

BACHELOROPPGÅVE

**Korleis kan ein barnevernpedagog arbeide i
grunnskulen for å bidra til at barn med
problemåtferd vert inkludert?**

av

Ane Slåke Skorve

Barnevern
BA530
April 2008



Innholdsliste

1.0 Innleiing	s.1
1.1 Bakgrunn for val av tema og problemstilling.....	s.1
1.2 Avgrensing.....	s.1
1.3 Oppgåvas oppbygging.....	s.1
2.0 Metodisk tilnærming	s.2
2.1 Litteraturstudie.....	s.3
2.2 Kvalitativt intervju.....	s.4
3.0 Problemåtferd og inkludering	s.6
3.1 Problemåtferd i grunnskulen.....	s.6
3.2 Inkludering.....	s.8
4.0 Teoretiske perspektiv	s.8
4.1 Økologisk perspektiv.....	s.9
4.2 Åtferspesspektivet.....	s.10
4.3 Relasjonelt perspektiv.....	s.11
5.0 Spesialpedagogiske tiltak for å fremje inkludering	s.12
5.1 Barnevernpedagogens arbeidsområde.....	s.12
5.2 Ein skule for alle.....	s.15
5.3 Kartlegging.....	s.16
5.4 Tiltak.....	s.17
5.4.1 Samtale.....	s.18
5.4.2 Skildre den ynskte åtfersda.....	s.19
5.4.3 Positiv tilbakemelding, merksemd og oppmuntring.....	s.20
5.5 Oppfylgging.....	s.21
5.6 ”Steg for steg”.....	s.21
5.7 Arbeid med problemåtferd ut i frå eit relasjonelt perspektiv.....	s.23
6.0 Avslutning	s.25
6.1 Oppsummering.....	s.25
6.2 Mine funn i arbeidet.....	s.25
Kjelder	s.27

Vedlegg

1.0 Innleiing

1.1 Bakgrunn for val av tema og problemstilling

Eg vil i denne oppgåva belyse barnevernpedagogar sitt arbeidsområde i grunnskulen. Eg vil då ta utgangspunkt i korleis barnevernpedagogar arbeider for å inkludere barn med problemåtferd. Det blir meir og meir vanleg med sosialarbeidarar i skulen. I Felles Organisasjonen for barnevernpedagogar, sosionomar og vernepleiarar (2008), vert det understreka at det bør vere eit mål at barnevernpedagogen sin kompetanse vert gjort tilgjengeleg på alle arenaer der barn og unge ferdast. Eit døme på ein slik arena kan vere i skulen. Personleg synest eg at dette er eit interessant framtidsperspektiv for barnevernpedagogen. Problemstillinga eg har valt er:

Korleis kan ein barnevernpedagog arbeide i grunnskulen for å bidra til at barn med problemåtferd vert inkludert?

Skulen står overfor store utfordringar med å utvikle inkluderande skulemiljø med tilpassa opplæring for den enkelte. Det eg vil gjere greie for i oppgåva, er korleis barnevernpedagogen med sin kunnskap, kan hjelpe til med å inkludere elevar som har problemåtferd i skulen.

1.2 Avgrensing

I mitt arbeid har eg bevisst avgrensa problemstillinga til å gjeld barn i grunnskulen. Grunnen til dette er fyrst og fremst oppgåvas omfang, og fordi dei barnevernpedagogane eg har lese om har arbeida i grunnskulen. Det vil difor vere barn eg fokuserar på i oppgåva, og ikkje ungdom.

Ei anna avgrensing i høve problemstillinga er omgrepet problemåtferd. Det finst mange ulike omgrep på barn som har problem med åtferd. Eg har valt å ikkje gå inn på dei ulike omgrepa, men heller nytte problemåtferd som eit overordna omgrep.

1.3 Oppgåvas oppbygging

Eg vil i denne oppgåva byrje med å greie ut om min metodiske tilnærming. Oppgåva er basert på ein kombinasjon av litteraturstudie og kvalitativt intervju. Grunnen til at eg valde å gjere eit intervju var for å få meir djupn i oppgåva, og ein høgare grad av validitet. Validitet kan her skildrast som gyldigheit. Intervjuet vil fungere som eit supplement til litteraturen. Vidare vil eg gjere greie for omgrepa problemåtferd og inkludering i grunnskulen. Dette er omgrep som det vil vere omsynsmessig å ha ei forståing av for oppgåvas vidare innhald. Deretter vil

kapitlet der eg viser mi teoretiske vinkling verta gjort greie for. Eg har valt å sjå problemstillinga utifrå eit relasjonelt perspektiv, åtferdsperspektivet og eit økologisk perspektiv. Korleis perspektiva vert nytta i praksis vil bli synlege i hovuddelen i oppgåva. Eg har i hovuddelen valt å ha eit eige kapittel der det relasjonelle perspektivet vil bli vist i praksis. På grunn av oppgåvas ryddigheit valde eg å la dette stå i eit kapittel for seg, sjølv om det relasjonelle perspektivet også vil bli synleg i dei andre kapitla i hovuddelen.

Hovuddelen er delt inn i ulike kapittel. Her vil dei innsamla data eg gjorde i mitt kvalitative intervju bli synlege. Eg vil byrje med å greie nærare ut om barnevernpedagogens arbeidsområde i skulen. Deretter vil eg drøfte målet om ”ein skule for alle”. I min vidare presentasjon vil eg greie ut om prosessen ved kartlegging, tiltak og oppfølging når barn har problemåtfærd i skulen. Eg vil vise ulike tiltak for enkeltelevar, og også eit program for heile klassen, som vert kalla ”steg for steg”. ”Steg for steg” har som mål å auke elevars sosiale kompetanse. Grunnen til at eg har valt å gå nærare inn på nettopp dette tiltaksprogrammet, er fordi det er eit program som informant min har nytta ilag med klassar på skulen der ho arbeider. Vidare vil eg vise korleis det relasjonelle perspektiv fungerer i praksis. Her vil eg kome med ulike eksempel. Med dei ulike delane vonar eg å finne svar på dei spørsmåla eg stiller. Til slutt vil det kome ei avslutning der eg vil kome med ei oppsummering av funna mine.

2.0 Metodisk tilnærming

Den opphavlege tydinga av metode er ”vegen til målet” (Kvale, 1997). Halvorsen (2004) skildrar metode som den handverksmessige sida av vitskapleg verksemd, eller meir presist læra om dei verkty ein kan nytte for å samle inn informasjon. Den type informasjon som me samlar inn, vert kalla for data eller fakta, og dei data som me har innsamla vert kalla empiri. Metode er ein systematisk måte å undersøkje verkelegheita på. I fylgje Halvorsen (2004) kan me ved hjelp av metodar nytte våre sansar på ein meir disiplinert og gjennomtenkt måte enn det som er vanleg i andre av livets situasjonar.

Innanfor metode kan ein skilje mellom kvalitativ og kvantitativ orientert forskning. Kvalitativ metode er observerbar forskning som mellom anna kan vere observasjonar og intervju, der dei innsamla data vil ha form av tekst, lyd eller bilete. Kvantitativ metode er talfestbar forskning og data vert då registrerte i form av tal (Halvorsen, 2004). Eg vil i denne samanheng greie vidare ut om kvalitativt intervju, då det er den metoden eg har nytta meg av i oppgåva, i tillegg til litteraturstudie. Eg vil byrje med å greie ut om mitt litteraturstudie.

2.1 Litteraturstudie

Eg har nytta både primær- og sekundærlitteratur. Med primærlitteratur meiner den fyrste kjende versjonen av ei kjelde som ein som forskar har tilgang til. Sekundærlitteratur er skriva på grunnlag av primærlitteraturen, og det er denne forma for litteratur eg har nytta mest. I mitt arbeid er mellom anna Urie Bronfenbrenners bok *The ecology of human development: Experiment by nature and design* (1979), primærlitteratur, medan Ekeberg og Holmbergs bok *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle* (2007), sekundærlitteratur. Ein del av bøkene eg har brukt er pensum på barnevernpedagogutdanninga, særskilt innan faga pedagogikk og spesialpedagogikk. Desse ser eg av den grunn på som valide, altså gyldige.

Ei av mine hovudkjelder er Torill Rønsen Ekeberg og Jorun Buli Holmbergs bok *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle* (2007). Dette er ei bok som er pensum for barnevernpedagogutdanninga. Mi tolking av Ekeberg og Holmbergs bok vil særskild kome fram i kapittel 5, som er hovuddelen i denne oppgåva. Ekeberg og Holmberg inneheld utfyllande informasjon om kartlegging, tiltak og oppfølging. Eg har mellom anna gått ut i frå Ekeberg og Holmberg, og Johannesson og Larsson – Swärd, som er ei av mine andre hovudkjelder, i mi skildring av prosessen i eit spesialpedagogisk tiltak.

Hilde Larsen Damsgaards bok, *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd* (2003), er og ei av mine hovudkjelder. Den er spesielt sentral i kapittel 5.4 om tiltak. Damsgaard (2003) viser eit breitt spekter av ulike tiltak.

I høve dei ulike perspektiva eg har brukt i oppgåva, har eg nytta artiklar og fagbøker. Eg har nytta Bronfenbrenner (1979), som er primærlitteratur, til å skildre det økologiske perspektivet, men eg har også nytta andre kjelder her. For å belyse åtferdsperspektivet har eg nytta Bjerke og Svebak (2003). I høve det relasjonelle perspektivet har eg brukt mest artiklar. Koplinga mellom dei ulike perspektiva, og den andre litteraturen som eg nyttar, er det eg sjølv som set saman til ein heilskap.

For å belyse emnet om barnevernpedagogens arbeidsområde i skulen, har eg nytta ein artikkel frå magasinet Fontene (2008). Fontene er eit magasin som kjem ut i samband med Fellesorganisasjonen for barnevernpedagogar, sosionomar og vernepleiarar. I presentasjonen om ein skule for alle, har eg tatt utgangspunkt i Nils Eckhoffs (2001) bok *Einskapsskolens historie i Noreg*.

I tillegg til hovudkjeldene mine har eg nytta meg av mykje ulik litteratur. Den handlar i stor grad om barn med problemåtferd, inkludering og den norske skulen. Der er lite litteratur om barnevernpedagogar som arbeidar i skulen. Grunnen til dette trur eg er at det er nytenkjande i Noreg å ansette sosialarbeidarar i skulen. På grunn av manglande litteratur på

området valte eg å utføre eit kvalitativt intervju med ein barnevernspedagog, som eit supplement til litteraturen. Slik kunne eg knytte innsamla kvalitativ data ilag med den litteraturen eg hadde lese.

2.2 Kvalitativt intervju

Ulike kvalitative metodar kan vere feltarbeid, observasjon og kvalitative intervju. Eg har nytta meg av kvalitativt intervju for å innhente informasjon. Som nemnt vil dei kvalitative data ha form av tekst, lyd eller bilete. I mitt arbeid har eg nytta meg av ein informant, og mine data består av tekst. Slik eg tolkar Kvale (1997), kan hovudformålet med eit intervju vere anten empirisk eller teoretisk. Ei undersøking kan vere planlagt med omsyn til å innhente empirisk informasjon, eller ei undersøking kan vere planlagt med tanke på å teste fylgjene av ein teori, eller for å utvikle ein empirisk fundert teori gjennom observasjonar og intervju. Undersøkinga i denne oppgåva vart gjort for å innhente empirisk informasjon. Opne kvalitative intervju spør som regel om "kva" og "korleis" for å finne "kvifor" (Ibid.).

Eg har intervjuet ein person i mitt arbeid. Ho arbeider som barnevernspedagog på ein grunnskule. Eg valde å intervjuet ho fordi eg synest det var nødvendig i høve problemstillinga. Det er lite litteratur om barnevernspedagogar i skulen, då dette er relativt nytt både for skule og barnevernspedagog. Mitt ynskje var at intervjuet skulle supplere litteraturen.

Eg sendte eit informasjonsbrev til rektor ved skulen der informanten arbeider, for å informere om formålet med prosjektet, og for å få eit samtykke om lov til å utføre eit kvalitativt intervju. Då dette var klargjort starta eg forhandsarbeidet med intervjuet. I forhandsarbeidet til intervjuet utforma eg ein intervjuguide. Ein intervjuguide inneheld dei tema som skal takast opp, og kva rekkefølge dei skal ha. Min intervjuguide inneheldt eit detaljert oppsett med nøyaktige spørsmålsformuleringar. Likevel var intervjuet rommeleg nok til at eg kunne stille tilleggsspørsmål undervegs. Eg delte spørsmåla som eg ville stille inn i kategoriar, då det kan vere nyttig å kategorisere i intervju.

I kvalitative intervju er det vanleg å anonymisere informanten/informantane. Eg har difor valt å nytte eit fiktivt namn slik at informanten ikkje skal kunne gjenkjennast. Eg vil kalle informanten for Elin. Grunnen til at eg har valt å anonymisere namnet er for at det ikkje skal oppstå noko i problem i høve teieplikta og liknande.

Intervjuet føregjekk på lærarrommet i rolige omgivnader. Det var nokre kollegaer av informanten som kom innom sporadisk, men det var ikkje noko forstyrringar med omsyn til intervjuet. Før eg starta intervjuet hadde eg ein briefing med informanten. Briefing vil i denne samanheng seie å gi informanten ein kontekst gjennom informasjon før ein startar intervjuet.

Eg fortalte informanten kort om emnet og problemstillinga i arbeidet mitt. Deretter sa eg at eg ville stille både planlagde spørsmål og gjerne tilleggsspørsmål, samt notere undervegs. Informanten fekk og kome med spørsmål dersom ho lurte på noko i forhold til intervjuet.

Intervjua kan i fylgje Kvale (1997) variere i openheit om formålet. Intervjuaren kan orientere om formålet med intervjuet og stille direkte spørsmål frå byrjinga av, eller han kan velje ein meir indirekte måte å stille spørsmål på, og vente med å avsløre formålet til intervjuet er over. I mitt studie arbeidde eg med utgangspunkt i det opne intervjuet.

Eg vil no seie noko om validiteten og reliabiliteten på intervjuet mitt. Omgrepet validitet kan i fylgje Halvorsen (2004) skildrast som gyldigheit eller relevans. Dette kan forklarast som at det skal vere relevans mellom problemstillinga og dei data som blir samla inn. I fylgje Kvale (1997) kan validitet forklarast som kor vidt ein intervjustudie undersøker det den er meint å skulle undersøke. Slik eg tolkar Halvorsen (2004) og Kvale (1997), ser eg på mitt intervjustudie som valid. Grunnen til at eg meiner den er valid, er fordi det etter mi oppfatting er samsvar mellom formålet med intervjuet og dei innsamla data.

Med reliabilitet meiner det kor pålitelege målingane er (Halvorsen, 2004). Med utgangspunkt i at eg berre har utført eitt intervju i mitt arbeid kan det vere vanskeleg å måle kor høg reliabiliteten på intervjuet er. Reliabiliteten er god i ein viss grad då eg meiner at informanten har svart ut i frå sine synspunkt og si livsverd. Synspunkt og livsverd er subjektivt, og eg anser det difor som riktig. For å gi intervjuet ein høgare grad av reliabilitet blir det knytt ilag med litteratur som er relevant for emnet.

Etter at intervjuet var utført, hadde eg ei kort debriefing ilag med informanten. Debriefinga bestod av ei kort oppsummering av intervjuet, og eit spørsmål om ho ville seie noko meir før me avslutta intervjuet.

Eg valde som nemnt å utføre eit kvalitativt intervju fordi eg ikkje fann nok litteratur på området. Eg ynskte svar på kva arbeidsoppgåver barnevernpedagogen utfører i skulen og kva metodar ho nyttar seg av. Eg stilte spørsmål om prosessen ved eit spesialpedagogisk tiltak, og kva type tiltak ho nytta i arbeidet med elevar. Det var viktig for meg å kunne knyte det eg hadde lese ilag med korleis det føregår i praksis. Dette vil bli synleg i hovuddelen.

Eg støtte ikkje på nokre metodiske problem i mitt kvalitative intervju. Intervjuet varte kortare enn eg hadde førestilt meg, men eg ser ikkje på det som noko problem, då eg fekk den informasjonen eg behøvde.

3.0 Problemåtfærd og inkludering

Med opplæringslova av 1998 er alle elevars rett til tilpassa opplæring og dei elevane som har rett til spesialundervisning blitt styrka. For å realisere målet om ein inkluderande skule trengs det bevisste og modne vaksne i skulesamfunnet i ein kombinasjon med kontinuerleg arbeid i retning av eit slikt overordna mål (Ekeberg og Holmberg, 2004). Eg vil no gjere greie for innhaldet i dei to omgrepa problemåtfærd og inkludering.

3.1 Problemåtfærd i grunnskulen

Problemåtfærd er den mest brukte skildringa når elevar er eller kjem i konflikt med miljøet. Det fins fleire ulike namn på problemåtfærd. Psykososiale problem, disiplinproblem eller sosiale og emosjonelle problem er omgrep som mellom anna vert nytta. I litteraturen vert det brukt svært mange forskjellige omgrep for å forklare barn som har problem med åtfærd, noko som kan vere forvirrande i høve kva omgrep som er riktig å nytte til ei kvar tid. Eg har gjort ei avgrensing i mitt arbeid, og har difor valt å nytte problemåtfærd som eit overordna omgrep. Dei ulike omgrepa på barn med problemåtfærd vil gå inn under denne fellesnemnaren. Dette kan forklarast som at samleomgrepet problemåtfærd kan innehalde ulike typar problem. Når eg snakkar om problemåtfærd relaterer eg det til å gjelde dei problema ein elev har i høve åtfærd i skulesamanheng. I dette ligg det at åtfærd er eit problem i høve til det som skjer eller skal skje i skulen.

Ogden (2003) definerar problemåtfærd i skulen som elevåtfærd som bryt med skulens reglar, normer og forventingar. Ein kan forklare dette som at problemåtfærd ikkje er avvikande i seg sjølv, men i forhold til miljøet og miljøets krav og normer. Problemåtfærd i skulen er all den åtfærd som hemmar eleven i å lære, og hindrar læraren i å undervise. Åtfærd hemmar undervisnings- og læringsaktivitetar og dermed også elevanes læring og utvikling, og den vanskeleg gjer positiv samhandling med andre. Denne skildringa omfattar både elevar som har ein konfliktprega meistringsstil og elevar som trekk seg tilbake og internaliserar sine vanskar. Forstyrra undervising, overaktivitet, konsentrasjonsproblem, ulovleg fråver og sosial tilbaketrekking er faktorar som problemåtfærd fører med seg. Problemåtfærd kan og hindre positiv interaksjon med andre elevar på grunn av konflikhtar, eller fordi eleven vert isolert sosialt. Nokre barn er ut frå sin bakgrunn og sine kjenneteikn meir utsette enn andre for å utvikle problemåtfærd, men åtfærd vert i mange tilfelle oppretthalde av problematiske transaksjonar med omgivnadane. Dette kan forklarast som at problemåtfærd kan vere eit resultat av samhandlinga med andre. Desse transaksjonane førekjem innan eller mellom

sosiale system som familien, skule eller kulturelle institusjonar som barn deltek i. Sjølv om barn har problemåtferd på skulen, treng ikkje barnet nødvendigvis ha problemåtferd på andre arenaer, til dømes i heimen.

Slik eg tolkar Ogden (2003) kan problemåtferd i skulen skildrast som avvik frå normene for korleis ein skal oppføre seg i klasserommet eller i skulemiljøet. Det omhandlar elevar som bråkar mykje, som ikkje samarbeider godt ilag med andre, som gjer for lite i timane eller som ofte kjem i konflikt med medelevar. I forlenginga av dette kan ein seie at åtferda kan vere brot på kulturelle eller sosiale normer og reglar i vidare forstand.

Ekeberg og Holmberg (2004) hevdar det er to ulike måtar å forstå problemåtferd i skulen på. Dei ulike forståingsmåtane legg grunnlaget for korleis ein møter barn og unge med slik åtferd. Det fyrste perspektivet er basert på avvik hos individet, ein kallar det individperspektivet. Det dreiar seg om å leite etter avvik hos eleven. Dei tiltaka som vert sett i gang er retta mot korleis eleven som individ kan endre sin åtferd. Denne måten å forstå problemåtferd på, går inn under åtferdsperspektivet. Åtferdsteoretikarar meiner at læring kan forklare stort sett all åtferd. Eg vil kome nærare inn på åtferdsperspektivet i teoridelen. Det andre perspektivet vert kalla systemperspektivet. Det handlar om å sjå korleis miljøet bidreg til å utvikle og forsterke avvik, og korleis ein ved å sette i gang tiltak kan hindre at miljøet fungerer slik (Ekeberg og Holmberg, 2004). Det økologiske perspektivet ser på samspelet mellom dei ulike arenaene barnet oppheld seg på som har direkte og indirekte verknad på barnet. Haldningar kan vere ein årsaksfaktor til kva perspektiv ein lærar har overfor elevar med lærevanskar. For eit godt resultatet ved gjennomførte tiltak kan det vere fruktbart å tilnærme seg elevane ved å nytte seg av begge forståingsmåtane. Eg vil greie nærare ut om systemperspektivet i kapitlet som omhandlar eit økologisk perspektiv.

Undersøkingar har vist at det er samanheng mellom problemåtferd og elevens sosiale kompetanse. Sjeldan vert elevar med høg sosial kompetanse vurdert som problematiske av sine lærarar, medan manglande sosiale ferdigheitar kjenneteiknar ofte problemelevane. Barne- og ungdomsforskinga viser at sosial kompetanse kan fungere som ein ”vaksinasjonsfaktor” som gjer barn betre i stand til å meistre motgang (Ogden, 2003). Det er også kome fram at ein gjensidig vekselverknad mellom sosial og skulefagleg kompetanse, fører til betre sosiale ferdigheitar og omvendt. Sosial kompetanse kan også vere ein vektleggjande faktor for å skape ein inkluderande skule. Elevar med problemåtferd vert ofte hemma i den sosiale inkluderinga på grunn av manglande sosiale ferdigheitar både hos seg sjølv og medelevane, enn på grunn av faglege ferdigheiter. I tiltaksprogrammet ”steg for steg” vil eg kome nærare

inn på korleis ein kan auke elevanes sosiale kompetanse på klassenivå, for slik å hindre ekskludering av enkeltelevar.

3.2 Inkludering

Inkludering vert i ordboka (1998) skildra som å omfatte eller å femne om. Medan ein tidlegare nytta omgrepet integrering snakkar ein no om inkludering. Nokon vil hevde at integrering og inkludering er synonyme omgrep, men andre oppfattar det slik at inkludering er noko meir. Når eg no snakkar om inkludering relaterar eg det til å gjelde i ein inkluderande skule. Ein kan seie at alle har tilhøyrse i den inkluderande skulen, medan skulen som skal integrere, har definert nokon utanfor frå byrjinga av (Ekeberg og Holmberg, 2007).

Forventinga er at alle elevar, uansett kva funksjonsnivå dei er på, skal bli akseptert, samstundes som dei opplever vennskap, tryggleik, fridom og fagleg utvikling innanfor den same ramma i skulen og nærmiljøet. Inkludering er nedfelt i læreplanane for grunnskulen. *”Uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn skal alle elever ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø”* (LK, 2006).

Slik eg tolkar Ekeberg og Holmberg (2007) inneber alle elevars rett til tilpassa opplæring, at skulen skal bli betre til å inkludere det spesialpedagogiske arbeidet i skulens heilskaplege pedagogikk. Dette er ein utfordring for dei fleste skular, spesielt dersom det kjem inn elevar med funksjonshemmingar. Det er viktig å ikkje ta eleven for mykje ut av klassen, for då kan denne eleven i mange tilfelle verte ekskludert på det sosiale plan.

Ogden (2003) hevdar at inkludering som prosess tar for seg korleis skular gjennom tiltaks- og kompetanseutvikling i stigande grad sikrar at alle barn vert akseptert og får eit tilbod der dei bur. Noko av det viktigaste i ein inkluderande skule er tilhøyrse og deltaking i lokalmiljøet. Dette fører med seg at det sosiale samspelet mellom menneska i det personlege nettverket også vert viktig. Barn og unge vil ha ein rett til å kunne bu heime og til å gå på skule der dei høyrer til. Skulen, foreldra og andre kommunale instansar må gjere ein innsats for å bidra til sosial inkludering.

4.0 Teoretiske perspektiv

Det er mange måtar å forstå og forklare problemåtferd på. Nokon teoriar vektlegg forhold som er knytt til individet eller personlegdomen. Andre teoriar legg vekta på utveksling mellom individ og miljø. Det er denne siste teorien eg vil ta utgangspunkt i når eg no gjer greie for

økologisk perspektiv. Økologisk perspektiv manglar ein bestemt metode å arbeide etter. Eg vil difor nytte åtferdsperspektivet saman med det økologiske perspektivet. Desse to perspektiva utfyller kvarandre i mitt arbeid.

I arbeidet med problemåtferd er relasjonen mellom pedagog og barn på skulens arena ein viktig faktor. Eg vil i denne oppgåva også nytte det relasjonelle perspektivet. Dette er eit relativt nytt perspektiv som det ikkje har blitt skriva mykje om tidlegare. Eg vil ta utgangspunkt i fagartiklar.

4.1 Økologisk perspektiv

Det økologiske perspektiv legg vekt på samspelet mellom individ og miljø. Økologisk perspektiv kan skildrast som ein systemteori. Den inneber alt som kan påverke aktøren både direkte og indirekte. Urie Bronfenbrenner (1979) tilhøyrer denne tradisjonen med sin utviklingsøkologiske modell. Hans modell, med sine interaksjonistiske aspekt, inkluderar både individvariablar og miljøforhold, og interaksjonen mellom dei. Han tar for seg den påverknaden som skjer på ulike nivå rundt barnet. Bronfenbrenner (1979) deler den verda me veks i, inn i fire hovudsystem som er gjensidig avhengig av kvarandre. På to av nivåa er individet i direkte kontakt med omverda, medan på dei to andre nivåa deltar individet indirekte. Dei ulike systema vert kalla mikro-, meso-, ekso- og makrosystem. Eg vil no gjere greie for kvart av dei ulike nivåa.

I mikrosystemet, er barnet i sitt direkte nærmiljø. Ein kan seie at mikrosystemet er dei system som barnet oppheld seg på til dagleg. Dei viktigaste komponentane på mikronivå vil vere barnet sjølv og familiemedlemmane. Det fyrste mikrosystemet individet vert ein del av er som oftast familien. Her inngår komponentane i relasjonar med kvarandre og det oppstår ei gjensidig samhandling. I dei fyrste åra av barnets liv er som regel barnets mor den viktigaste komponenten. Dei inngår i fylgje Johannessen og Larsson - Swärd (1999) i ein dyade. Dyade kan her skildrast som mor – barnrelasjonen.

Mikronivået utgjør eit system som påverkar barnet i si utvikling. Då barnet vert større blir det del av fleire mikrosystem. Døme på slike system kan vere fritidsklubben eller vennegjengen. Mikrosystema vert vevd inn i kvarandre på ein slik måte at dei påverkar kvarandre gjensidig. Dette kan forklarast ved at barnet inngår i eit mikrosystem med familien, og eit anna mikrosystem i til dømes skulen. Dei erfaringane og opplevingane barnet har i familien, vil det bringe med seg inn i skulen. Når eg no snakkar om den gjensidige påverknaden som skjer mellom dei ulike mikrosystema, går eg over til eit nytt system som Bronfenbrenner (1979) kallar mesosystemet. Samspelet og forbindingane mellom

mikrosystema er det som inngår i mesosystemet. Individet deltar direkte i mikro- og mesosystema.

Eksosystemet verkar indirekte inn på individets utvikling. Eksosystem er utanfor barnets utstrekning, men kan likevel påverke barnets utvikling. Døme på eit eksosystem kan vere foreldras arbeidsplass. Dette systemet vil påverke familien som mikrosystem, og difor også barnets utvikling.

Makrosystemet er det yttarste systemet i barnets verd. Her er overordna strukturar i kulturen gjeldande. Individet er ein del av desse økonomiske, historiske, politiske og ideologiske strukturane. Døme kan vere normer og lovverk. Endringar i desse systema vil påverke individa indirekte. Forhold på makronivå vil også få betyding for alle dei andre systemnivå.

Det økologiske perspektiv søker å ta omsyn til det komplekse i eit barns livsmiljø. Det som er hovudprinsippet i Bronfenbrenners (1979) utviklingsmodell er det utviklande barnet som veks opp med system og strukturar som er vevd inn i kvarandre. Johannessen og Larsson - Swärd (1999) skildrar det som ei kinesisk eske eller russisk dukke, slik at det eine systemet finst inne i det andre og så vidare.

4.2 Åtferdsperspektivet

Forskarar innanfor åtferdsperspektivet brukar prinsippa for læring for å forklare korleis åtferd oppstår, utviklar seg og kanskje vedvarar. Dei meiner at arv har lite å seie for korleis åtferd utviklar seg, og at læring kan forklare stort sett all åtferd. Kjende teoretikarar innan åtferdsperspektivet er Ivan Pavlov, John B. Watson og Burrhus F. Skinner. Åtferdsteoretikarar fokuserar på observerbare responsar (R) og på korleis ein respons blir framkalt av eit ytre stimuli (S). Dette vert kalla S-R-psykologi (Bjerke og Svebak, 2003). Målet for den psykologiske verksemda blir i fylgje Bjerke og Svebak (2003), å forklare korleis bestemte ytre stimuli kan føre til at ein bestemt respons visar seg. Skinner (1974) utvida S-R-modellen til å omfatte kva verknader konsekvensane av ein S-R-einskap kan ha. Åtferd får bestemte konsekvensar. Desse konsekvensane har innverknader på om personen skal gjere det same igjen seinare. Dersom åtferda vart styrka av konsekvensane, kan ein seie at konsekvensane var ei forsterking (Skinner, 1974: i Bjerke og Svebak, 2003). Eit døme på forsterking innanfor S-R-psykologi kan vere: Ein elev med problemåtferd rekker opp handa i klasserommet for å seie noko. Han får då merksemd av pedagogen og respons på det han seier. Dersom eleven ikkje rekker opp handa når han skal seie noko, vil pedagogen unngå å gi han merksemd. Å få respons har forsterka åtferda til at barnet rekker opp handa neste gong han skal seie noko, i

staden for å berre ”buse” ut med det. Slik kan åtferd bli lært ved at den visar seg å leie til ein ynskt tilstand.

Ein kan skilje mellom positiv og negativ forsterking. Eit døme på negativ forsterking kan vere å få utelete eit gode etter å ha utført ei viss handling, til dømes det å ikkje få merksemd for negativ åtferd. Positiv forsterking kan i motsetnad vere å få eit gode for ei utført handling, til dømes at pedagogen rosar eleven når ho eller han gjer noko bra.

4.3 Relasjonelt perspektiv

Relasjon er eit viktig omgrep i alt sosialt arbeid. Barn kan ha dårleg erfaring med relasjonar. Det er då viktig å rette opp igjen og skape ein god relasjon, til tross for at barnet ikkje har hatt gode erfaringar med det.

Den mellommenneskelege relasjonen finst i ein sosial kontekst. Omgrepet relasjon kan delast i to kategoriar. Den eine er den upersonlege eller formelle. Den formelle relasjonen er dei forhold ein har til menneske, der relasjonen ikkje er i fokus, men som ein samhandlar med fordi ein mellom anna må. Dette kan til dømes vere når ein er på butikken og handlar. I den andre kategorien finn ein den personlege relasjonen. Her er relasjonen lyft fram som ein viktig faktor i den interaksjonen og sameksistensen som to eller fleire aktørar inngår i. Pedagog og elev kan ifylgje Sollesnes (2005) opptre i begge dei ulike relasjonsformene, men eg vil når eg diskuterar relasjonen mellom pedagog og elev, relatere det til å gjelde den personlege relasjonsforma, når pedagog og elev inngår i personleg interaksjon.

Ein god relasjon treng i min samanheng ikkje alltid å vere harmonisk, men den må tåle brytingar og konflikhtar. Relasjonar vert kjenneteikna av at ein utfører ei samhandling med ei viss målsetjing. Det som skjer i relasjonen på eit punkt kan påverke det som vidare skal skje i relasjonen (Sollesnes, 2005). Relasjonen går ofte over eit gitt tidsrom. Relasjonen har både åtferdsmessige, affektive og kognitive aspekt (Hinde, 1979: i Sollesnes, 2004).

Relasjonar brukar kommunikasjon som verkty, men ein brukar seg sjølv som verkty fyrst. Den funksjonelle kommunikasjonsforma er dialog. Dialog kan forklarast som ein samtale mellom to eller fleire deltakarar. Den vert kjenneteikna av stor grad av gjensidigskap, symmetri og openheit. Symmetri vil seie at det er likevekt på begge sider, altså for begge partar. Dialogen bidreg i mange tilfelle til produksjon av meining (Sollesnes, 2005).

For å kunne inngå i relasjon med ein elev bør ein inneha relasjonskompetanse. Relasjonskompetanse handlar om å forstå og å kunne samhandle med dei menneska ein møter i yrkessamheng på ein god og omsynsmessig måte. Røkenes og Hanssen (2006) hevdar at

ein relasjonskompetent fagperson kommuniserar på ein måte som gir meining og som ivaretar den overordna hensikta med samhandlinga.

Barnevernpedagogen kan utsette seg sjølv i relasjonen for sårbarheit, då barnet ofte kan få utløp på han, til dømes gjennom språket. Ved å opprette ein relasjon til barn med problemåtferd, opprettar me ein relasjon til nokon som ofte signaliserar at dei ikkje ynskjer det (Sollesnes, 2005).

Når ein snakkar om relasjonar som er dårlege, meiner ein dei relasjonane som ikkje fungerer etter hensikta. Gjensidig tillit mellom partane er heilt avgjerande for at ein relasjon skal fungere. I fylgje Sollesnes (2005) treng ikkje ein god relasjon bety at alt er idyll. Den aggresjonen som eleven nokre gongar viser, er ikkje alltid mynta på pedagogen, men det er ofte pedagogen som er den tilgjengelege til å øse ut sin aggresjon på. Slik veks relasjonen seg sterkare.

Når det gjeld arbeidet med problemåtferd i eit relasjonelt perspektiv, kan ein i fylgje Sollesnes (2005), dele relasjonsdanninga inn i tre fasar. Eg vil seinare greie ut om dei ulike fasane, og kome med døme undervegs.

5.0 Spesialpedagogiske tiltak for å fremje inkludering.

Den pedagogikken som dominerer i vanleg klasse, er ofte lite differensiert, og av den grunn ikkje særleg godt eigna til å inkludere dei elevane som har spesielle behov. Elevar som av ulike grunnar fell utanfor fellesskapet i skulen, har som regel andre behov enn sine medelevar, ofte i form av spesialpedagogiske tiltak og undervising. Barnevernpedagogens oppgåve vert då å arbeide med det spesialpedagogiske tiltaket. Undervisinga er det i hovudsak lærarar og assistentar som står for. Eg vil no greie ut om barnevernpedagogens arbeidsområde i skulen, og drøfte korleis barnevernpedagogen kan bidra til å inkludere elevar med problemåtferd i skulen. Eg vil drøfte målsetjinga om ein skule for alle. Vidare i min presentasjon vil eg greie ut om framgangsmåten ved å tilby ein elev eit spesialpedagogisk tiltak. Eg vil då nytte meg av Larsson – Swärd (1999) sin modell som er i tre delar, kartlegging, tiltak og oppfylging der målet er å auke inkludering.

5.1 Barnevernpedagogens arbeidsområde.

Barnevernpedagogutdanninga er retta mot barn og unge generelt, utsette barn og deira familiesituasjon og nærmiljøet. Føremålet med studiet slik det står nedskrive i rammeplanen, er å utdanne reflekterte og brukarorienterte yrkesutøvarar som er kvalifiserte for oppdragande,

behandlande, omsorgsgivande og førebyggjande arbeid med risikoutsette barn og unge og deira familiar. Innanfor utdanninga finn ein emne som mellom anna psykologi og pedagogikk. Det teoretiske grunnlaget for yrkesutøvinga vert henta frå sosialt arbeid og sosialpedagogikk. Sosialt arbeid vert skildra som å dreie seg om problemløysing i forholdet mellom menneske, og kunnskap om å fremje sosial endring, myndiggjering og frigjering for å betre menneskes velferd. Ein tredjedel av studiet består av sosialpedagogisk arbeid med barn og unge. Sosialpedagogikk er læra om korleis sosiale, psykologiske og materielle forhold og ulike verdiorienteringar fremjar eller hindrar individets totale utvikling og vekst. Livskvalitet og trivsel går og under dette omgrepet (FO, 2008).

Respekt for livets ukrenkelegskap, solidaritet med menneske og grupper i utsette livssituasjonar og respekt for menneskes eigenverd er verdigrunnlaget for utdanninga. Arbeidsfelta til barnevernpedagogen er innanfor kommunale og fylkeskommunale verksemder, statlege verksemder, helseføretaka og privat sektor. Grunnskulen ligg innanfor den kommunale og fylkeskommunale verksemda (Ibid.).

Barnevernpedagogens arbeidsområde i grunnskulen er i hovudsak innanfor enkeltelevar og klasse miljø. Elin, informanten min, kunne fortelje at ho arbeider mykje med barn som treng hjelp til å tilpasse seg. Barna har problemåtferd og har vanskar med å sitje i ro i klasserommet, vanskar med å konsentrere seg og å fylgje undervisinga. Dei har behov for å få mykje hjelp til å kome i gang i skuletimane og dei treng stadig vekk bekrefting på at det dei gjer er riktig. Elin skal skape tryggleik for dei enkelte elevars skulekvardag. Dette gjeld spesielt dei utsette elevane.

Då eg stilte spørsmål om på kva måte Elin får nytta kunnskap som ho har lært i utdanninga svarte ho fyrst og fremst gjennom det å ha ei forståing. Med det meiner ho å ha forståing for dei barna som har problemåtferd. Innanfor det relasjonelle perspektivet er det viktig å møte barnet som den det er. I forlenginga av dette seier Elin at det er viktig å setje seg inn i barnas ulike problem. Ei handling kan bety meir enn akkurat det som skjer når handlinga vert utført. Ein må alltid ha i tankane kva som utløyser handlinga, og reflektere over kvifor nettopp den handlinga vart gjort. Å sjå handlingar i samanheng med andre faktorar er noko Elin har dratt nytte av frå barnevernpedagogutdanninga. I systemteori fokuserar ein på samspelet mellom individ og miljø. Utifrå eit økologisk perspektiv kan Elin finne dei svara ho søker ved å sjå barnets handlingar i samanheng med andre arenaer.

Då Elin byrja å arbeide som barnevernpedagog ved den grunnskulen der ho jobbar, var det viktig for ho å avklare hennar posisjon i grunnskulen. Ho hadde møte med dei klassane ho i hovudsak skulle vere i for å fortelje om stillinga si. Ho forklarte då at ho ikkje ville fungere

som ein lærar, men som ein hjelpar for elevar, spesielt dei utsette elevane. På klassenivå hjelpar Elin mykje til med at elevane tar imot beskjedar. Ho hevdar at elevane fort kan bruke deg som ein ”tenar” dersom dei ikkje veit kva jobben din er. Elin fortel vidare at ho ser det som ein fordel at ho ikkje har ansvar for undervisinga i skulen. I forlenginga av dette seier ho at elevane ser på ho på ein annan måte enn dei gjer med lærarane. Elevane veit at Elin har ei anna rolle i skulen enn det lærarane har. Rolle kan skildrast som den åtferda me ventar av ein person som har ein viss plass eller posisjon i ei gruppe. Ei rolle refererar til det systemet av normer og forventingar som er retta mot personar i visse posisjonar, grupper, funksjonar eller kategoriar innanfor ein viss sosial samanheng (Gjøsund og Huseby, 2001). I fylgje Bjerke og Svebak (2003), vil mellom anna personens eigenskapar og ressursar verke inn på korleis rolla vert praktisert. Rolleutdregskap er ein vanleg årsak til konflikhtar og misforståingar i ei gruppe. Dette ser ein når ein person er usikker på kva som blir forventa av han, eller personane rundt han er usikre på kva dei kan forventa av han. Ein av årsakene til at Elin ville avklare stillinga si for dei ulike klassane, var for å unngå misoppfattingar i høve si rolle i skulen. I skulen som økosystem innehar alle dei ulike aktørane ei eller fleire roller.

Det er viktig å skilje barnevernpedagogens arbeidsområde i skulen frå det arbeidet som spesialpedagogane gjer. Kort forklart kan ein seie at spesialpedagogane arbeidar med den spesialpedagogiske undervisninga, medan barnevernpedagogen arbeidar med det spesialpedagogiske tiltaket. Eg ser på barnevernpedagogar som viktig å tilføye i arbeidet med barn med problemåtferd, då dei har mykje kunnskap på området om barns utvikling og ulike behov. Å ha kunnskap om sosialpedagogisk arbeid med barn og unge legg føringar for korleis ein oppfattar barn med problemåtferd i skulesamanheng. I forlenginga av dette vil eg understreke viktigheita av å inneha relasjonskompetanse i arbeidet med barn med problemåtferd for å fremje inkludering, slik ein ser det utifrå eit relasjonelt perspektiv.

Ein del barn med problemåtferd treng ofte fagleg oppfylgning i høve ein spesialpedagog. Spesialpedagogar arbeider mellom anna med barn som har problemåtferd der denne åtferda fører til fagvanskar. Barnevernpedagogen fungerer som ein viktig del av eit spesialpedagogisk tiltak. Tiltaket baserer seg på å inkludere elevar med problemåtferd i skulen og normalisere skulekvardagen deira. Eit tiltak som barnevernpedagogen utfører i klassemiljøet kan vere ”steg for steg”, som eg kjem nærare inn på seinare. No vil eg greie ut om kva det vil seie med ein skule for alle.

5.2 Ein skule for alle

Tankar om integrering og normalisering nådde Noreg tidleg på 1960-talet. Tankane kom frå nabolanda Sverige og Danmark. Dette førte til ein debatt som gjekk i retning av at alle burde få rett til å gå på skule i sitt nærmiljø. Denne retten vart slått fast og satt i verk i lov om grunnskulen i 1987 (Ekeberg og Holmberg, 2007). I dagens lovgiving blir prinsippet om éin skule og éi opplæring for alle stadig betre ivareteke. Ein kan seie at bestemmingane i dei ulike lovene skal omfatte alle barn.

Grunnskulen skal vere inkluderande. Elevar som har spesielle behov skal ta del i det sosiale, faglege og kulturelle fellesskapet på lik måte som elevar utan særskilde behov. Eckhoff (2001) hevdar at kjernen ved grunnskulen i Noreg er at alle barn skal gå i same skule, uavhengig av sosiale, etniske og økonomiske føresetnader. Alle skular skal ha dei same overordna mål, og ein felles læreplan skal liggje til grunn for arbeidet deira. Denne skuleforma går ikkje utifrå at alle elevar som går i same klasse eller skule skal vere like (Ibid.). Dette tolkar eg som at den einskilde eleven skal få opplæring i samsvar med sine evner og sine føresetnader.

Det kan vere vanskeleg å gruppere elevane utan at det kan innebere uheldige konsekvensar for utvalde elevar. Metodar som til dømes intelligenstestar og kunnskapsprøvar blir nytta for å skilje elevar til ulike grupper. Eg meiner dei ulike prøvane berre får fram ein liten del av elevanes situasjon. Det vil vere lite omsynsmessig å gå ut i frå desse resultata når det gjeld å få kunnskap om elevane. Når utgangspunktet for elevorganiseringa er ufullstendig utforma kan det vere stor risiko for å vurdere elevane feil, og dette meiner eg kan ha uheldige konsekvensar for elevane.

Visse elevar har behov for spesialundervisning, men høg bruk av einetimar kan føre til at det kan vere vanskeleg å få eleven inn igjen i klassen, og at han mistar mykje av det sosiale fellesskapet. Dette er ei utfordring skulen står overfor. Ved å gi ulike elevar ekstrabehandling kan det føre til ekskludering i det sosiale miljø fordi denne eleven vert behandla på ein annan måte.

For å finne ut om elevar har spesielle behov, og kva tiltak som eventuelt treng å setjast i verk for å inkludere eleven, er det naudsynt å kartleggje barnet. Eg vil no gjere greie for prosessen ved å kartleggje elevar som har problemåtferd i skulen og som ofte har særskilde behov.

5.3 Kartlegging

Slik eg tolkar Ekeberg og Holmberg (2007) er det i spesialpedagogisk samanheng viktig å identifisere og vurdere elevens åtferd og samspel med andre, og prøve å sjå dette i forhold til ulike påverknadsfaktorar i miljøet. Ein kan kalle kartlegging for ein behovsanalyse av det enkelte barn. Kartlegging inneber omfattande og samansett informasjonsinnhenting (Damsgaard, 2003). Målet med kartlegginga er å finne ut kva behov barnet har. Ein tar utgangspunkt i den åtferda barnet viser (Johannessen og Larsson – Swärd, 1999).

Innanfor eit økologisk perspektiv er det vesentleg å innhente informasjon frå elevars ulike arenaer. Ein må difor under kartlegginga vurdere individvariablar, miljøvariablar og interaksjonsforhold gjennom observasjon og samtalar (Ibid.).

Individvariablar er i fylgje Johannessen og Larsson - Swärd (1999), variablar som inngår i det enkelte barnets åtferd. Kartlegginga på dette punktet vil skje gjennom personalets observasjonar og dokumentasjon av barnets åtferd samt gjennom samtaler med barnets foreldre. Eg meiner det er viktig å samtale med barnet og, for å få eit heilskapleg bilete av barnet. Ved å samtale med barnet kan ein avdekke elevens eiga oppleving av skulesituasjon. Personalet kan utifrå eit heilskapsbilete av barnet vurdere både barnets behov og ressursar. Ved å observere eleven kan personalet få vite mykje om den enkelte elevens haldning til seg sjølv og andre, og hans kommunikasjonsferdigheiter.

Forhold i barnets miljø, i heimen og skulen som kan bidra til å forstå barnets åtferd, vert rekna som miljøvariablar. Dette vil seie at barnets problemåtferd til dømes kan førekome på grunn av forhold i skulen, ulike arbeidsmåtar eller arbeidsmetodar. Dette kan til dømes vere forhold på ekso- og makronivå som har indirekte betyding for barnet. Døme på dette kan vere at ein av foreldra til barnet vert arbeidslause, eller at barnevernpedagogen kjem inn i skulen for å bidra med sitt arbeid.

Interaksjonsforhold står for barnets gjensidige interaksjon med foreldre, andre barn og personale. Personalets kontakt og samarbeid med foreldre og konsulentar kan også spele inn. Interaksjon kan skildrast som det å samhandle. Dette kan gi verdifull informasjon om barnets situasjon (Johannesson og Larsson – Swärd, 1999). Eg meiner at det også er viktig å sjå på barnets sosiale kompetanse og sjølvtilitt. Desse to faktorane kan seie noko om samhandling med andre elevar og deltaking i grupper. Sosial kompetanse og sjølvtilitt kan og vere grunnlaget for om barnet vert inkludert i fellesskapet, eller ekskludert.

Dei ulike mikronivåa dannar som nemnt tidlegare, mesosystemet. På mesonivå er det viktig å undersøkje om barnets problemåtferd berre er på skulen eller om den gjeld på andre arenaer og. Eit sentralt spørsmål å stille er om problemåtferda på skulen påverkar dei andre

arenaene som barnet deltek i. Ein slik anna arena kan vere på idrettsskulen som føregår på fritida.

Gjennom kartlegginga foretar pedagogar ei vurdering av elevars funksjonsnivå både fagleg og sosialt. Pedagogar har også ei oppfatning av kva som kan forventast av eleven på dei ulike alderstrinn, samt erfaring med barns ulike uttrykksformer. Ein slik innsikt kan i fylgje Damsgaard (2003), vere svært verdifull når ein skal danne eit heilskapleg bilete av ein elev eller ein situasjon. Både observasjon, testing, samtalar og vurderingar inngår som kjelder i kartleggingsarbeid (Ibid.).

I identifiseringa av elevar med problemåtferd, er merksemdsproblem og underyting for nokre elevar sentralt. Med underyting meiner det når elevanes føresetnader og prestasjonar ikkje samsvarar. Det er vurderingar og resultat frå kartlegginga som gir grunnlaget for å legge til rette den opplæringa barnet har behov for. Grunnlaget vil i fylgje Ekeberg og Holmberg (2007) vere ulikt frå elev til elev.

5.4 Tiltak

Etter at kartlegginga har vore gjennomført vert det laga eit tiltaksprogram utifrå barnets behov. Tiltak mot problemåtferd kan inneha stor ulikskap når det gjeld innhald og omfang. Felles for alle typar tiltak er at målet skal vere å betre elevens åtferd, slik at læring og vekst kan utviklast vidare (Sollesnes, 2004). Det som skjer mellom personane i eit tiltak, ser eg på som av relasjonell karakter. Med dette meiner eg at relasjonen står i fokus, og det vert arbeidd ut i frå denne for å betre elevens problemåtferd. Slik eg tolkar Larsson og Swärd (1999) bør tiltaksprogrammet ta omsyn til både positive faktorar hjå barnet, og faktorar som ikkje fungerer like bra, og som det bør gjerast noko med. Eg meiner det er nødvendig å sjå på kva ressursar elevane har. Dette kan til dømes vere å vere flink i ein sportsleg aktivitet. I arbeidet med å betre elevens åtferd kan ein nytte ressursane hans som hjelp til å oppnå det. Med dette meiner eg at ressursane kan til dømes brukast som belønning ved ynskt åtferd. Belønning ved ynskt åtferd blir skildra som ein positiv forsterkar innanfor åtferdsperspektivet. Dette vil eg kome inn på seinare.

Sollesnes (2004) hevdar at eit tiltak mot problemåtferd er vellykka når både lærar og elev har ei subjektiv oppleving av at det som var skildra som eit problem er i klar betring. Dette tolkar eg som at eit tiltak kan bli definert som vellykka dersom ein ser forbetring.

Tiltak mot problemåtferd hos barn i skulen bør gå over lang tid, for å unngå at tilbakefall vert resultatet (Ibid.). Eit jamt arbeid på det området der det er vanskar vil fungere som ein førebygging mot ei skeiv utvikling.

Eit tiltaksprogram bør innehalde både mål og delmål. Å sitte i ro på plassen sin ein heil skuletime kan vere døme på eit mål. Damsgaard (2003) har skissert ulike tiltaksområde i arbeidet med problemåtferd. Eg vil no gjere greie for dei områda eg sjølv finn viktigast.

5.4.1 Samtale

Ein del barn og unge har lite erfaring i å snakke med vaksne. Barna treng difor å lære kva det inneber å vere i dialog med nokon og det er då viktig at pedagogen ser det som si oppgåve å opptre som ein relasjonsskapar. Som nemnt tidlegare, er det innanfor eit relasjonelt perspektiv viktig å fokusere på relasjonar der ein utfører ei samhandling. For at samtalar mellom pedagog og elev skal vere nyttige, er det viktig at pedagogen etablerer ein slik kommunikasjon at samtalen ikkje tar form av eit forhør eller påbod. Samtalen må byggje på tillit og gjensidig respektfull utveksling. Det er nødvendig at pedagogen stiller opne spørsmål som eleven har moglegheit til å svare på. For å unngå at pedagogen heile tida er den som spør eleven, kan det vere fruktbart å nytte seg av forteljing. Forteljingar kan gi mykje informasjon om elevens kvardagsliv, venner, ting han/ho likar og liknande (Damsgaard, 2003). Eg meiner at bruk av forteljingar kan vere svært nyttig i grunnskulen då det kan føre til ein friare samtale der eleven sine tankar står i fokus. Forteljingane kan omhandle både positive og negative felt.

Ein pedagog må vere bevisst på at eleven kan ha behov for å ta ein pause undervegs i samtalen, eller å avslutte samtalen tidlegare enn planlagt. Nokre elevar kan oppleve samtalen som for tett, og difor truande og vanskeleg. For å unngå dette kan ein gjerne gjere avtale på førehand om å ta pausar undervegs når eleven kjenner behov for det. Eit anna forslag for å unngå at samtalen kan bli for intens for eleven, er å bruke andre områder enn kontoret som samtalearena. Eit døme kan vere skulegarden. Det viktigaste er å etablere eit tillitsforhold og då treng ein ikkje alltid å gjere det på den tradisjonelle måten. Elin fortalte at ho i sitt arbeid var svært opptatt med å ikkje presse elevar til å snakke. Når det gjaldt tillit kunne det gå opp til tre månadar før visse elevar byrja å stole på ho. Slik Elin arbeider er relasjonen med elevane svært viktig. Det kan ofte ta tid å bygge ein gjensidig relasjon mellom pedagog og ein elev med problemåtferd. Innanfor det relasjonelle perspektivet i arbeid med problemåtferd, ser ein på relasjonen som god, dersom den kan tåle brytingar. Dette betyr at det kan oppstå konflikter og ”drittstenging” frå eleven, utan at relasjonen vert avslutta av den grunn.

Å kunne lytte aktivt er eit viktig reiskap som pedagogen må nytte seg av i samtalar med elevar. Det kan fort bli vanskeleg for eleven å uttrykkje seg dersom pedagogen ikkje viser eleven merksemd når han snakkar. Pedagogen må også ha tid og rom for elevens egne

historier. Noko som kan føre til at elevar får auka sin motivasjon til endring av den negative åtferda, er at dei vert møtt på ein positiv måte, og at nokon har tru på dei sjølv om dei kan gjere uakseptable ting i mellom.

Det viktigaste for å inngå i samtalar med elevar er at pedagogen må vere villig til å ta seg tid til å inngå i ein slik relasjon sjølv om det til tider kan vere krevjande. Damsgaard (2003) meiner at ein ikkje har råd til å la ein sånn investering vere.

Elin fortalte at ho hadde samtalar ilag med ein elev ein gong i veka. Dette var ein elev som hadde problemåtferd. Samtalen varte ein skuletime og dei snakka då om korleis veka hadde utarta seg for eleven, og visse mål for eleven. Dei gjekk nærare inn på problem som hadde oppstått, og reflekterte rundt konflikter i klassen. Elin presiserte at på desse møta såg ho det viktig å gi eleven nok tid til å starte samtalen sjølv, utan noko press i frå ho.

5.4.2 Skildre den ynska åtferda

Pedagogen gir i mange tilfelle tilbakemelding til elevar når dei gjer noko gale. Motsatt gir dei ofte lite tilbakemelding når eleven gjer noko positivt. For å gi eleven ei oppfatning av kva som er den ynskte åtferda, er det nødvendig å rose dei når dei gjer noko positivt. Som pedagog ventar ein ofte at elevar veit sjølv kva åtferd som er ynskt av dei, men dette stemmer ikkje alltid. I mange tilfelle er det slik at eleven ikkje veit nokon alternativ måte å oppføre seg på i vanskelege situasjonar. Dette fører ofte til at pedagogen vert oppgitt og skjenner på dei.

For å kunne gi eleven gode alternativ på åtferd kan det vere nyttig at pedagog og elev drøftar ilag kva som er den gode åtferda, for slik å på sikt kunne endre negative åtferdsmønster (Damsgaard, 2003). Eit døme her kan vere frå Elins vekesamtale ilag med ulike elevar med problemåtferd. I byrjinga av relasjonsdanninga hadde Elin lite innflytelse på dei elevane som ho hadde ansvar for i ulike tiltak. Etter kvart som dialogen byrja å fungere og relasjonen kom inn i ein tryggare fase, kunne Elin og eleven i fellesskap diskutere kva åtferd som var bra, og kva åtferd som var mindre bra. Elin hevdar at fleire av dei elevane ho arbeidde med hadde eit stort behov for bekrefting når dei hadde gjort noko bra. Å gi ros og bekrefting førte vidare til at åtferda vart gjenteke. Dette vil eg kome nærare inn på no.

Å ta i bruk belønning er langt meir verksamt enn å ta i bruk straff. Som nemnt i teoridelen er mykje av vår åtferd innlært ved at me utfører ei handling, og vert deretter påverka av dei konsekvensane handlinga har (Bjerke og Svebak, 2002). Dette er noko av grunnlaget innanfor åtferdsperspektivet. Dersom me ynskjer at eit barn skal utføre ei spesiell handling, må me rose barnet når det utfører den ynskte åtferda. For å unngå at det som oftast er meir å rise enn å rose, kan det vere nødvendig for pedagogen å arbeide ut frå ein strategi.

Dette inneberer at pedagogen bevisst må oversjå ein del av den negative åtferda til eleven. Å oversjå er i fylgje Elin eit nyttig verkemiddel. Mange elevar gjer ulike handlingar for å få merksemd. Når det gjeld dei dårlege handlingane, har Elin erfaring med at det kan vere verksamt å ignorere dei for å ikkje gi eleven den merksemda han ynskjer. Å oversjå er dessutan det same som å gi negativ forsterking til uynskt åtferd.

Damsgaard (2003) meiner at når ein gir elevane eit gode som resultat av ynskt åtferd eller som ein konsekvens, vert sannsynet for at det blir ei positiv endring auka. Eit gode kan til dømes vere å la eleven få vere ute å sparke ball i 10 minuttar. Dersom eit slikt gode vert kombinert med ei klar skildring av ynskt åtferd, legg ein til rette for ei auka kognitiv forståing. Dette aukar moglegheitene for ei meir stabil åtferdsendring.

Gjennom å bruke belønning som ein positiv forsterking oppnår ein å gjere eleven meir oppmerksam på si eiga åtferd. Samstundes kan ein seie at elevens motivasjon aukar fordi elevane får eit gode som dei sjølv oppfattar som positiv. Når åtferda er endra i positiv retning kan belønningssystemet fjernast. Det er då viktig at pedagogen har nytta seg av naturlege forsterkarar som nemnt i dømet ovanfor, slik at dei positive moglegheitene ikkje blir borte sjølv om belønningssystemet vert avslutta.

5.4.4 Positiv tilbakemelding, merksemd og oppmuntring

Mange gongar vert eleven skygga av den negative åtferda. Ein kan bli oppgitt over elevens åtferd som signaliserar motstand. I slike situasjonar er det lett for læraren å gå inn i dei negative sirkane saman med dei. Ein sentral del i å ta elevar alvorleg er å ha klare reaksjonar på det som er uakseptabel åtferd. Å ta elevar alvorleg vil ikkje seie å unnlate å sjå den negative oppførselen. Å ta dei elevane som har vanskar med samhandling med andre på alvor, omhandlar det å konkretisere andre måtar å reagere på og om å påpeike det som vert godteke. Ein kan fint rose og oppmuntre samstundes som ein korrigerer den uakseptable åtferda. Elevar med problemåtferd har eit grunnleggjande behov for å bli sett og møtt på ein ordentleg måte. I mange tilfelle kan eleven med problemåtferd opptre aggressivt og utøve sjikane mot pedagogen. Sett frå det relasjonelle perspektivet er det då viktig at pedagogen står i situasjonen, og viser at han toler denne type åtferd, for å kome seg gjennom dei ulike fasane i relasjonsdanninga. Ein må ikkje la konfliktane overskygge det behovet som barnet har for positiv merksemd. Dette behovet ville ein ha sett dersom ikkje problema var det dominerande. Dersom barnet viser problemåtferd på heimebane, er det også viktig å fokusere på det positive framføre det negative. Damsgaard (2003) seier at å bli møtt på ein ordentleg måte er

allmennmenneskeleg gyldig og heilt grunnleggjande. Som pedagog må ein vere bevisst kor viktig det er for barn og bli sett og høyrte.

Barn har eit sterkt behov for positiv tilbakemelding for å bli meir bevisst på eigen positiv åtferd. Ei påpeiking av den åtferda som er bra, vil gjere det lettare for eleven å velje alternative handlingsmåtar i neste konflikt. Dette inngår i åtferdsperspektivet. Det kan ofte vere betre at rosen og den positive tilbakemeldinga vert gitt på tomannshand. Det kan då vere lettare for eleven å ta det til seg. I relasjonen mellom barnevernpedagog og elev framstår då den vaksne som ein trygg og støttande person som bidrar til å lære eleven noko viktig om mellommenneskelege samspel.

5.5 Oppfølging

Oppfølging av oppsette mål er vel så viktig som sjølv tiltaket. Dette inneber at ein som pedagog har ei oppfølging av resultatet av tiltaka i høve måla. Oppfølginga skjer kontinuerlig, gjerne ein gong i månaden eller så ofte som det er behov av omsyn til barnet og dei måla som er satt. I fylgje Elin hadde ho møte med barnas foreldre kvar tredje veke for å samtale om korleis det gjekk med barnet, samt å samarbeide om prosessen vidare. Ho meiner at det er svært viktig å ha eit godt samarbeid med foreldra. I fylgje Bronfenbrenner (1979) består mesosystemet av samspel og forbinding mellom mikrosystema. Ein kan seie at det er relasjonane mellom eit sett av mikrosystem. I denne samanheng er samarbeid og kommunikasjon viktig. Elin synest det er grunnleggjande i hennar arbeid med elevar med problemåtferd, at dei får same behandling i mikrosystemet heimen, som på skulen. Med det meiner ho at dei innehar ein viss likskap når det gjeld til dømes grensesetjing. I høve til ein elev med problemåtferd, ringjer elevens mor til Elin, dersom det er noko spesielt som har skjedd heime med eleven. Dersom det er behov for justering i forhold til tiltaket vert det også gjort på samarbeidsmøta mellom Elin, klasseforstandar og foreldre. Målet er at programmet etter kvart skal opphevast. Nokre gongar har Elin og klasseforstandar til barnet/barna møte med Pedagogisk Psykologisk Teneste (PPT) som fungerer som ein rådgivar for dei. PPT er ein samarbeidspartnar for skulen. Korleis samarbeidet mellom mikrosystemet skulen og mikrosystemet PPT fungerer, har innverknad på barnet.

5.6 ”Steg for steg”

”Steg for steg” er opphavleg eit program som er utvikla av Committee for Children. Programmet er eit tiltaksprogram for å auke elevanes sosiale kompetanse, og det føregår på klassenivå. Å auke elevanes sosial kompetanse kan bidra med å skape inkludering av

enkeltelevar. Når eg seier klassenivå meiner eg at heile klassen er ein del av tiltaket for å førebyggje at enkeltelevar vert ekskludert. Målet er å auke elevanes evne til å vise empati, og til impuls- og aggresjonskontroll. Elevane skal utvikle auka bevisstheit om empati, eigne kjensler, problemløysingsferdigheitar, impulskontroll og ferdigheitar i å kontrollere sinne (Ogden, 2003). Med empati meiner det å leve seg inn i, og vise forståing for andre menneskes kjensler. Impulskontroll kan skildrast som det å vente på tur, inngå kompromiss og verte einige. I fylgje informanten min, utøvde ho ”steg for steg – programmet” som eit fast innslag på timeplanen ein time kvar veke ilag med klassen. Timen som vart nytta var klassens time. Ho nytta seg då mest av plansjar med bilete på. Plansjane visar sosiale kvardagssituasjonar og Elin les forteljinga som høyrer til biletet for klassen. Eit eksempel på eit slikt bilete kan vere ein elev som står utanfor og ser på, medan resten av klassen leikar ilag. Ved å vise ein slik plakat vonar Elin å få klassen til å auke sin empati ved å sjå situasjonen frå utsida. Elevane lærer korleis dei kan nytte ein metode for problemløysing i sosiale situasjonar, og trene på å praktisere sosiale ferdigheitar. Både sosiale og kognitive ferdigheitar går inn under programmet. Ogden (2003) hevdar at høg grad av sosial kompetanse kan dempe problemåtferd. Opplæring i sosial kompetanse vil kunne verke førebyggjande mot utvikling av problemåtferd. Dette er eg einig i, men eg stiller meg litt kritisk til å bruke ein slik opplæring i høve enkeltelevar med problemåtferd. Barna med problemåtferd innehar ikkje den sosiale kompetansen, og det er ofte difor at dei har problemåtferd i utgangspunktet. Elevar med problemåtferd kan lære mykje av eit tiltaksprogram som ”steg for steg”, men dei vil bruke lang tid på å lære seg sosial kompetanse, dersom dei nokon gong lærar det. Det Elin fokuserar på då ho nyttar tiltaksprogrammet ”steg for steg”, er at klassen som system, kan auke sin sosiale kompetanse, for slik å motverke og unngå at enkeltelevar fell utanfor klassemiljøet og vert ekskludert. Dette fører igjen til at klassen utviklar seg til å bli ein inkluderande klasse, der alle elevar har opplevinga av å vere ein del av fellesskapet. ”Steg for steg” vil ikkje fungere som eit eigna tiltak for eleven med problemåtferd åleine, då elevar med problemåtferd som regel har behov for eit tiltak av åtferdsretta art, i tillegg.

I tillegg til å nytte plansjar kan ein og bruke hjelpemiddel som video og lyd-kassetar ”steg for steg”. Felles for desse midla er at dei vert fylgt opp med elevdiskusjonar, rollespel og skuleomfattande tiltak for å auke sosiale ferdigheitar. På baksida av dei ulike plansjane står det spørsmål som vert stilt til klassen av barnevernpedagogen. Spørsmåla vert fylgt opp med rollespel og andre øvingar. For rollespelet og dei andre aktivitetane er det utarbeida lærarrettlegg. Eigne plakatar visar trinna for problemløysing og kontroll av sinne. Elevane lærar å finne fleire moglegheter når det gjeld å løyse eit problem. Ein kan vurdere ulike

løysingar ved hjelp av spørsmål som mellom anna: Er det trygt?, Er det rettferdig? Og vil dei hjelpe? Barna må så velje den løysinga dei meiner er best. Det er også blitt laga materiale som er rekna til foreldra om korleis dei kan praktisere og bekrefte prososial åtferd heime (Ogden, 2003). ”Steg for steg – materialet” som vert nytta i heimen kan auke barnets oppleving av mikrosystemas samarbeid.

”Steg for steg” byggjer opp barns ferdigheitar og fremjar deira kompetanse for å klare seg sjølv i mange av dei vanskelege situasjonane som oppstår i det daglege. Ein kan sjå på det som ein styrke at både barn og vaksne kan metodane frå ”steg til steg – programmet”, men i nokre tilfelle treng likevel barna hjelp frå vaksne til å løyse ulike problem. Det er viktig å huske på at ein som vaksen heile tida har eit ansvar for å hindre ekskludering og at nokon fell utanfor i skulen.

5.7 Arbeid med problemåtferd utifrå eit relasjonelt perspektiv

Relasjonen mellom pedagog og elev er vesentleg i arbeidet med problemåtferd. Elin fastslo som tidlegare nemnt, at det var svært viktig å ha ein god relasjon med dei elevar som har problemåtferd. Ho vil påstå at ho arbeider etter prinsippa i det relasjonelle perspektiv, utan at ho eigentleg kjenner teorigrunlaget for dette. Sollesnes (2004) hevdar at det er fullt mogleg å arbeide ut i frå eit slikt perspektiv sjølv om ein ikkje har noko vidare kunnskap om sjølve perspektivet. Han hevdar at pedagogen då arbeider ut i frå sin kunnskap i handling og sine personlege eigenskapar (Ibid.). Mykje av den kommunikasjonen mellom pedagog og elevar med problemåtferd bør skje ein – til - ein. Dette for å unngå at medelevar skal kommentere det som vert sagt. Her vil eg vise til vekesamtalane som Elin har ilag med elevar med problemåtferd. Det vil også vere viktig å ha ein – til – ein samtalar utanom desse planlagde samtalane og. Det har vist seg at dei elevane som ikkje har problemåtferd, og har behov for ein viss grad av ein – til – ein – relasjon med lærarane (Fuglestad, 1997: i Sollesnes, 2004). Dette kan bety at dei barna med problemåtferd har eit endå større behov til ein slik vaksenkontakt fordi dei treng meir hjelp og oftare bekrefting.

Sollesnes (2004) delar relasjonsdanninga mellom pedagog og elev inn i tre fasar. Eg vil no greie ut om dei ulike fasane, og då vil eg ta utgangspunkt i dialogen mellom barnevernpedagog og elev, då dette er den mest funksjonelle kommunikasjonsforma.

I fyrste fase ligg det at aktørane har ulike roller. Den åtferda som me forventar av ein person kan kallast ei rolle. Me spelar ulike roller avhengig av kven me er saman med. Dette kan ein sjå i forhold til eit økologisk perspektiv der ein opptrer på ulike arenaer. For barnet kan dette til dømes vere ei ”umogleg elev – rolle” som eleven har tileigna seg i klassen.

Barnevernpedagogen har rolla som representant for vaksenverda, til dømes skulesystemet. Barnet må då bryte ein sirkel, noko som ofte kan vere ein vond sirkel. Barnet er som regel svært negativ til barnevernpedagogen i fyrste fase. Barnevernpedagogen må prøve å skape ein god relasjon. Det kan vere vanskeleg å danne ein god relasjon til ein du i utgangspunktet er i konflikt med. Barnevernpedagogen må vise at han er ein som vil barnet vel til tross for den rolla barnet innehar. Det handlar om å møte barnet som den det er. Denne fyrste fasen kan skildrast som den vanskelegaste fasen. Det er viktig at barnevernpedagogen beheld den rolla og ansvaret som han har som profesjonell. Å satse på "kamerat – imaget" kan vere godt meint, men blir lett feil. Barnevernpedagogen må kunne tilby støtte sjølv om situasjonen skulle tilseie brot. Eleven kan til dømes kan vere svært aggressiv mot barnevernpedagogen på eit tidspunkt, utan at pedagogen gir opp relasjonen av den grunn. Relasjonen mellom pedagog og elev vil vere i ein sirkulær årsakssamanheng. Med dette meiner eg at elevens kommunikasjon og oppførsel den eine dagen, legg føringar for neste samtale. Det er viktig å stå i situasjonen til og med når dei fleste andre ville gitt seg. Barnevernpedagogen har i oppgåve å bygge tillit til barnet. Det kan då vere lurt å snakke med eleven på ein uformell basis, og å vise at han er interessert. Elin fortel at det i byrjinga av relasjonsdanninga med elevar var mykje prøving og feiling. Ho opplevde mykje roping og konflikthar med elevane. Ho fortel vidare at det til tider er ein fordel at ho ikkje er ein lærar som underviser. Eleven har ofte eit anna syn på ho, meir som ein hjelpar. Etter kvart som dei vert kjende med ho kjem dei gjerne bort og kommuniserar med ho i friminutta. Dette byggjer relasjonen.

I den andre fasa har relasjonen byrja å fungere gjensidig. Barnet byrjar å vise interesse for at den vaksne kanskje vil han vel. Relasjonen er no blitt god, og den kan tole brytingar. Barnevernpedagogen kan her kome med forsiktig kritikk. Barnet toler til dømes å høyre at ikkje alt han gjer er like bra, men at han som person er bra. Barnevernpedagogens rolle vil i denne fasa verte tona gradvis ned, i takt med at barnet blir meir aktiv. Tiltaket er ikkje oppe og går før barnet sjølv er aktiv i tiltaket. Sjølv om relasjonen er i utvikling betyr det ikkje at problemåtferda er gått bort. I denne fasen kan barnet ha behov for å teste ut kvaliteten på relasjonen (Sollesnes, 2004).

I fase tre er problemåtferda borte, og tiltaket har vore vellykka, men barnet treng framleis mykje hjelp til å fungere i si nye rolle. Barnet har i denne fasen etablert eit perspektiv på problemåtferd som gjer at han eller ho kan vere kritisk og sjølv ta imot kritikk. Tiltaket er vellykka når begge partar har ei subjektiv oppfatting av at åtferda er i betring (Ibid.). Det er barnet som sjølv gir signal om at tiltaket kan avsluttast gjennom sjølvinnsett, oppfylgingssamtalar og deretter nedtrapping.

6.0 Avslutning

6.1 Oppsummering

Hensikten i denne oppgåva var å søke å finne svar på korleis ein barnevernpedagog kan arbeide i skulen for å inkludere elevar med problemåtferd. Eg har tatt utgangspunkt i elevar med problemåtferd i grunnskulen. Barnevernpedagogar har ei viktig rolle i skulen ved å trygge skulekvardagen for dei mest utsette elevane. Eg har søkt å finne ut om kva spesialpedagogiske tiltak som kan fremje inkludering. Eg har gått inn på dei metodiske tilnærmingane eg har gjort i oppgåva. Innanfor her ligg litteraturstudie og kvalitativt intervju. Vidare har eg gjort greie for relevante omgrep som problemåtferd og inkludering. Dette er omgrep som er gjennomgåande i oppgåva. Med Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell har eg vist korleis ein kan sjå problemåtferd utifrå eit økologisk perspektiv. Metoden som her har blitt brukt er åtferdsperspektivet. Det relasjonelle perspektivet syner korleis ein kan arbeide med problemåtferd med utgangspunkt i relasjonen mellom pedagog og elev.

For å svare best mogleg på problemstillinga mi har eg brukt relevant teori om mellom anna problemåtferd, inkludering og spesialpedagogikk, og empirien frå mitt kvalitative intervju. Eg har sett på korleis problemåtferd kan bli sett på ut i frå ein utviklingsøkologisk modell og ut i frå åtferdsperspektivet. Det relasjonelle perspektivet fokuserar på problemløysing ut i frå den gode relasjonen. Eg har sett på barnevernpedagogens arbeidsområde i skulen og eg har kome nærare inn på ein skule for alle. I høve barnevernpedagogens arbeid i skulen har eg brukt mykje av empirien frå mitt intervju. Kartlegging, tiltak og oppfylgning har blitt gjort greie for som prosessen ved eit spesialpedagogisk tiltak. ”Steg for steg” er eit spesialpedagogisk tiltak som eg særleg har lagt vekt på, då dette er noko informanten min nyttar seg av på klassemiljø.

6.2 Mine funn i arbeidet

I min presentasjon har eg gjort funn som tilseier at ein barnevernpedagog er eit nyttig verkemiddel i grunnskulen. Eg vil no samle trådane i oppgåva, og vise kva grunnlag eg har for å meine dette. Barnevernpedagogen kan arbeide både med enkeltelevar og på klassemiljø. Barnevernpedagogen er mellom anna kvalifiserte for omsorgsgivande og førebyggjande arbeid med risikoutsette barn og deira familiar. Barnevernpedagogen har god kunnskap innanfor sosialpedagogisk arbeid med barn og unge. Sosialpedagogikk består av læra om korleis psykologiske, sosiale og materielle forhold fremjar eller hindrar individets totale

utvikling og vekst. Kunnskap innanfor område som dette ser eg på som nyttig å tilføye i skulen, i form av ein barnevernpedagog.

Grunnskulen i dag skal femne om alle elevar, uansett behov og føresetnader. Skulen er på veg til å bli betre til å inkludere det spesialpedagogiske arbeidet i skulens heilskaplege pedagogikk. Det vil vere vesentleg å foreta ein omsynsmessig inkludering av elevar med problemåtferd. Dette for å hindre at ein legg press på eleven, og unngå at ein tvingar han inn i former der han ofte vil bli ekskludert framføre inkludert.

Barnevernpedagogen kan fungere som ei viktig brikke i eit spesialpedagogisk tiltak. Før eit spesialpedagogisk tiltak vert sett i verk er det naudsynt å kartleggje eleven, for å finne ut kva behov den einskilde eleven treng. Tiltak kan utøvast med enkeltelevar og på klassenivå. Arbeidet med enkeltelevar kan mellom anna bestå i samtalar eller åtferdsforsterkarar som positiv og negativ forsterking. Eit tiltaksområde på klassenivå kan vere å auke elevanes sosiale kompetanse ved å nytte tiltaksprogrammet ”Steg for steg”. ”Steg for steg” kan bidra til å hindre at enkeltelevar vert ekskludert, då pedagogen innanfor programmet, mellom anna arbeidar med å auke elevanes evne til å vise empati. I høve tiltak er det avgjerande å la tiltaket gå over lang tid. Dette for å hindre tilbakefall.

Ein barnevernpedagog kan ha ein fordel ved å arbeide i grunnskulen. Dette fordi barnevernpedagogen er utanforståande, og ikkje har ansvar for undervisinga. Elevane ser på barnevernpedagogen på ein anna måte, då dei veit at ho innehar ei anna rolle enn lærarane.

Eg har synt at den gode relasjonen kan vere ein fruktbar framgangsmåte i arbeidet med elevar med problemåtferd. Det kan ta tid å etablere kontakt, som vist i dei tre fasane innanfor det relasjonelle perspektiv, men når kontakten er etablert oppstår det som regel tillit. Tillit er absolutt nødvendig for å få til inkludering av elevar med problemåtferd.

I høve barn med problemåtferd, må ein sjå åtferda i samanheng med dei ulike arenaene barnet oppheld seg på. Dette inngår i Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell. Samarbeid mellom dei ulike mikrosystema har også vist seg å ha direkte verknad for barnet, og difor stor betyding for barnets utvikling. Også dette bidreg til inkludering.

Eg har i denne oppgåva funne ut at ein barnevernpedagog kan fungere som eit formålstenleg verkemiddel i grunnskulen for å fremje inkludering. Barnevernpedagogen kan opptre som ein viktig del av eit spesialpedagogisk tiltak retta mot elevar med problemåtferd, medan spesialpedagogar i hovudsak står for den ”reine” undervisinga.

Kjelder

Bøker:

Bjerke, T. og Svebak, S. 1.Utgåve 7.Opplag (2003) *Psykologi for høgskolen*. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag AS

Bronfenbrenner, U. (1979) *The ecology of human development: Experiment by nature and design*. Cambridge, Harvard University Press

Damsgaard, H. L. (2003) *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo, J. W. Cappelens Forlag AS

Eckhoff, N. (2001) *Einskapsskolens historie i Noreg*. Oslo, Det Norske Samlaget

Ekeberg, T. R. og Holmberg, J. B. 2.Opplag (2007) *Tilpasset og inkluderende opplæing i en skole for alle*. Oslo, Universitetsforlaget

Gjørund, P. og Huseby, R. (2000) *Alle inkludert. Spesialpedagogikk for lærerutdanning*. NKS-Forlaget

Gjørund, P. og Huseby, R. (2001) *Psykologi B. Mellommenneskelege forhold, opplevingar og erfaringar*. NKS-Forlaget

Halvorsen, K. 2.Opplag (2004) *Forskningsmetode for helse – og sosialfag. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo, J. W. Cappelens Forlag

Hanssen, P-H. og Røkenes O. H. 2.Utgåve (2006) *Bære eller briste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen, Fagbokforlaget

Johannessen, E. og Larsson – Swärd, G. (1999) *Spesialpedagogikk i praksis. Tiltaksprogram for barn med behov for særskilt støtte*. Oslo, SEBU Forlag

Kvale, S. (1997) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Add Notam Gyldendal

Læreplanverket for kunnskapsløftet, Midlertidig utgave juni 2006
Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet

Ogden, T. 5.Opplag (2003) *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag AS

Sollesnes, T. (2004) *Relasjonen mellom lærer og elev i vellykkete tiltak mot problematferd*. Bergen, Universitet i Bergen, det psykologiske fakultet

Taule, R. 2. Opplag (1998) *Escolas ordbok*. Nynorsk
Indre Arna, Escola Forlag

Artiklar:

Fellesorganisasjonen for barnevernpedagogar, sosionomar og vernepleiarar
Kompetanseprofiler: Barnevernpedagogen, sosionomen, vernepleieren.
<http://www.fo.no/publikasjoner/kompetanseprofiler-article352-159.html>
(Måndag, 14.01.08, kl. 12.30)

Sollesnes, T. (2005) *Relasjonelt perspektiv på problematferd*.
Spesialpedagogikk nummer 3.