innebærer også å ta dem på alvor. Ved å vise unge at andre har tro på dem, vil de være i bedre stand til å bekjempe sin egen avmaktfølelse. Å bli tatt på alvor innebærer også å bli ansvarliggjort. I systemisk tenkning er ikke den unge skyldig i 'atferdsproblemene' (Frøyland 2017, 26). Dette forstås ikke ensbetydende med å fraskrive dem alt ansvar. Dersom unge skal forstås som aktivt deltagende og handlende subjekter med valgmuligheter, innebærer dette et ansvar for handlingene de utfører. En sosionom kan kanskje ønske å frata den unge ansvar for deres problemer, i et forsøk på at de ikke skal oppleve at situasjonen er bare deres "skyld". Det kan diskuteres om dette er en bjørnetjeneste, da et forsøk på å ytre

forståelse og empati kan resultere i å styrke den avmaktsposisjonen den unge kanskje allerede er i. Å frata den unge ansvar kan også forstås som objektiviserende.

Narrativ tilnærming fokuserer på eksternalisering av problemene, men dette fratir ikke personen ansvaret for at problemene opprettholdes (White 2006, 37). For å skape endring på en ansvarliggjørende måte blir det sosionomens oppgave å få ungdommen til å få et nytt perspektiv på sin egen historie. Dersom man blir løsrevet fra den historien man har, må man selv ta ansvar for å skape en ny. Dette kan ha en myndiggjørende effekt og bidra til bekjempelse av avmakt, fordi den unge kan bli bevist på at han eller hun har mulighet til å endre sine egen situasjon.

Moralsk normalitetsbeskrivelse kategoriserer handlinger som enten riktig eller gale, mennesker er snille eller slemme, ærlige eller uærlige (Morken 2012, 51). Dette argumentet fremstår litt lite nyansert. Når det er snakk om mennesker er det sjeldent enten eller. Dersom et barn eller ungdom lenge har levd med stempelet 'problembarn', har deres situasjon og personlighet kanskje blitt lite nyansert av personer i systemene rundt. Gjennom sirkulær sporing og samtale kan sosionomen forsøke å tydeliggjøre nyansene i situasjonen, både for personen det gjelder og de andre i systemene. Dette kan bidra til at de involverte ikke opplever situasjonen så fastlåst og statisk, men ser at det er mulighet for bevegelse.

Dersom ungdommen opplever en failure to match (Bø 2012, 164), kan det være spesielt viktig å fokusere på nyansene og å tenke sirkulært. Bø (2012, 164) hevder at årsaken til 'atferdsproblemer' kan ligge langt unna de synlige utfordringene. En risiko ved å tenke lineært, kan her være at sosionomen går glipp av viktig informasjon. Ved å fokusere på det systemiske perspektivet vil sosionomen få mer informasjon om de ulike relasjonene og hva som preger dem. I et sirkulært perspektiv fokuseres det ikke på å finne årsaken, (Jensen og Ulleberg 2012, 25), men i tråd med Bø er det av betydning for systemisk tenkning å fokusere på de ulike systemene rundt personen, fordi dette kan gi en bedre oversikt over situasjonen, de ulike relasjonene og opplevelsene enn en lineær årsak- virkning forståelse. En systemisk samtale vil ikke bare gi sosionomen denne oversikten, men kan også gjøre de involverte personene oppmerksom på faktorer de kanskje aldri har vært klar over. Ved failure to match oppstår det en ubalanse i systemet. Sosionomen kan gjennom samtale bidra til å skape bevissthet rundt at 'atferdsproblemer' kan være et uttrykk for en ubalanse et eller flere steder i systemet.

Kapittel 5: Avslutning

Å bli møtt som person og ikke ett symptom er et grunnleggende utgangspunkt for at endring skal skje. Ved å forstå den unge som et handlende subjekt som er deltagende i sitt eget og andres liv, bidrar sosionomen til å bekjempe avviksstemplingen og avmaktsfølelsen som kan ha blitt bevisst eller ubevisst påført av andre, og kanskje til slutt internalisert av den unge selv. For å se ungdommen som en person kreves det automatisk et fokus på systemene rundt. Dersom personen behandles som et symptom blir 'atferdsproblemene' sett isolert. Sosionomen og andre hjelpere vil dermed gå glipp av viktig informasjon som kan danne grunnlaget for hjelp og positiv endring, i tillegg til å bidra til videre avviksstempling.

Forståelsen sosionomen har, vil legge sterke føringer for kommunikasjonen. Sosionomen sitter ikke med all makt i en samtale, men ettersom feedback er essensielt, er det logisk å tenke at sosionomens holdninger og forståelse vil påvirke feedbacken fra den unge. Fremgangen i og utbytte av samtalen kan derfor være avhengig av ungdommens reaksjon, så vel som sosionomens holdninger og forståelse. Dersom ungdommen skal ta ansvar for egne handlinger og holdninger, må enhver hjelper gjøre det samme. I møte med barn og unge med 'atferdsproblemer' vet man aldri hvilke narrativer og opplevelser man møter på, og hvordan forholdet vil utvikle seg. Et godt utgangspunkt vil være å møte den unge med nysgjerrighet, respekt, åpenhet og et ønske om å høre deres historie slik de selv vil fortelle den.

Kilder

- Apter, Steven J. 1983. *Troubled children. Troubled systems*. New York: Pergamon Press.
- Sitert i Bø, Inge. 2012. *Barnet og de andre – nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. 4. utg. Oslo: universitetsforlaget.
- Barkley, R.A. 1990. *Attention deficit hyperactivity disorder*. New York: Guilford Press. Sitert i Nordahl, Thomas, Mari-Anne Sørli, Terje Manger og Arne Tveit. 2007. *Atferdsproblemer blant barn og unge – Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bateson, Gregory. 1979. *Mind and nature*. London: Fontana. Sitert i Ulleberg, Inger. 2014. *Kommunikasjon og veiledning*. 2 utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bengtson, Mette, Per Øystein Steinsvåg og Hans Terland. 2004. *Ungdom bak volden – Forståelse og behandling av ungdom med volds- og aggresjonsproblemer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bronfenbrenner, Urie. 2005. *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks: Sage. Sitert i Bø, Inge. 2012. *Barnet og de andre – nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. 4. utg. Oslo: universitetsforlaget.
- Bø, Inge. 2012. *Barnet og de andre – nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. 4. utg. Oslo: universitetsforlaget.
- Dalland, Olav. 2012. *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ellingsen, Ingunn T, Irene Levin, Berit Berg, Lise Cecilie Kleppe. 2015. *Sosialt arbeid- en grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Frøyland, Liv. 2017. *Systemisk samtale – psykososialt samarbeid med barn, ungdom og foreldre*. Bergen: Fagbokforlaget
- Grøholt, Berit, Ida Garløv, Bernhard Weidle og Hilchen Sommerschild. 2015. *Lærebok i barnepsykiatri*. 5 utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulbrandsen, Liv Mette (red). 2017. *Oppvekst og psykologisk utvikling – innføring i psykologiske perspektiver*. 2 utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Gullestad, Marianne. 2002. *Det norske sett med norske øyne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hertz, Søren. 2011. *Barne- og ungdomspsykiatri – nye perspektiver og uante muligheter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Haaland, Kirsti R. 2005. *LØFT og narrativer i profesjonelle samtaler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, Dag Ingvar. 2010. *Forståelse, beskrivelse og forklaring*. 2. utgave. Kristiansand:

Høyskoleforlaget

Jensen, Per og Inger Ulleberg. 2011. *Mellom ordene – kommunikasjon i profesjonell praksis*.

Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lov av 17.juli 1992 nr.100 *lov om barneverntjenesten* (barnevernloven - bvl)

Morken, Ivar. 2012. *Normalitet og avvik – spesialpedagogiske utfordringer – en innføring*.

2 utgave. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Mørch, Tore Willy. 2017. *Opplæring av foreldre til barn med atferdsvansker*. I Gulbrandsen,

Liv Mette (red) *Oppvekst og psykologisk utvikling – Innføring i psykologiske*

perspektiver. 2 utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, Thomas, Mari-Anne Sørli, Terje Manger og Arne Tveit. 2007. *Atferdsproblemer*

blant barn og unge – Teoretiske og praktiske tilnærminger. Bergen: Fagbokforlaget.

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

Gyldendal.

Ogden, Terje. 1998. *Multisystemisk terapi*. *Spesialpedagogikk*, 5, 16-24. Siter i Nordahl,

Thomas, Mari-Anne Sørli, Terje Manger og Arne Tveit. 2007. *Atferdsproblemer*

blant barn og unge – Teoretiske og praktiske tilnærminger. Bergen: Fagbokforlaget

Patton, J.R, Kaufmann, J.M, Blackbourn, J.M og Brown. 1991. *Exceptional children in focus*.

New York: Macmillian Publishing Company. Siter i Nordahl, Thomas, Mari-Anne

Sørli, Terje Manger og Arne Tveit. 2007. *Atferdsproblemer blant barn og unge –*

Teoretiske og praktiske tilnærminger. Bergen: Fagbokforlaget.

Skjervheim, Hans. 1996. *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug forlag.

Tøssebro, Jan, og Berit Berg. 2015. *Sosiale forskjeller, avvik og samfunn*. I Ellingsen, Ingunn

T, Irene Levin, Berit Berg, Lise Cecilie Kleppe. 2015. *Sosialt arbeid- en grunnbok*.

Oslo: Universitetsforlaget

Ulleberg, Inger. 2014. *Kommunikasjon og veiledning*. 2 utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

White, Michael og David Epston. 1990. *Narrative means to therapeutic ends*. New York:

Norton. Siter i Haaland, Kirsti R. 2015. *LØFT og narrativer i profesjonelle samtaler*.

Oslo: Universitetsforlaget.

White, Michael. 2006. *Narrativ praksis*. København: Hans Reitzels forlag.