

Kandidatnummer: 5009

# **BBABAC Bacheloroppgave med forskningsmetode**

Atferdsproblemer og relasjonskompetanse i skolen.

Det finnes ikke vanskelige barn, kun barn som har det vanskelig



Universitetet  
i Stavanger

**Det samfunnsvitenskapelige fakultet**

**Institutt for sosialfag**

**Antall ord i besvarelsen: 12100**

Bacheloroppgave Barnevern

UIS mai 2021

## Innholdsfortegnelse

<b>1. INNLEDNING</b> .....	3
1.1 Bakgrunn for valg av tema: .....	3
1.2 Presentasjon av problemstilling: .....	4
1.3 Begrepsavklaringer.....	5
1.4 Formål med studien: .....	6
<b>2. TEORI</b> .....	7
2.1 Atferd.....	7
2.2 Atferdsproblemer.....	7
2.3 Risiko og beskyttelsesfaktorer.....	9
2.3.1 Risikofaktorer .....	9
2.3.2 Beskyttelsesfaktorer.....	11
2.4 Relasjon .....	13
2.5 Relasjonskompetanse .....	14
<b>3. METODE</b> .....	18
3.1 Hva er metode?.....	18
3.2 Valg av metode.....	18
3.3 Valg av litteratur og datainnsamling .....	19
3.4 Analyse.....	20
3.5 Kildekritikk .....	20
3.6 Studiens troverdighet.....	21
<b>4. RESULTATER</b> .....	22
4.1 Presentasjon av funn.....	22
4.2 Hva er felles og ulikt med artiklene?.....	25
<b>5. DRØFTING</b> .....	26
5.1 Viktigheten av å ha kjennskap til kontekstuelle årsaker bak atferdsproblemer .....	26
5.1.1 Atferdsproblemer har komplekse og ulike årsaker.....	26
5.1.2 Forebygging av atferdsproblemer på skolen.....	27
5.1.3 Kunnskap om barns atferdsproblemer .....	28
5.1.4 Tverrfaglig samarbeid i skolen vil hjelpe elevene.....	29
5.2 Betydningen av miljøarbeideres relasjonskompetanse.....	31
5.2.1 Relasjonsdannelse er avhengig av gjensidighet.....	31
5.2.2 Relasjonskompetanse er en viktig egenskap hos miljøarbeidere .....	33
<b>6. AVSLUTNING</b> .....	36
<b>7. LITTERATURLISTE</b> .....	37

## 1. INNLEDNING

I denne studien har jeg valgt å skrive om miljøarbeideres relasjonskompetanse og kjennskap til kontekstuelle årsaker som kan ligge bak atferdsproblemer hos barn. Atferdsproblemer er et relevant og mye omtalt tema i sosialarbeid. Det er mange barn som har atferdsproblemer og flere av disse barna har behov for hjelp og veiledning. Som miljøarbeider har man et ansvar for å følge opp, tilrettelegge og hjelpe barn som trenger det. Miljøarbeideres relasjonskompetanse kan derfor være avgjørende for barn med slike utfordringer. Skolen er et område hvor flere elever har atferdsproblemer, og skole vil derfor være et mye omtalt tema i denne studien.

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema:

Bakgrunnen min for valg av tema er at jeg har erfaring med atferdsproblemer fra arbeid i skolen, i tillegg til at vi har hatt mye om atferd gjennom barnevernsstudiet. Jobben min i skolen har gjort meg nysgjerrig på hva som gjør at barn utvikler atferdsproblemer, og hva som kan ligge bak atferden til disse barna. I tillegg er jeg veldig interessert i å finne ut mer om hvordan vi miljøarbeidere kan gjøre hverdagen til barna lettere, og hvordan vi kan hjelpe dem på skolen.

Barnevernspedagoger har et bredt spekter av områder man kan jobbe innenfor. Det er muligheter for å jobbe i barnehage, på skole, på institusjon og i barnevernstjenesten. I tillegg kan man være ansatt i BUP (Barne- og ungdomspsykiatri) og PPT (Pedagogisk-psykologisk tjeneste). I disse ulike arbeidsarenaene møter man barn og unge som har atferdsproblemer i forskjellig grad. Når man skal jobbe med barn som har slike vansker, er det viktig å ha kunnskap og forståelse om hva atferd er, og hva som gjør at enkelte har utviklet en slik atferd. Så lenge vi har kunnskap og forståelse for atferden, vil det være lettere for oss å hjelpe og tilrettelegge videre. Dette er utrolig viktig i arbeidet vårt som barnevernspedagoger, og det er grunnen til at jeg har valgt dette temaet i studien.

## 1.2 Presentasjon av problemstilling:

Forekomsten av alvorlige atferdsproblemer i Norge er lav dersom man sammenlikner med resten av verden. Likevel har antallet økt de siste årene (Jávo, 2010, s. 96). En rapport fra folkehelseinstituttet fra 2009 med tittel «*Psykiske lidelser i Norge – Et folkehelseperspektiv*», var den første komplette rapporten som omhandler psykiske lidelser i Norge. Rapporten beskriver hvor utbredt psykiske lidelser er, i de ulike aldersgruppene, i Norges befolkning. Her kommer det frem at 15-20% av barn og unge har nedsatt funksjon som følge av psykiske lidelser. Halvparten av disse tilfellene er så alvorlige problemer at de har en diagnostiserbar psykisk lidelse. En av de vanligste psykiske lidelsene er atferdsforstyrrelser. Flere av barna som har atferdsforstyrrelser eller atferdsproblemer blir henvist til spesialisthelsetjenesten. Dette kalles for barne- og ungdomspsykiatrien (BUP). Selv om denne tjenesten er godt utbygd i Norge og at kapasiteten de siste årene har gått opp, er ikke behandlingstilbudet stort nok til å kunne hjelpe alle (Jávo, 2010, s. 96).

Rapporten om psykiske lidelser fra folkeinstituttet er som nevnt fra 2009, som er 12 år siden. Allerede da var det en stor prosentandel av barn som hadde nedsatt funksjon på grunn av sin psykiske lidelse. Omfanget av atferdsproblemer og psykiske lidelser har ikke gått ned med årene. Med tanke på at behandlingstilbudet på BUP ikke er tilstrekkelig nok til å hjelpe alle som har behov for det, er det veldig viktig at barna kan få både hjelp og tilrettelegging andre steder også. Miljøarbeidere i skolen bør derfor ha god kunnskap om hva atferdsproblemer er, hva som kan ligge bak og hvordan man kan hjelpe barna.

Min problemstilling i denne studien er derfor:

Hvilken betydning har miljøarbeideres relasjonskompetanse og kjennskap til kontekstuelle årsaker for arbeidet med å forebygge atferdsproblemer hos barn i skolen?

### 1.3 Begrepsavklaringer

#### *Atferdsproblemer*

Atferdsproblemer handler om i hvilken grad barnets atferd bryter med gjeldende forventninger, regler og normer i barnets oppvekstmiljø og samfunn. Det omhandler også hvilken grad barnets atferd skiller seg ut fra det som blir sett på som normalt for barnets aldersgruppe, på en måte som gjør at det hemmer eller forstyrrer barnets egen utvikling eller læring (Nordahl, Sørlie, Manger & Tveit, 2005, s. 31).

#### *Barn*

FNs konvensjon om barnets rettigheter av 20. november 1989 definerer i Del 1 artikkel 1 barn som «Ethvert menneske under 18 år». Når begrepet barn anvendes i studien tar jeg utgangspunkt i denne loven, og refererer derfor til mennesker som er 0-17 år (Menneskerettsloven, 1999, del 1 art 1).

#### *Miljøarbeider*

Begrepet miljøarbeider brukes gjennomgående i studien. Når jeg bruker dette begrepet mener jeg de som arbeider med barn som har atferdsproblemer. Det kan være flere yrkesgrupper med ulik utdanning, som for eksempel spesialpedagog, sosionom og barnevernspedagog. Felles for dem som betegnes som miljøarbeidere, er at de prøver å se hvilken type hjelp det enkelte barn har behov for, og hvordan de best mulig kan gi denne hjelpen (Sollesnes, 2018, s. 64).

#### *Relasjonskompetanse*

Relasjonskompetanse dreier seg om å kunne samhandle og forstå de menneskene vi møter i yrkessammenheng på en hensiktsmessig og god måte. Det er en viktig del av den faglige kompetansen. For å kunne forstå den andres opplevelse og det som skjer i samspillet med den andre, må man kjenne seg selv (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 9-10).

#### 1.4 Formål med studien:

Formålet med denne studien er å få ny innsikt om forskning som omhandler gode og hensiktsmessige tiltak og tilretteleggelser, som kan brukes i arbeidet med forebygging av atferdsproblemer hos barn.

Jeg ønsker først og fremst å finne ut mer om hva atferd og atferdsproblemer er, faktorer som kan ligge bak disse problemene og hvordan vi som miljøarbeidere kan arbeide for å tilrettelegge og hjelpe barna som har atferdsproblemer.

## 2. TEORI

I dette kapittelet skal jeg presentere relevant teori som kan bidra til å svare på problemstillingen min. Jeg skal innledningsvis presentere teori som forteller noe om hva atferd og atferdsproblemer er, før jeg går videre til presentasjon av teori som omhandler risiko og beskyttelsesfaktorer. Til slutt vil jeg presentere teori som handler om relasjon og relasjonskompetanse.

### 2.1 Atferd

Atferd betyr observerbar handling eller væremåte. Den menneskelige atferden blir ofte styrt gjennom tenkte ønsker og rasjonelle intensjoner, og ikke bare av fortrenge impulser (Bø, 2018, s. 20). Bø (2018, s. 20) påpeker at i et systematisk perspektiv vil målrettede handlingsskjeder utløses av indre og ytre stimuli, og noen av disse handlingsskjedene kan være ubevisste. Det vil si at både det vi gjør, sier og tenker utløses av konkrete ting i tillegg til kulturelle og sosiale faktorer. Dette bekreftes av Sollesnes (2018, s. 52) som påpeker at all type atferd har en årsak. Det gjelder derfor både god og problematisk atferd. For å forklare dette kan vi si at atferden vår vil påvirkes av at vi prøver å tilpasse den situasjonen og rollen vi er i (Bø, 2018, s. 20). Ifølge Bø (2018, s. 20) er menneskelig atferd av den grunn situasjons eller kontekststøttet. Det er naturlig at man oppfører seg annerledes i en forelesningssal på universitetet, i forhold til et bursdagsselskap hos noen venner.

### 2.2 Atferdsproblemer

Atferdsproblemer handler om i hvilken grad barns atferd står i strid med regler, forventninger og normer som gjelder i samfunn og oppvekstmiljø. Det blir også definert som atferdsproblemer når atferden skiller seg ut fra det som er normal oppførsel for barnets alder, på en måte som gjør at den forstyrrer eller står i veien for barnets utvikling og egen læring (Nordahl et al., 2005, s. 31). Sollesnes (2018, s. 35) konkretiserer at atferden blir sett på som vanskelig, når det blir utfordrende for omgivelsene rundt å forholde seg til den, og at atferden uttrykker at barnet har behov for hjelp. Utfordrende atferd skjer i mange tilfeller når følelsene tar over. Når denne atferden forekommer, vil det gjerne være fremprovosert av usikkerhet, frustrasjon, bekymringer, ensomhet eller utilstrekkelighet (Kinge, 2020, s. 31).

I følge Nordahl et al., (2005, s. 31) vil alle barn ha problematisk atferd fra tid til annen, og det gjelder uavhengig av faktorer som kjønn, alder, familie, bosted, skolegang og andre ting. Dette er helt naturlig, og er en del av alle menneskers lærings og utviklingsprosess. Denne type atferd er som oftest lite alvorlig og som regel situasjonsavhengig. Atferden går dermed fort over. Å ha en problematisk atferd i ny og ne gjelder vel så mye voksne som barn. Det kan variere om atferden forekommer på skolen eller fritiden (Nordahl et al., 2005, s. 31). Barn vil i perioder vise noe problematisk atferd, og dette er helt normalt. I de fleste tilfeller er det ikke bekymringsverdig nok til å sette i gang tiltak. Når noen barn motsetter seg oppførselen de voksne forventer, blir det heller ikke definert som et atferdsproblem som gir grunn for bekymring (Nordahl et al., 2005, s. 31). Ifølge Nordahl et al., (2005, s. 31) vil problematferd derimot i enkelte tilfeller være et «faresignal», som vi bør reagere på og følge opp. Et eksempel på dette kan være dersom problematferden er veldig alvorlig og utvikler seg over tid. I tillegg bør vi også reagere om atferden hemmer barnets utvikling og vekst, og at den krenker eller plager andre. I disse tilfellene vil atferden bli omtalt som et atferdsproblem (Nordahl et al., 2005, s. 31-32). Barn som har atferdsproblemer vil ofte bli møtt med krav, hvor disse kravene kan komme i form av at de blir bedt om å skjerpe seg, oppføre seg annerledes, endre seg eller delta og uttrykke seg mer eller mindre. Likevel er det ingen barn som ønsker å oppføre seg annerledes og skille seg ut, som betyr at dersom barna hadde hatt mulighet til å innfri disse kravene ville de gjort det (Kinge, 2020, s. 32).

I følge Jávo (2010, s. 105) vil vurderingene som blir gjort av barns atferdsproblemer variere ut fra hvem som gir informasjonen. Dette bør vi være oppmerksomme på, da vi i skolesammenheng kan risikere å få slik type informasjon både av barnet selv, foreldre og lærere. Lærere kan gi viktig informasjon selv om det er foreldrene som kjenner barna best over tid. Lærere og miljøarbeidere ser barna når de er sammen i gruppe med jevnaldrende barn, og det vil derfor være lettere å sammenlikne (Jávo, 2010, s. 105). Jávo (2010, s. 105) påpeker at man likevel kan oppleve at opplysningene som blir gitt om barnets atferd er ulik. Dette kan være en utfordring. Det kan derfor være hensiktsmessig å hente informasjon fra flere kilder, for at det lettere skal kunne gis et tydeligere bilde på barnets atferdsproblem. Dersom barnet er gammelt nok, kan det være greit å sammenlikne opplysningene man får fra barnet selv, foreldre og lærere (Jávo, 2010, s. 105).



## 2.3 Risiko og beskyttelsesfaktorer

Selv om barn med atferdsproblemer har en del felles kjennetegn, er disse barna likevel ekstremt ulike. Det vil si at forholdene som har størst betydning for barns atferds utvikling kan variere veldig fra et barn til et annet (Nordahl et al., 2005, s. 81). Den vanskelige atferden kan ifølge Sollesnes (2018, s. 34-34) oppstå uventet, og situasjonen kan være uforutsigbar og uoversiktlig. Når vi jobber med barn er det derfor viktig at vi har en nærmere analyse, som sier noe om hvilke faktorer som kan påvirke det enkelte barnets utvikling og atferd (Nordahl et al., 2005, s. 81). Vanskelig atferd hos barn kan ses på som et signal om at barnet har problemer med å takle noe i den aktuelle situasjonen hvor atferden oppstår, eller noe annet i livssituasjonen (Sollesnes, 2018, s. 35). Nordahl et al., (2005, s. 81) understreker at miljøarbeidere som jobber med barn bør samle kunnskap om de enkelte barna. Denne kunnskapen bør fortelle noe om barnet generelt og de omgivelsene han eller henne er en del av. Kunnskapen vil gjøre det lettere når eventuelle tiltak skal iverksettes.

Ifølge Nordahl et al., (2005, s. 80), er et relevant spørsmål i forbindelse med atferdsproblemer hos barn, hva vi vet om årsaken til atferdsproblemene. Forskere har kartlagt flere forhold som utsetter barn for risiko for utvikling av atferdsproblemer, og i tillegg noen forhold som beskytter dem mot den negative effekten av risikoen. Dette kalles for risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer. Kvello (2012, s. 74) påpeker at kunnskapene om risiko og beskyttelsesfaktorer ikke er ferdig utviklet, og grunnen til dette er at de endres etter hvert som det blir gjort forskning på området. De endrer seg også i takt med samfunnets utvikling. Det finnes både individuelle og kontekstuelle risiko og beskyttelsesfaktorer. Jeg velger i denne studien å fokusere på de kontekstuelle faktorene.

### 2.3.1 Risikofaktorer

En risikofaktor forklares som en hvilken som helst faktor hos barnet selv eller i oppvekstmiljøet som kan bindes til at sannsynligheten øker for negativ psykososial utvikling frem i tid, som i dette tilfellet gjelder atferdsproblemer (Nordahl et al., 2005, s. 81). Ifølge Nordahl et al., (2005, s. 81) handler risikofaktorene om hendelser eller forhold som forekommer før barnet utvikler atferdsproblemer, som kan være med på å forårsake en negativ atferds utvikling. Derfor er det viktig at atferden blir sett i lys av oppvekstmiljø og

den bestemte konteksten som atferden oppstår i (Sollesnes, 2018, s. 36). Vi kan dermed si at risikofaktorer kan anses å være et faresignal som bør fange oppmerksomheten vår med tanke på atferdsproblemer. Likevel vil det ikke automatisk føre til atferdsproblemer dersom barnet er eksponert for risiko (Nordahl et al., 2005, s. 81). Grunnen til dette er at noen barn er mer sårbare enn andre, og det vil derfor være ulikt hvordan hvert og enkelt barn reagerer på risikoeksponering.

Som nevnt skal jeg nå ta for meg kontekstuelle risikofaktorer. Nordahl et al., (2005, s. 90) hevder at de ulike risikofaktorene i barnets omgivelser ofte deles inn i grupper som forhold knyttet til familien, nærmiljøet, skolen og samfunnet rundt. På grunn av at barnets nærmiljø og skole har høyest relevans i denne studien, er det disse kategoriene som vil presenteres. Ifølge Tetzchner (2018, s. 36) vil det i praktisk arbeid med barn være viktig å ha kunnskap og forståelse om at disse ulike forholdene kan bidra negativt og positivt i barns utvikling. Nordahl et al., (2005, s. 90) presiserer at det er forskjell på når risikofaktorene spiller en rolle i barnets liv, og at noen av dem påvirker store deler av livet. Noen spiller en stor rolle i barnehagealder eller tidlig skolealder, mens noen ikke har så mye betydning før barnet kommer i ungdomsalderen (Nordahl et al., 2005, s. 90). Dette kan forklares tydeligere i forbindelse med atferd. Det er ikke sikkert de forholdene som var med på å utvikle aggressiv og utagerende atferd tidlig i livet, er de samme som danner atferden i senere tid. For å komme med et eksempel, kan vi si at konflikter i hjemmet kan være med på å utvikle atferden hos et barn i tidlig alder. Vennegjengen kan deretter være med å opprettholde denne atferden i senere tid (Nordahl et al., 2005, s. 90).

### *Risikofaktorer i skolen*

I skolesammenheng er det flere faktorer som er knyttet til nåtidige og fremtidige atferdsproblemer, hvor de fleste handler om skolen som sosial kontekst og klassen som sosial samlingsarena. En risikofaktor i skolen kan være skolemiljøer med generelt lite skolemotivasjon, dårlige skoleprestasjoner og nedlatende holdninger om skolen (Nordahl et al., 2005, s. 94). Andre faktorer som kan være forbundet med problematferd hos barn er klassemiljø preget av konflikter, uvennskap og klassekamerater som ikke er støttende. I en undervisningspraksis hvor det er lite engasjement, variasjon, struktur og elevorientering, vil det være en risiko for utvikling av atferdsproblemer. Dårlig forhold mellom elever og de

voksne på skolen blir også sett på en risikofaktor knyttet til atferdsproblemer (Nordahl et al., 2005, s. 94-95).

### *Risikofaktorer i nærmiljøet*

Nordahl et al., (2005, s. 96) hevder at det kan være en risikofaktor dersom nærmiljøet er preget av fattigdom, høy befolkningstetthet, kriminalitet og svak sosial kontroll. Når det er lite voksenstyrte aktiviteter og fritidstilbud der barnet bor, i tillegg til mangel på offentlige servicetiltak, kan det ha en negativ innflytelse på barnas atferds utvikling. Likevel er det ifølge Sollesnes (2018, s. 56) viktig å huske på at to barn kan reagere ulikt på ett og samme miljø, på tross av at begge påvirkes. I følge Jávo (2010, s. 112) er viktige risikofaktorer i nærmiljøet utestenging og mobbing, deltagelse i vennegjenger med negativt vennepress og at barnet er sammen med andre jevnaldrende som også har atferdsproblemer. Når det kommer til mobbing og avvising fra barn som er jevnaldrende, er dette en risikofaktor som både kan utvikle dårlig psykososial tilpasning og atferdsproblemer (Jávo, 2010, s. 112).

### *2.3.2 Beskyttelsesfaktorer*

En beskyttende faktor forklares som en hvilken som helst faktor hos barnet selv eller i oppvekstmiljøet, som kan bindes til at negativ psykososial utvikling frem i tid reduseres hos risikobarn. Beskyttelsesfaktorene fremhever positiv utvikling og kompetanse, og kan på grunn av dette være med på å forebygge problemer i forbindelse med de negative innvirkningene fra risikofaktorene (Nordahl et al., 2005, s. 82-82). Tetzchner (2018, s. 36) påpeker at selv om de sosiale og fysiske omgivelsene hos et barn kan medføre risiko for utvikling av atferdsproblemer, kan omgivelsene også ha egenskaper som er beskyttende for disse barna. Ifølge Nordahl et al., (2005, s. 82) kan beskyttelsesfaktorer være med på å utvikle motstandsdyktighet hos barn som er ekstra sårbare på flere måter. Tetzchner (2018, s. 36) forklarer at motstandsdyktighet er egenskaper barn har. Disse egenskapene gjør at barn, på tross av sårbarhet og utsettelse for risiko, vil utvikle seg bra. Nordahl et al., (2005, s. 82) forklarer at motstandsdyktigheten demper risikofaktorenes effekt, samtidig som faren for risikoeksponering blir redusert. I tillegg blir positiv selvoppfatning fremmet, som gjør at mulighetene for positive valg og opplevelser i livet øker. Beskyttende faktorer kan også bidra i forhold til barns følelsesregulering, og at de opplever mestring. Nordahl et al., (2005, s. 82) påpeker også at effekten av beskyttelsesfaktorer vises når barn utsettes for risiko.

Kontekstuelle beskyttelsesfaktorer deles inn i de samme gruppene som risikofaktorene, altså forhold knyttet til familien, nærmiljøet, skolen og samfunnet rundt. Også her vil relevansen for studien legges vekt på, og som følge av dette er det beskyttelsesfaktorene skole og nærmiljø som presenteres.

Faktorene vil ikke garantere at barn som påvirkes av dem ikke viser atferdsproblemer, men vil likevel redusere sannsynligheten for at barn som utsettes for risikofaktorer utvikler atferdsproblemer (Nordahl et al., 2005, s. 97).

### *Beskyttende faktorer i skolen*

Gode rollemodeller blant lærere og andre voksne på skolen er en beskyttende faktor. Det er også beskyttende dersom de voksne har tydelige, klare og samstemte regler og forventninger til elevenes atferd og mestring (Nordahl et al., 2005, s. 99). Sollesnes (2018, s. 34-35) uttrykker litt av det samme, hvor det fremlegges at arbeidet i skolen skal hjelpe elevene til å inngå en viss struktur, i tillegg til at barnet lærer å tilpasse seg situasjonen han eller henne befinner seg i. Ifølge Nordahl et al., (2005, s. 99) bør undervisningen være variert, velorganisert og interessant slik at skolemotivasjonen til elevene opprettholdes. Bruk av hjemmelekser og tester er en beskyttende faktor ved at det vil være lettere for lærere å holde oversikt over elevenes læringskurve og utvikling. En annen beskyttende faktor i skolen er fokus på opplevelser som fremhever mestring, trygghet og samhold. Et velordnet klassemiljø med trygge relasjoner og støttende klassekamerater vil være en beskyttelsesfaktor som kan redusere utvikling av atferdsproblemer (Nordahl et al., (2005, s. 99). Jávo (2010, s. 116) poengterer at det vil ha en beskyttende effekt dersom barnet trives og har en god tilpasning på skolen.

### *Beskyttende faktorer i nærmiljøet*

Nordahl et al., (2005, s. 100) påpeker at en beskyttelsesfaktor i forbindelse med nærmiljøet er at det ikke er store økonomiske og sosiale forskjeller. I tillegg vil det ha en problemdempende og forebyggende effekt at det i barnets nærmiljø er god sosial kontroll, trivsel og trygghet. Når barnet vet at det er trygt rundt seg, vil det være lettere å danne en relasjon med andre i nærmiljøet. Det vil være beskyttende at familien har en tilknytning til lokalmiljøet, og at barnet deltar i religiøse eller andre lokalbaserte aktiviteter. Dette kan for eksempel være sportsaktiviteter, og her kan barnet også treffe andre med felles interesser (Nordahl et al.,

2005, s. 100). En annen beskyttende effekt som knytter seg til nærmiljøet er ifølge Jávo (2010, s. 116) at barnet har et sterkt og støttende sosialt nettverk rundt seg.

Etter å ha gått gjennom teori som omhandler både risiko og beskyttende faktorer kan det sies at de nødvendigvis ikke alltid er det motsatte av hverandre. Et eksempel på dette er at utagerende aggressiv atferd blir sett på som en risikofaktor, mens det ikke er påvist at fravær av utagerende aggressiv atferd er en beskyttelsesfaktor. Det vil derfor være mer hensiktsmessig å si at de beskyttende faktorene balanserer risikofaktorene, og at de derfor vil være med på å redusere den negative innflytelsen risikofaktorene har på barnets atferd (Nordahl et al., (2005, s. 82). Jávo (2010, s. 116) poengterer det samme, hvor det fremlegges at risiko og beskyttelsesfaktorer inngår i et samspill der resultatene sjeldent er bestemt på forhånd.

## 2.4 Relasjon

For å kunne hjelpe barn med atferdsproblemer, vil det være hensiktsmessig å ha en god relasjon til barnet. I følge Sollesnes (2018, s. 69) er relasjon en sosial forbindelse, og det sies at mennesker er sosiale vesen. Relasjonene kan forklares som den indre tilknytningen vi mennesker har til hverandre. Gjertsen (2015, s. 205) definerer en relasjon som samspillet mellom mennesker, og mellom mennesker og den situasjonen mennesket er i. Han legger vekt på at det ikke er egenskapene ved personer som er sentralt, men relasjonene mellom mennesker. Sollesnes (2018, s. 69) påpeker at selv om begge parter kan bidra ulikt og ha forskjellige roller i en relasjon, er det likevel en samspillsarena hvor begge parter bidrar. For at en relasjon skal være god, bør den være preget av tillit, aksept, respekt og varme (Aubert & Bakke, 2018, s.16). Sollesnes (2018, s. 69) uttrykker at det som er interessant i forbindelse med atferdsproblemer er det som skjer mellom partene i relasjonen. I starten når vi møter et barn vet vi ikke hva barnet misliker, hva det setter pris på eller hvor tett samspill han eller henne ønsker å ha. Det er derfor viktig at vi ikke går for fort frem. Barnet må få ta del i prosessen, og vi må finne en balanse mellom å gi og ta. Dermed blir både miljøarbeideren og barnet deltagende i relasjonen (Sollesnes, 2018, s. 69).

## 2.5 Relasjonskompetanse

Faglig kompetanse handler om fagpersoners evne til å forholde seg til og forstå kravene som møter oss i yrkessammenhenger. Vi møter andre kommunikasjonsutfordringer og muligheter som fagfolk, enn det vi gjør ellers i det daglige livet vårt. For å kunne håndtere dette trenger vi relasjonskompetanse (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 9). Relasjonskompetanse og komplekse hverdagslige ferdigheter kan likevel ha en sammenheng, i form av at vi bruker våre personlige egenskaper naturlig i samhandling med andre (Sommer, 2014, s. 113). I følge Røkenes & Hanssen (2012, s. 9-10) går relasjonskompetanse ut på å samhandle og forstå de menneskene vi møter i arbeidet, på en hensiktsmessig og god måte. Når man som fagperson er relasjonskompetent kommuniserer vi på en god måte som gir mening, i tillegg til å ivareta den generelle hensikten med samhandlingen uten å krenke den andre parten. Som miljøarbeider er det viktig å alltid fokusere på å ivareta barnets legitime interesser i samhandlingen. Det er viktig at vi sørger for å forholde oss til barnets behov, og ikke dekke egne behov på bekostning av barnet (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 10). I møte med barn som har atferdsproblemer, hevder Røkenes og Hanssen (2012, s. 10) det er viktig at miljøarbeidere er i stand til å etablere en relasjon til barnet. Denne relasjonen må man kunne stå i over tid, vi må hele tiden vedlikeholde relasjonen.

Gjertsen (2015, s. 221) påpeker at relasjonskompetanse handler om at vi må kjenne oss selv, i tillegg til å forstå barnets opplevelser, kulturelle sensitivitet og empatiske holdninger. Alt vi gjør som miljøarbeidere i arbeidet med relasjon, skal være til barnets beste. For å kunne innfri dette, må vi møte barnet som et subjekt, altså et handlende og selvstendig individ (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 11). Det er flere sentrale kvaliteter som inngår i vår relasjonskompetanse, hvor samtlige av kvalitetene er viktige i arbeid med barn som har atferdsproblemer.

### *Empati*

Empati er en sentral kvalitet i relasjonskompetanse, og det blir sett på som den viktigste av alle sosiale egenskaper. Empati er evnen til å kunne forstå seg selv i relasjonen til andre. Samtidig er det viktig å leve seg inn i andre menneskers situasjon, og forstå hvordan vedkommende har det (Bø, 2018, s. 239). I følge Kinge (2020, s. 71) opplever barn med atferdsproblemer ofte at de er en utfordring for omgivelsene sine. Da er det viktig at miljøarbeidere hjelper barna til å forstå hva som skjer inni dem, og hva som skjer når de samhandler og har kontakt med andre. Vi må hjelpe barna å finne svar på indre spørsmål og

tanker, slik at de kan få redusert sin selvfordømmelse og selvkritikk. De som dømmer og kritiserer barna mest, er barna selv. Derfor vil det være et behov for å forstå seg selv, for å unngå å dømme (Kinge, 2020, s. 71).

Kinge (2020, s. 71-72) påpeker at barn med atferdsproblemer ofte har vanskeligheter med å forstå hvorfor de blir frustrerte og reagerer som de gjør. Da er det viktig at miljøarbeidere kan være med å bevisstgjøre barna hvorfor slike reaksjoner forekommer, og fortelle at forklaringene ofte kan eksistere i systemet rundt dem. Empati er i følge Bø (2018, s. 308) derfor spesielt viktig i møte med barn som er annerledes. Som miljøarbeider i arbeid med barn med atferdsproblemer, er det nødvendig at vi holder oss empatiske. Det vil si å ta i bruk hele oss selv. Dette gjelder både følelsene våre og evnen til å resonnerer. Det viktigste av alt er at vi hele tiden retter fokuset mot barnets behov, følelser og opplevelser (Kinge, 2020, s. 72).

### *Mentalisering*

Mentalisering er en annen viktig kvalitet i relasjonskompetanse. Det er et begrep som er mye brukt innenfor områder hvor det arbeides for å forstå menneskers atferd og følelser (Kinge, 2020, s. 79). Røkenes & Hanssen (2012, s. 53) definerer mentalisering som evnen til å se den andre innenfra og seg selv utenfra. Det som skiller begrepet mentalisering fra andre liknende begreper er at det rommer en større helhet. Her er det snakk om både forståelse av den andre, samspill mellom partene, i tillegg til selvrefleksivitet. Kinge (2020, s. 82) påpeker at mentalisering inkluderer evnen vår til selvrefleksjon og empati. Vi må kunne kommunisere åpent om tankene våre til andre, for at det skal være en reell utveksling. Som miljøarbeidere må vi være trygge i oss selv. Da har vi bedre forutsetninger til å være åpen for barnets opplevelser uten at vår egen forsvarsreaksjon tar over. Dersom vi er utrygge sammen med barnet, vil denne tilstanden gjøre det mer utfordrende å ta barnets perspektiv. Det viktigste for miljøarbeidere er derfor å være trygge slik at vår empati og mentaliserende evner ikke reduseres (Kinge, 2020, s. 82).

### *Anerkjennelse*

En annen sentral kvalitet i relasjonskompetanse er anerkjennelse. Anerkjennelse handler om holdningen vår, og må ikke ses på som en teknikk eller ferdighet. Det kommer til uttrykk i handlingene og språket vårt. Dersom vi skal kunne anerkjenne, må egne behov legges til side (Kinge, 2020, s. 82-83).

I følge Røkenes og Hanssen (2012, s. 190-191) vil det få konsekvenser dersom et barn gjentatte ganger blir møtt konsekvent positivt eller negativt når han eller henne forteller om ting som har skjedd, og hvordan vedkommende har oppført seg. Barnet kan da oppleve at selvfølelsen reguleres ut i fra miljøarbeiderens respons. Kinge (2020, s. 83) påpeker at miljøarbeidere må anerkjenne barnets opplevelse som sann, og la han eller henne eie sine egne følelser og opplevelser. Det kan lett vekkes andre reaksjoner i oss dersom et barn er utfordrende eller vanskelig. Vi kan oppleve å skifte verdisett, hvor vi kan føle en trang for grensesetting, oppdragelse og korrigerende. Dersom vi kjefter er dette det motsatte av anerkjennelse, og vi blir da styrt av egne følelser. Når vi skal opptre anerkjennende vil det derfor være viktig å ha kontakt med oss selv og egne følelser i situasjoner, hvor vi deretter kan skille ut egne følelser slik at de ikke styrer våre handlinger (Kinge, 2020, s. 83). I følge Kinge (2020, s. 83-84) er det viktig for barnet at miljøarbeidere åpner seg, gjetter og forestiller seg barnets opplevelser. Opplevelsene kan være knyttet til situasjoner, forventninger eller krav som ligger bak sinne eller utageringer. Det er med andre ord viktig at miljøarbeidere evner å ta barnets perspektiv, da dette er en forutsetning for anerkjennelse (Kinge, 2020, s. 84).

### *Lytting*

Å lytte er en kvalitet som er viktig i relasjonskompetanse. Når man lytter, handler det om å lytte med hele seg. Det vil si at man lytter både til det som blir sagt og det som ikke blir sagt. Vi må høre etter på det som blir sagt med ord, men det er vel så viktig å være oppmerksom på kroppsspråk. I arbeid med barn som har atferdsproblemer, er evnen vår til å lytte, en forutsetning for å komme inn på barna og deres opplevelser (Kinge, 2020, s. 85). I følge Kinge (2020, s. 85) er det miljøarbeideres oppgave å fange opp underliggende budskap, som ofte kan komme til uttrykk gjennom kroppsspråk. Dette kan for eksempel være ansiktsuttrykk eller mimikk. Et vanlig tegn hos noen som er sinte kan være at de unngår øyekontakt, og et tegn hos mennesker som er triste kan være at de er litt anspent i kroppen (Tjernsland, Engen & Jansen, 2013, s. 55). For å kunne være gode lyttere må vi i følge Kinge (2020, s. 85) være tilstede, åpne, rolige og tålmodige. Det er viktig å være utforskende og nysgjerrige, og vise barnet at vi ønsker å høre på det vedkommende har å si. Ofte trenger barn med atferdsproblemer at vi lytter til dem, for deretter å hjelpe til med å sette ord på følelsene (Kinge, 2020, s. 85-86). Kinge (2020, s. 86) påpeker at relasjonskompetansen vår handler om



viktigheten av å gi barnet nok tid til å uttrykke seg. I tillegg må vi være fullstendig tilstede og gi all oppmerksomhet til det barnet vil formidle gjennom ord, reaksjoner eller handlinger.

### *Ekthet*

Den siste sentrale kvaliteten som inngår i relasjonskompetanse er ekthet. Det handler om å være ekte når man er i kontakt med barn. Ekthet er viktig generelt i livet når man skal samhandle med andre mennesker, men spesielt i relasjonen vår til utsatte og sårbare barn (Kinge, 2020, s. 87). Røkenes & Hanssen (2012, s. 121) presiserer at det ikke er mulig å prestere eller konstruere ekthet. Kroppen vår merker dersom vi ikke opptrer ekte, og den andres kropp vil også merke det. Kinge (2020, s. 88) påpeker derfor at det er viktig å jobbe med egne følelser i arbeid med barn som har atferdsproblemer, for å kunne opptre oppriktig og ekte. Vi må være genuint opptatt av barnets opplevelser, interesser, meninger og tanker (Kinge, 2020, s. 88).

### 3. METODE

#### 3.1 Hva er metode?

Metode er en fremgangsmåte og et middel som brukes for å komme frem til ny kunnskap, og for å løse problemer. Når vi skal velge metode bør vi se på hvilken av metodene som kan gi oss gode data og belyse problemstillingen vår på best mulig måte. Dersom det er noe vi ønsker å undersøke, er metoden redskapet vårt. Den vil hjelpe oss med å samle inn det vi trenger til undersøkelsen vår, og dette kalles for data (Dalland, 2015, s. 111-112).

I følge Skilbrei (2019, s.13) er målet med et forskningsprosjekt å finne ut det man lurer på. Dette kan gjøres på ulike måter, men innenfor samfunnsvitenskapelige fag skilles det mellom kvantitative og kvalitative metoder.

Fordelen med de kvantitative metodene er at de gir oss data i form av målbare enheter. Vi får muligheten til å utføre regneoperasjoner av tallene, både dersom vi ønsker å finne ut prosenten av noe eller om vi vil finne gjennomsnittet (Dalland, 2015, s. 112).

De kvalitative metodene fanger i motsetning til de kvantitative metodene opp opplevelser og meninger som ikke er mulig å måle eller tallfeste (Dalland, 2015, s. 112).

Både kvantitative og kvalitative metoder bidrar på hver sin måte til å gi oss en bedre forståelse av samfunnet vi lever i. I tillegg får man kunnskap om hvordan grupper, institusjoner og enkeltmennesker samhandler og handler (Dalland, 2015, s. 112).

#### 3.2 Valg av metode

I henhold til problemstillingen «Hvilken betydning har miljøarbeideres relasjonskompetanse og kjennskap til kontekstuelle årsaker for arbeidet med å forebygge atferdsproblemer hos barn i skolen?», har jeg valgt å bruke den kvalitative metoden litteraturstudie. Grunnen til det er at jeg ser på dette som den mest hensiktsmessige metoden til å svare på og belyse problemstillingen. Da jeg skulle velge metode for studien sto jeg mellom de kvalitative metodene intervju og litteraturstudie. Begge metodene ville vært relevante i forhold til min studie, men grunnen til at jeg endte på litteraturstudie var at det finnes mye interessant og god forskning på området. Et annet hensyn jeg måtte ta i vurderingen av de to metodene, var hva som ville være mest realistisk tidsmessig. I metoden intervju er man avhengig av

informantene sine, og må dermed ta hensyn til disse i planleggingen. Da jeg ønsket å kun ha meg selv å fokusere på tidsmessig, fant jeg ut at litteraturstudie ville passe meg best. Ved å bruke litteraturstudie som metode, kan jeg bruke tidligere forskning som er gjort på området, til å sammenlikne med teori fra pensum og andre kilder. En fordel med litteraturstudie er at man raskt kan finne mye litteratur og data for å få økt kunnskap innenfor temaet. Det er også en fordel at man gjennom hele arbeidet kan gå tilbake til kildene som blir brukt. En ulempe med litteraturstudie er derimot at det kan være begrenset hvor mye av forskningen man finner som er relevant. Dette kan være utfordrende dersom man ikke finner det man er ute etter.

I følge Skilbrei (2019, s. 74) er litteraturstudie en studie som gjennomføres ved bruk av foreliggende forskningslitteratur. Dersom litteraturstudie brukes som metode må man identifisere, presentere og diskutere den foreliggende litteraturen.

Skilbrei (2019, s. 76) påpeker at det er viktig at vi som forskere identifiserer hva som er målet med litteraturstudien. Målet med min studie er å gi en oversikt over litteratur som beskriver hvilke kontekstuelle årsaker som kan ligge bak atferdsproblemer hos barn, og hvordan miljøarbeidere kan hjelpe barna på best mulig måte.

### 3.3 Valg av litteratur og datainnsamling

Ved valg av litteraturstudie, må kunnskapen innhentes gjennom relevant litteratur. Da jeg skulle finne vitenskapelige artikler til studien min, brukte jeg søketjenesten «oria». Denne fant jeg via hjemmesiden til universitetet i Stavanger. Når man søker i søketjenesten «oria», kan det søkes i bibliotekets samlede ressurser. I starten av søkeprosessen valgte jeg å søke litt tilfeldig rundt på området for å få inspirasjon, før jeg gikk over til mer systematiske søk. Jeg søkte i det norske fagbibliotek.

Da jeg søkte i «oria» var det viktig for meg å utarbeide noen kriterier ut i fra problemstillingen, som kunne være med å begrense søkingen (Dalland, 2015, s. 70). Jeg har derfor benyttet meg av flere inkluderingskriterier i søkeprosessen. Det ene inkluderingskriteriet var nyere publiseringsdato, og her har jeg avgrenset til årstall 2016 – 2021. Dette er de siste fem årene. Et annet inkluderingskriterium var publikasjonstype, hvor jeg har valgt forskningsartikler. Det siste inkluderingskriteriet var at artiklene skulle være relevante for problemstillingen. Ekskluderingskriteriene jeg har hatt er eldre publiseringsdato,

lite relevans for problemstillingen og artikler som ikke har vært fagfellevurderte. Ved søk på de ulike artiklene fikk jeg mellom 160 og 31 treff, og søkeordene jeg bruke nevnes i avsnittet under.

Søkeordene mine har i hovedsak vært: atferd, problematferd, atferdsproblemer, atferdsvansker, atferdsproblematikk, relasjoner og relasjonskompetanse. På bakgrunn av at problemstillingen min omhandler betydningen av relasjonskompetanse i arbeid med barn som har atferdsproblemer, valgte jeg å inkludere søkeord som: skole, institusjon, barnevernstjenesten og tiltak. Disse har jeg brukt i kombinasjon med de overnevnte ordene.

### 3.4 Analyse

Analyse går ut på å forklare og forstå de fortolkede funnene som er gjort, og målet er å besvare problemstillingen (Skilbrei, 2019, s. 179). I følge Skilbrei (2019, s. 183) er poenget med kvalitativt materiale at det utvikles kunnskap som mer overordnet kan tilby en forklaringsnøkkel til sosialt liv. For å kunne oppnå dette, må det velges strategier som hjelper til med å forenkle de fortolkede dataene. Jeg har valgt å bruke virkemiddelet tekstreduksjon, hvor jeg startet med å danne meg et inntrykk av materialet i helhet. Det ble tatt i bruk ulike farger for å markere og plukke ut det viktigste i datamaterialet. Resultatene som ble funnet her var relevante i forhold til problemstillingen. Deretter gjorde jeg materialet håndterbart, som vil si at jeg laget et sammendrag av det viktigste fra hver av de fire vitenskapelige artiklene (Skilbrei, 2019, s. 183). Etter det fant jeg likheter og ulikheter blant datamaterialet. De viktigste temaene i de fire vitenskapelige artiklene, som er relevant for problemstillingen, er relasjonens betydning, atferdsproblem, kjærlighet, utvikling av relasjon og kompetanse.

### 3.5 Kildekritikk

I følge Dalland (2015, s. 67) er kildekritikk de metodene som brukes når man skal finne ut om en kilde er sann. Det vil si at kildene som skal benyttes blir vurdert og karakterisert. Målet med kildekritikk er at vi skal kunne skille spekulasjoner fra opplysninger som er verifiserte. Å være kildekritisk vil si at man finner frem til den litteraturen som kan belyse problemstillingen på best mulig måte. I tillegg må man gjøre rede for litteraturen som brukes i studien (Dalland, 2015, s. 68). Dalland (2015, s. 72) fastslår at kildekritikken skal vise at man

er i stand til forholde seg kritisk til alt av kilder som brukes i studien, og hvilke kriterier som settes når kildene skal velges ut. Leseren av studien skal kunne ta del i refleksjonene som er blitt gjort i forbindelse med gyldighet og relevans for å løse problemstillingen (Dalland, 2015, s. 72).

### 3.6 Studiens troverdighet

Når man skal velge litteratur til en studie er det viktig å tenke på litteraturens gyldighet, relevans og holdbarhet (Dalland, 2015, s. 74). Med gyldighet menes troverdigheten av litteraturen, i forhold til at den må være relevant for problemstillingen. Holdbarhet handler om ekthet, som vil si at de kartlagte dataene må kunne stoles på. (Busch, 2013, s. 62). De fire vitenskapelige artiklene som er brukt i studien er alle fra fagfelleverderte tidsskrifter. Fordelen med fagfelleverderte tidsskrifter er at artiklene er godkjent og vurdert av to eller flere anonyme personer, som er eksperter innenfor temaene artikkelen handler om. Dette vil styrke studiens relevans. Kildene er valgt på grunnlag av at de belyser problemstillingen på flere områder, og at de omhandler de aktuelle temaene i studien. I utvelgelsen av artikler har jeg begrenset meg til vitenskapelige artikler som er publisert fra 2016 til 2021, altså de siste fem årene. Denne avgrensingen ble gjort for å benytte ny litteratur til fordel for eldre. Årsaken til dette er at det hele tiden blir gjort ny forskning på området. Nyere forskning er mer relevant for tema per dags dato fordi det stadig skjer endringer. Samtlige av artiklene har flere enn ti respondenter, noe som er hensiktsmessig i forbindelse med studiens gyldighet. Problemstillingen blir dermed besvart med flere perspektiv. Respondentene i de vitenskapelige artiklene og metoden som blir brukt, gjennomgås i tabellen som finnes i kapitlet resultater, under presentasjon av funn. Grunnen til at dette blir presentert er at leseren skal kunne følge alle trinn og vurdere gyldigheten av kunnskap. I tillegg vil det være lettere å se gjennomsiktighet i studien. Datagrunnlaget i kildene fremlegges, og dette vil sikre både gyldighet og holdbarhet i studien.

## 4. RESULTATER

### 4.1 Presentasjon av funn

Presentasjon av funn er gjort i en oversiktstabell. Her legges det frem hva som er formålet med de vitenskapelige artiklene, hvilken metode som er brukt, hvem og hvor mange respondenter artiklene omfatter og hvilke temaer som er mest sentrale. Deretter fremlegges det et sammendrag av de ulike artiklene.

Forfatter, år og tittel	Formål	Metode	Respondenter	Sentrale temaer
Thrana, 2016 Kjærlighetens inntreden i barnevernet – en utfordring for den profesjonelle relasjon?	Drøfte kjærlighetsbegrepet i barnevern og sosialt arbeid, med et blikk for kjønn, hvor historien til sosialt arbeid viser en sammenheng mellom bruken av kjærlighetsbegrepet og kjønn.	Deltagende observasjon, intervju og fokusgruppeintervju.	14 ungdommer og ansatte fra et feltarbeid i et barnevernstiltak og institusjon. (388 foreldre som har vært i kontakt med barnevernet).	Sosialt arbeid, kjærlighet, relasjon, kjønn, anerkjennelse, opplevelser, trygghet, risiko, identitetsutvikling, profesjonell relasjon, utholdenhet og relasjonsferdigheter.
Paulsen, Aune, Melting, Stormyr & Berg, 2017 Relasjonen som plattform i møte med ungdom i barnevernet	Vise eksempler på hvordan det kan jobbes med å skape gode relasjoner som kan legge grunnlaget for samarbeid og medvirkning mellom ungdommer og ansatte.	Kvalitative intervjuer.	22 ungdommer som har eller har hatt kontakt med Gartnerhaugen. Gartnerhaugen er en omsorgsinstitusjon.	Bevissthet, relasjonsarbeid, gjensidighet, medvirkning, tillit, samtaler og respekt.
Grimsæth, Foldnes & Irgan, 2018 Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd	Undersøke, beskrive og analysere ulike sider ved læreres handlingskompetanse, som kan fremme utvikling av prososial atferd hos barn og unge.	Kvalitativ undersøkelse med en hermeneutisk tilnærming.	31 lærere som videreutdanner seg innenfor atferdsvansker.	Pedagogisk handlingskompetanse, sosial kompetanse, kunnskap, atferdsvansker, relasjon, handlingskompetanse, erfaring, skjønn og årsaker.
Gjertsen, Hansen & Juberg, 2018 Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen	Utforske hvilken rolle og status vernepleiere, barnevernspedagoger og sosionomer har og bør ha i skolen.	Kvalitative intervjuer, både enkeltintervjuer og fokusgruppeintervjuer.	8 BSV-ere (barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere), en rektor og fire mellomledere.	Tverrfaglig samarbeid, yrkesgrupper, kompetanse, variasjon, skolemiljø, atferdsproblemer, sosialt arbeid og uklar status.

**Kjærlighetens inntreden i barnevernet – en utfordring for den profesjonelle relasjon? av Hilde Marie Thrana, publisert i tidsskriftet Norges barnevern 27.06.2016.**

Sammendrag: Artikkelen beskriver hvordan kjærlighet tar plass i sosialt arbeid, og hvordan dette begrepet har utviklet seg i et historisk perspektiv. Det vises gjennom undersøkelsen som er gjort at kjærlighet er et levende begrep i barnevernsarbeidet, både fra de ansatte og ungdommenes side. For mange barn er det en viktig del av relasjonen til sosialarbeideren. Det blir presisert i artikkelen at profesjonalitet og kjærlighet er to sider av samme sak, og at bruk av kjærlighet i barnevernet kan styrke profesjonaliteten. Dette forutsetter dermed at sosialarbeideren er klar over at det kan være utfordringer knyttet til bruk av kjærlighet. Det vil være en større sjanse for utfordringer i relasjoner hvor nærheten blir stor, fordi nærheten kan gjøre at intimsone til den andre blir tråkket over. Det er sosialarbeideren sitt ansvar å passe på at relasjonen er profesjonell og komfortabel for begge parter. I artikkelen kommer det frem at mange barn vil få et godt utgangspunkt for videre samarbeid med barnevernet dersom de blir møtt med kjærlighet.

**Relasjonen som plattform i møte med ungdom i barnevernet av Veronica Paulsen, Jørn Are Aune, Jan Karle Melting, Otto Stormyr og Berit Berg, publisert i tidsskriftet Norges barnevern 21.06.2017.**

Sammendrag: Denne artikkelen viser eksempler på hvordan det kan jobbes for å skape gode relasjoner mellom ungdommer og ansatte. Det kommer tydelig frem hva som er viktig og hvilke faktorer miljøarbeidere bør ta hensyn til i etableringen av relasjoner. Det vises også hva gode relasjoner kan bidra til. Gjennom analysen av intervjuene med ungdommene uttrykkes det at anerkjennelse, lytting, forståelse, støtte og veiledning er begreper som er viktige for dem at miljøarbeidere tenker på. Det blir i artikkelen presentert en praksisfortelling som viser eksempler på hvordan ansatte kan jobbe med relasjoner. Det vises hvordan det går an å bruke seg selv og egne erfaringer i møte med ungdommer. Miljøarbeideren har gjennom denne praksisfortellingen beskrevet et konkret møte han har hatt med en ungdom. Han forteller hvordan han opplevde situasjonen selv, på hvilken måte han reflekterte underveis i samtalen med ungdommen og hvordan han brukte seg selv som verktøy i dette møtet.

**Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd av Gerd Grimsæth, Vibeke Solsvik Foldnes og Tom Irgan, publisert i Norsk pedagogisk tidsskrift 19.12.2018.**

Sammendrag: Artikkelen beskriver hvordan 31 lærere tilrettelegger for barns sosiale utvikling, og hvordan de håndterer utfordrende atferd. Valg av pedagogiske handlinger er avgjørende i alle former for lærerarbeid, inkludert tilrettelegging av barn og unges utvikling av sosial atferd. Læreres handlingskompetanse utvikles ved at de tilegner seg kunnskap om det uforutsette i situasjoner med negativ atferd. Artikkelen viser at et sentralt tema er de tre pedagogiske handlingsformene å vise, å spørre og å oppfordre. Disse formene er viktige i forhold til hensiktsmessig atferd og utvikling av sosial kompetanse. Et annen sentralt tema i artikkelen er evnen til å utøve skjønn i atferds situasjoner som er utfordrende og uforventet. Det vil også være nyttig for lærere å bruke kollektive arbeidsformer, hvor faktiske hendelser eller caser blir diskutert og reflektert over, slik at de blir mer sikre i de pedagogiske handlingene de utfører.

**Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen av Per-Åge Gjertsen, May Brit Viola Hansen og Anne Juberg, publisert i tidsskrift for velferdsforskning 26.06.2018.**

Sammendrag: Artikkelen viser hvilke roller sosionomer, barnevernspedagoger og vernepleiere (BSV) har i skolen. Det er varierte arbeidsoppgaver, og oppgavene er ikke helt klare eller forhåndsbestemt slik det ofte er for andre yrkesgrupper. Dette gjelder for eksempel lærere. Det kommer frem i intervjuene at flere BSV – ere kan føle seg mindre viktige i forhold til lærere, og at rollen deres dermed blir noe uklar. Artikkelen viser at skolen skal være et sted for alle barn og unge, uansett forutsetninger. Flere barn har behov for særlige betingelser og ekstra hjelp for å kunne mestre både sosial kompetanse og faglige krav. For å kunne møte barna på disse kravene, vil det være både nødvendig og hensiktsmessig med tverrfaglig kompetanse i skolen. Ved at de ansatte på skolen samarbeider på tvers og kombinerer ulik kompetanse, kan de lettere hjelpe barna som trenger det. Det er derfor viktig for BSV – ere i skolen at de kan ha et godt samarbeid med andre ansatte.



#### 4.2 Hva er felles og ulikt med artiklene?

Alle de fire vitenskapelige artiklene har til felles at de er publisert i tidsskrifter. To av artiklene er publisert i tidsskriftet Norges barnevern, en er publisert i Norsk pedagogisk tidsskrift og den siste er publisert i tidsskrift for velferdsforskning. Artiklene handler om relasjoner og hva som skal til for å danne en god relasjon. De handler også om atferdsproblemer. Det er brukt kvalitative metoder i artiklene for å svare på problemstillingen, i form av intervjuer, observasjon og undersøkelse med en hermeneutisk tilnærming. En ulikhet er at respondentene i den første artikkelen både består av ungdommer og ansatte, mens i den andre artikkelen er respondentene kun ungdommer. I de to siste artiklene er respondentene ansatte i ulike yrkesgrupper. Alle de fire artiklene er på norsk, og er gjennomført i norske omstendigheter.

Det er viktig at de vitenskapelige artiklene er fra flere perspektiver, slik at de i best mulig grad kan besvare problemstillingen. I henhold til dette valgte jeg å ha med studier fra både skole og barnevernstiltak, for å få et større innblikk i hvordan relasjoner og relasjonskompetanse henger sammen med atferdsproblemer i praksis. Grunnen til at kunnskap fra barnevernstiltak kan bidra i skolen er at skolen skal være et sted for alle barn, både de som sliter og de som klarer seg godt. Dette gjelder dermed også barn i barnevernstiltak.

## 5. DRØFTING

Dette kapittelet belyser problemstillingen «Hvilken betydning har miljøarbeideres relasjonskompetanse og kjennskap til kontekstuelle årsaker for arbeidet med å forebygge atferdsproblemer hos barn i skolen?» ved å sette teori og empiri sammen. Det blir satt opp mot hverandre og drøftet.

Kapittelet er delt i to. I den første delen blir kontekstuelle årsaker, forebygging og kunnskap om atferdsproblemer presentert. I tillegg blir viktigheten av et tverrfaglig samarbeid lagt frem. I det andre kapittelet beskrives viktigheten av gjensidighet i relasjonsdannelsen og hvorfor relasjonskompetanse er en viktig egenskap hos miljøarbeidere.

### 5.1 Viktigheten av å ha kjennskap til kontekstuelle årsaker bak atferdsproblemer

Denne delen av kapittelet har som hensikt å se på kontekstuelle årsaker som kan ligge bak atferdsproblemer hos barn. Det vil være en vurdering av hvordan miljøarbeideres kunnskap om slike årsaker kan være med å forebygge atferdsproblemene.

#### 5.1.1 Atferdsproblemer har komplekse og ulike årsaker

Alle barn vil i løpet av sin oppvekst ha en problematisk atferd i ny og ne, og dette er helt naturlig. I enkelte tilfeller vil derimot atferden utvikle seg over tid og bli mer alvorlig, i tillegg til at det kan gå utover andre. Slik type atferd kan forekomme både på fritiden og skolen (Nordahl et al., 2005, s. 31). I studien til Grimsæth et al., (2018, s. 312-324) kommer det frem at det skal arbeides med elevens sosiale og emosjonelle kompetanse i alle fag på skolen. Med sosial og emosjonell kompetanse menes holdninger, sosiale ferdigheter, emosjoner og oppførsel. Det blir presisert i studien at en viktig rolle for lærere og andre ansatte i skolen er å støtte utvikling av sosial kompetanse. Lignende opplysninger undertegnes i studien til Gjertsen et al., (2018, s. 163-179), hvor det legges frem at grunnlaget for læring er elevenes trivsel, trygghet og følelse av anerkjennelse og tilhørighet på skolen. Det påpekes at flere barn har behov for ekstra støtte og hjelp til å mestre både faglig og sosial kompetanse. I studien legges det også stor vekt på at skolen skal være tilpasset både de barna som klarer seg bra, og de barna som er i risikozonen. Dersom man ser på Jávo (2010, s. 105) sin teori om vurdering av atferdsproblemer, vil man se at sammenlikninger av opplysninger som omhandler barn vil

være det beste for å kartlegge atferdsproblemer. Det påpekes at grunnen til at dette vil være hensiktsmessig i kartleggingen, er at de ulike kildene med informasjon ser barna i forskjellige settinger. En sammenlikning av flere settinger vil derfor være en forutsetning for å kunne tilrettelegge tilpasning i skolen, slik som Gjertsen et al., (2018, s. 163-179) legger vekt på viktigheten av i studien sin.

Nordahl et al., (2005, s. 81) påpeker i sin teori at selv om flere kjennetegn er like hos barn med atferdsproblemer, er barna likevel ulike. Dette understrekes ved å nevne at forholdene som har størst forbindelse med barnas atferd kan variere. Dette samsvarer med studien til Grimsæth et al., (2018, s. 312-324), hvor det fremlegges at atferdsproblemer har komplekse og ulike årsaker. Det presiseres at årsakene kan ligge både i oppvekstvilkår og skolemiljø. Å ta hensyn til underliggende årsaker for atferd er nødvendig for å unngå at barn fortsetter å gi signaler om det. I flere tilfeller vil slike signaler komme i form av uakseptabel atferd. Denne opplysningen støttes i teorien til Sollesnes (2018, s. 35), hvor det kommer frem at signaler fra barn viser at det er noe med den aktuelle situasjonen eller barnets livssituasjon vedkommende ikke takler.

### *5.1.2 Forebygging av atferdsproblemer på skolen*

I studien til Gjertsen et al., (2018, s. 163-179) opplyses det om endringer i lærerrollen i skolen. En av endringene er større fokus på mål og resultatstyring. En annen endring er bruk av standardiserte tester, for å kartlegge elevenes faglige utgangspunkt. I tillegg er det viktig med fokus på elevenes læringsutbytte, og forbedring av undervisning. Dette støtter opp mot Nordahl et al., (2005, s. 99) sin teori om beskyttelsesfaktorer i skolen. Her påpekes nødvendigheten av en variert og velorganisert undervisning, hvor målet er å opprettholde barnas motivasjon. Det fremstår også i teorien at bruk av tester og hjemmelekser er en beskyttende faktor, fordi det gjør lærerne mer bevisste på elevenes læring og utvikling.

Det legges frem i studien til Grimsæth et al., (2018, s. 312-324) at lærere i skolen tilrettelegger for at elevene skal kunne utvikle sin sosiale kompetanse i naturlige og hverdagslige situasjoner på skolen. Tanken bak er i følge informantene i studien at de mener sosial kompetanse utvikles i samspill med andre barn, gjennom vanlige aktiviteter. Dette samsvarer med teorien til Nordahl et al., (2005, s. 100), hvor det sies at en beskyttende faktor

for barn kan være trivsel, trygghet og god sosial kontroll. Dersom barn er trygge i samspill med andre i skolesammenheng, vil det være lettere å danne en god sosial relasjon. Lite voksenstyrte aktiviteter og fritidstilbud der barnet bor, blir i teorien sett på som en risikofaktor for utvikling av atferdsproblemer. Derfor vil det være bra for barnet med slike tilbud i skolen. Det kommer frem i undersøkelsen til Grimsæth et al., (2018, s. 312-324) at flere lærere fokuserer på at elever skal lære konsekvensene av sine handlinger. I tillegg arbeider de med at elevene skal lære å følge regler. Teorien til Nordahl et al., (2005, s. 94-95) kan sammenliknes med dette. Uklare regler og lite engasjement fra lærer og andre voksne blir sett på som en risikofaktor for utvikling av atferdsproblemer hos barn. Det vil dermed være en beskyttende faktor med klare og tydelige regler i skolesammenheng (Nordahl et al., 2005, s. 99).

### *5.1.3 Kunnskap om barns atferdsproblemer*

Som nevnt i avsnittene over påpekes det både i Gjertsen et al., (2018, s. 163-179) sin studie og i Grimsæth et al., (2018, s. 312-324) sin studie at skolen skal være et tilbud for alle barn. I Gjertsen et al., (2018, s. 163-179) sin studie kommer det frem at omtrent 20% alle av skolebarn har behov for særlige betingelser og ekstra hjelp for kunne mestre skolen. Det kan være ekstra hjelp for å mestre de faglige kravene på skolen, sin sosiale kompetanse eller en kombinasjon av begge. I lys av dette kan opplysningene sammenliknes med studien til Grimsæth et al., (2018, s. 312-324), hvor det fremlegges at 25% av alle skolebarn sliter med skolens sosiale og faglige miljø. Prosentandelene som presenteres i de to studiene er merkelig like, og grunnen kan være at begge studiene er gjort i 2018. Opplysningene er interessante dersom man ser på Jávo (2010, s. 96) sin teori om forekomst av atferdsproblemer i Norge. Her vises det at atferdsproblemer hos barn i Norge er økende. Basert på en rapport fra folkehelseinstituttet i 2009 fremlegges det at 15-20% av barn og unge i Norge sliter som følge av psykiske vansker. Dersom man ser på resultatene fra denne rapporten, sammenliknet med prosentandelen som legges frem i studiene til Gjertsen et al., (2018, s. 163-179) og Grimsæth et al., (2018, s. 312-324), kan det tolkes som at det har vært en økning de siste årene i antall barn som har psykiske og sosiale vansker. Som følge av disse resultatene, kan det tenkes at behovet for kunnskap om atferdsproblemer i skolen uten tvil er til stede.

Barn bruker ekstremt mye av sin tid på skolen. Her må de forholde seg til både lærere, BSV-ere (barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere) og andre ansatte i skolen. I studien til

Grimsæth et al., (2018, s. 312-324) ser man at det hvert år mottas søknader fra lærere som vil ta videreutdanninger i forbindelse med utfordrende atferd. Ut fra disse opplysningene, kan det tolkes som at lærere ønsker og ser et behov for bredere kunnskap på området. Det poengteres i studien til Gjertsen et al., (2018, s. 163-179) at andre yrkesgrupper enn lærere har mer spesialisert kunnskap om atferdsproblemer, sett ut fra rammeplaner for utdanningene. Dette gjelder blant annet BSV-ere. Grimsæth et al., (2018, s. 312-324) sin studie fremlegger at dersom en skole har manglende kunnskap om atferdsproblemer, kan konsekvensen bli stor i form av at problemene muligens blir organisert bort i stedet for å tas pedagogisk tak i. Dette støttes av teorien til Nordahl et al., (2005, s. 81), hvor det understrekes at ansatte i skolen som arbeider med atferdsproblemer bør innhente kunnskap om barnets omgivelser. I tillegg vil det være hensiktsmessig å se på hva kan ligge bak atferdsproblemene. Som følge av dette vil det bli lettere å hjelpe barnet og sette i gang tiltak.

Studien til Gjertsen et al., (2018, s. 163-179) påpeker at BSV-ere har spesielle forutsetninger, som kan styrke de psykososiale oppgavene på skolen. Som følge av det vil flere barns mangfoldige behov dekkes. Dette støtter opp Nordahl et al., (2005, s. 99) sin teori om at trygge og tydelige voksne er en beskyttende faktor på skolen. I Gjertsen et al., (2018, s. 163-179) sin studie fremlegges det at barnevernspedagoger i skolen ofte har ansvar for arbeid som omhandler atferdsproblemer. Grimsæth et al., (2018, s. 312-324) sin studie påpeker likevel at lærere som var en del av studien uttrykker et ønske om mer kunnskap og forståelse av atferdsproblemer. Lærere har et ønske om å være en stabil og god voksen for barn med atferdsproblemer, og dette vil være en god forutsetning dersom det knyttes opp mot Sollesnes (2018, s. 34-35) sin teori om arbeid med vanskelig atferd. All atferd har en underliggende årsak.

#### *5.1.4 Tverrfaglig samarbeid i skolen vil hjelpe elevene*

I studien til Gjertsen et al., (2018, s. 163-179) påpekes det at lærere skal involvere seg i elevenes livssituasjon. Det blir sett på som nødvendig at vedkommende er bevisst på at barn fungerer ulikt under forskjellige sosiale livsvilkår. Dette underbygges av Nordahl et al., (2005, s. 81) sin teori. Den omhandler viktigheten av å ha kjennskap til risikofaktorer som kan utvikle problematferd hos barn. Grimsæth et al., (2018, s. 312-324) fastslår i sin studie at motiver og årsaksforhold i flere tilfeller er helt ukjent for læreren, og at barn ofte kan reagere

brått og uforutsett. Her kan det trekkes en sammenlikning med Gjertsen et al., (2018, s. 163-179) sin studie, hvor det blir uttrykt at samarbeid mellom lærere og miljøarbeidere er viktig for elevene. Som nevnt tidligere fastslår studien at barnevernspedagoger har bredere kunnskap og forståelse for atferdsproblemer hos barn. Dermed vil det være hensiktsmessig med tverrfaglig samarbeid, slik at elevene som har atferdsproblemer kan støttes best mulig. Her kan teorien til Nordahl et al., (2005, s. 94-95) trekkes inn. Det vektlegges at dårlig forhold mellom elever og voksne på skolen blir sett på som en risikofaktor for utvikling av atferdsproblemer.

I lys av studien til Gjertsen et al., (2018, s. 163-179), hvor det presiseres at det er nyttig med tverrfaglig samarbeid i skolen, gjenspeiles viktigheten av dette i studien til Grimsæth et al., (2018, s. 312-324). Studien viser at ved uakseptable og uventede atferds situasjoner har lærere ofte manglende kunnskap og informasjon, om hendelser og årsaker som kan ligge bak. Det bekreftes i Sollesnes (2018, s. 34-35) sin teori at vanskelig atferd ofte oppstår uforventet, og at slike situasjoner kan være både uoversiktlige og uforutsigbare. Dette gjelder spesielt ved manglende kunnskap om atferdsproblemer. På den ene siden bekrefter dette behovet for mer kunnskap om kontekstuelle årsaker som kan ligge bak atferdsproblemer hos barn, slik som studien til Grimsæth et al., (2018, s. 312-324) fastslår. På den andre siden bekrefter det viktigheten av tverrfaglig kunnskap og samarbeid i skolen på tvers av yrkesgrupper, som fremlegges i studien til Gjertsen et al., (2018, s. 163-179). Teorien til Nordahl et al., (2005, s. 99) samsvarer med dette, da det legges frem at en beskyttende faktor i skolen er samarbeid mellom voksne.

Studien til Grimsæth et al., (2018, s. 312-324) beskriver nødvendigheten av at lærere foretar diskusjoner basert på kritisk tenkning og refleksjon, i samarbeid med andre. Det presiseres at det kan være hensiktsmessig å utfordre hverandre med åpne spørsmål om andres handlinger i atferds situasjoner. Dette kan sammenliknes med Gjertsen et al., (2018, s. 163-179) sin studie, som presiserer hvor viktig det er med et godt samarbeid på tvers av yrkesgrupper. Dersom man i tillegg ser på sammenhengen med Nordahl et al., (2005, s. 99) sin teori, kan det tolkes som at det beste for barn med atferdsproblemer, vil være at slike diskusjoner og samtaler mellom ansatte skjer på tvers av yrkesgrupper. Det sikrer at samtlige får bredere innsikt i hva som kan være utløsende årsaker.

Studien til Grimsæth et al., (2018, s. 312-324) fremlegger at valg av pedagogiske handlinger er avgjørende i møte med utfordrende atferd. Når pedagogiske handlinger skal utføres, må handlingene være basert på pedagogisk teori. Mangel på slik kunnskap kommer frem i studien, i form av at informantene uttrykker ønsker om økt kunnskap i atferdsproblemer. Det presiseres likevel at pedagogiske handlinger som blir utført i situasjoner med utfordrende atferd, skal tilpasses hvert enkelt barn, og han eller hennes situasjon. Dette gjenspeiles i teorien til Nordahl et al., (2005, s. 81), hvor det blir poengtert at alle barn er ulike og skal behandles deretter.

## 5.2 Betydningen av miljøarbeideres relasjonskompetanse

Denne delen av kapittelet har som hensikt å se på betydningen av gode relasjoner mellom barn og miljøarbeidere. Det vil være en vurdering av hvor viktig miljøarbeideres relasjonskompetanse er i arbeid med barn som har atferdsproblemer i skolen.

### 5.2.1 Relasjonsdannelse er avhengig av gjensidighet

En forutsetning for at en miljøarbeider skal kunne hjelpe barn med atferdsproblemer, er at det dannes en god relasjon til barnet. Her handler det om samspillet mellom barn og miljøarbeider (Gjertsen, 2015, s. 205). I studien til Paulsen et al., (2017, s. 84-94) legges det frem at relasjonsarbeid bygger på tillit gjennom hele prosessen. Thrana (2016, s. 96-109) sin studie trekker frem at begrepet kjærlighet er blitt introdusert i barnevernsarbeid på flere områder, og er en del av den profesjonelle relasjon. Studien viser derimot at det stilles spørsmål rundt om kjærlighet bør inngå som et krav i arbeidet. Dette spørsmålet stilles i sammenheng med at kjærlighetsbegrepet ofte brukes av både miljøarbeider og barn, og har flere felles egenskaper med gode relasjoner. Studien til Paulsen (2017, s. 84-94) påpeker at prosessen med relasjonsdannelse er avhengig av gjensidighet, som vil si at relasjonen mellom barn og miljøarbeider ikke oppstår av seg selv. Som Gjertsen (2015, s. 205) fremlegger i sin studie, er det en samhandlingsprosess med fokus på å skape trygghet og tillit i relasjonen. Dette underbygges av teorien til Sollesnes (2018, s. 69), hvor det blir presisert at begge parter i relasjonen er like viktige på tross av at de bidrar ulikt. En sammenlikning kan trekkes med beskrivelsen av kjærlighet i studien til Thrana (2016, s. 96-109). Her uttrykkes det at

kjærlighet handler om å bli anerkjent og sett for den man er. Det er viktig at miljøarbeider møter barn emosjonelt, og at det gis trygghet i form av nærhet.

Paulsen et al., (2017, s. 84-94) sin studie trekker frem begrepene respekt, kjærlighet, bekræftelse, omsorg, tillit og anerkjennelse når relasjonsarbeid skal beskrives. Kjærlighet blir nevnt som en viktig del av relasjonsarbeidet. Det kan tolkes som at kjærlighet og relasjon er nærliggende begreper med flere felles egenskaper. Aubert og Bakke (2018, s. 16) sin teori om relasjoner støtter opp mot dette, ved at det brukes mange av de samme begrepene som nevnes i Paulsen et al., (2017, s. 84-94) sin studie. Teorien til Sollesnes (2018, s. 69) poengterer viktigheten av å ta hensyn til barns tanker og meninger om relasjonen. Barn skal være med å bestemme hvor tett en relasjon skal være, og hvor lang tid det skal brukes i arbeidet med den. Dette støttes i studien til Paulsen et al., (2017, s. 84-94), hvor det nevnes at miljøarbeidere må være klar over barnets opplevelse av relasjonen. Det blir også vist i studien at det er viktig for barn å bli sett og hørt, i tillegg til å møtes med anerkjennelse og respekt. Ved å ta hensyn til barns meninger om relasjoner, vil overnevnte begreper innfris. Thrana (2016, s. 96-109) sin studie bekrefter dette ved å påpeke at relasjonen styrkes, dersom miljøarbeider viser kjærlighet i form av bekræftelse. Det vil være lettere for barn å stole på miljøarbeidere når det bekræftes at barnets egne meninger blir tatt hensyn til.

Sommer (2014, s. 113) sin teori fremmer bruken av personlige egenskaper i samhandling med andre. Dette er et viktig virkemiddel i relasjoner med barn. Studien til Thrana (2016, s. 96-109) understreker at barn og unge selv har gitt uttrykk for et ønske om kjærlighet fra miljøarbeidere. Det nærmest blir sett på som et krav av barna. I følge Paulsen et al., (2017, s. 94-94) sin studie kan miljøarbeidere bruke egen kunnskap og interesser i møte og samhandling med barn. Dette antas å styrke relasjonen, ved at barn kan kjenne en tilknytning til miljøarbeider på en annerledes måte. Studien viser også at det vil være hensiktsmessig at miljøarbeider bruker seg selv som redskap i relasjoner. I tillegg til at det blir vist engasjement og interesse fra begge parter. Det fremlegges i studien til Thrana (2016, s. 96-109) at barn vil kjenne en trygghet i relasjoner dersom miljøarbeider er tydelig og bevisst på egen rolle i arbeidet. Det presiseres i teorien til Røkenes og Hanssen (2012, s. 10) at miljøarbeidere skal fokusere på barns behov, og ikke dekke egne behov på bekostning av barna. Dette handler om å være bevisst på egen rolle, og handle deretter.



### *5.2.2 Relasjonskompetanse er en viktig egenskap hos miljøarbeidere*

I følge studien til Thrana (2016, s. 96-109) er det viktig at rollen som miljøarbeider i stor grad preges av relasjonskompetanse og ferdigheter. En sentral del av rollen er at miljøarbeidere ikke gir opp barn som følge av deres vanskelige atferd. Det er spesielt viktig for barn med atferdsproblemer at miljøarbeidere er utholdende i relasjonen, slik at vedkommende får en bekreftelse på å bli akseptert og elsket. Det fremstår i studien at utholdenhet er den største egenskapen i forbindelse med kjærlighet, og dette kan vises ved at miljøarbeider velger å satse på barnet. Studien til Paulsen et al., (2017, s. 84-94) presenterer at samtaler med barn er viktig for relasjonen, og at fokuset bør være gode og utviklende samtaler. Samtalene bør gjennomføres regelmessig, slik at barnet får bekreftelse i form av å ikke bli gitt opp av miljøarbeider. Kinge (2020, s. 82) påpeker i sin teori at det vil være hensiktsmessig dersom miljøarbeider forteller barn om sine tanker. Samtalen skal preges av medvirkning fra begge parter. Som følge av dette vil dialogen mellom barn og miljøarbeider være åpen, og relasjonen styrkes.

Gjennom undersøkelsen i Paulsen et al., (2017, s. 84-94) sin studie, kommer det frem at barn selv trekker frem viktigheten av å bli behandlet som et menneske, og ikke en sak. Barna legger vekt på behovet for at miljøarbeider til en hver tid forsøker å forstå det som uttrykkes. Teorien til Gjertsen (2015, s. 221) kan sammenliknes med det barna uttrykker i undersøkelsen. Det påpekes at relasjonskompetanse handler om forståelsen av barns opplevelser, og at det til en hver tid skal tas hensyn til barnets beste. For at miljøarbeider skal kunne gjøre dette, må barnet møtes som et subjekt. Paulsen et al., (2017, s. 84-94) sin studie beskriver at miljøarbeider må være bevisst på egne følelser i relasjoner med barn, og hvordan møtet påvirker dem personlig. Noen miljøarbeidere vil oppleve at møter med barn kan minne om situasjoner og personer i eget liv. Dette kan knyttes til Bø (2018, s. 239) sin teori om empati. Her kommer det frem hvor viktig det er at miljøarbeidere kan leve seg inn i andres situasjon, samtidig som dem forstår seg selv i relasjonen med den andre. Thrana (2016, s. 96-109) trekker i sin studie frem et annet viktig moment i forbindelse med dette. Det handler om at noen relasjoner inneholder nærhet, og at dette kan være risikofylt for både miljøarbeider og barn. Derfor er det viktig at miljøarbeider er klar over risikoen, og dermed er bevisst i relasjoner hvor det arbeides tett med barn. Dette gjenspeiles i teorien til Kinge (2020, s. 82), hvor det legges vekt på nødvendigheten av trygghet i miljøarbeidere. Miljøarbeidere vil

lettere kunne åpne seg for barns opplevelser uten at egne reaksjoner kommer i veien, dersom han eller henne er trygg i seg selv og egen rolle.

Paulsen et al., (2017, s. 84-94) sin studie fremhever at miljøarbeideres væremåte i møte med barn vil påvirkes av egne opplevelser. Det vises i studien at det er behov for kunnskap om dette, og at barn alltid skal bli møtt med respekt og anerkjennelse. Disse opplysningene kan knyttes opp mot Røkenes & Hanssen (2012, s. 190-191) sin teori om holdninger rundt barn. Barn kan oppleve at selvfølelsen reguleres dersom de gjentatte ganger blir møtt med lite engasjement fra miljøarbeider. Det er i følge Thrana (2016, s. 96-109) sin studie viktig for miljøarbeidere å huske på at barn og unge ser på profesjonalitet som stabile og trygge voksne. Det er viktig for barna at de møtes med kjærlighet, hjelp og omsorg.

Studien til Thrana (2016, s. 96-109) beskriver bruk av kjærlighet som en form for anerkjennelse i barnevernet. Det presiseres at det er spesielt relevant dersom man skal forsøke å forstå barn og unges manglende anerkjennelse. Anerkjennelse er som kjent en viktig kvalitet i relasjonskompetanse. Flere barn, og da spesielt barn med atferdsproblemer, har opplevd å ikke passe inn i ulike fellesskap i samfunnet. Det kan være skole, nærmiljø og barnehage. Som følge av disse opplysningene er fokus på anerkjennelse viktig for miljøarbeidere i møte med barn. Dersom dette sammenliknes med Paulsen et al., (2017, s. 84-94) sin studie, bekreftes det her at flere barn med atferdsproblemer har opplevd manglende anerkjennelse. Det vises at flere av barna sliter med å stole på folk etter å ha opplevd brudd i relasjoner tidligere. Derfor vil det ta tid å skape nye relasjoner. I henhold til Kinge (2020, s. 83) sin teori om anerkjennelse, poengteres viktigheten av å ta barnets perspektiv. Studien til Paulsen et al., (2017, s. 84-94) uttrykker at barn har behov for å bli lyttet til. Det er nødvendig for at miljøarbeidere skal lykkes i relasjonsarbeidet. Teorien til Kinge (2020, s. 85-86) samsvarer med dette i form av at viktigheten med lytting poengteres. Det er en forutsetning for barn med atferdsproblemer at miljøarbeider lytter, for å kunne hjelpe til med å beskrive følelser og tanker. Det kommer frem i studien til Thrana (2016, s. 96-109) at barns selvtillit vil styrkes dersom kjærlighet blir vist. I dette tilfellet vil det være i form av lytting. Dette kan tolkes som at barn og unge vil få troen på seg selv og sine muligheter, dersom noen lytter til dem.

I studien til Thrana (2016, s. 96-109) og i studien til Paulsen et al., (2017, s. 84-94) har det blitt vist at kjærlighet og relasjonskompetanse blir beskrevet som viktige egenskaper hos

miljøarbeidere. Det gjelder spesielt i arbeid med barn som har atferdsproblemer, da flere av disse barna er veldig sårbare. Thrana (2016, s. 96-109) sin studie påpeker at barn med atferdsproblemer uttrykker ønsker og behov for å møtes på en kjærlighetsfull måte. Følelsen av å være verdifull vil da styrkes. I denne forbindelse kan det være relevant å se på Røkenes & Hanssen (2012, s. 121) sin teori om ekthet. Her blir det presisert at det ikke er mulig å late som man er ekte, dersom dette ikke er tilfellet. Grunnen er at det vil registreres av barnet i løpet av kort tid. Paulsen et al., (2017, s. 84-94) sin studie poengterer at miljøarbeidere alltid må være sensitive på det barn forteller. Samtlige meninger og ønsker skal tas på alvor. Det er viktig for relasjonen, og vil være et godt utgangspunkt for videre samarbeid.

## 6. AVSLUTNING

I arbeidet med denne studien har målet vært å besvare problemstillingen «Hvilken betydning har miljøarbeideres relasjonskompetanse og kjennskap til kontekstuelle årsaker for arbeidet med å forebygge atferdsproblemer hos barn i skolen?». Det har blitt forsøkt å få et større innblikk og forståelse for miljøarbeideres relasjonskompetanse, og hva relasjonskompetanse har å si for forebygging av atferdsproblemer hos barn i skolen. Gjennom ulike vitenskapelige artikler og relevante bøker har det fremkommet gode skildringer om viktigheten til miljøarbeideres relasjonskompetanse, og hvor mye det har å si for arbeid med atferdsproblemer. Barns atferdsproblemer har komplekse og ulike årsaker. Kjennskap til kontekstuelle årsaker vil gjøre det lettere for miljøarbeidere å forebygge og tilrettelegge for barna, med hensyn til atferdsproblemene.

Det er viktig at ansatte i skolen har tverrfaglig samarbeid, slik at barns atferdsproblemer håndteres på best mulig måte. Det presiseres flere ganger i studien at skolen skal være et sted for alle barn. Dette gjelder både de barna som klarer seg godt, og de som har det vanskelig. Miljøarbeideres relasjonskompetanse har stor betydning fordi det er blitt vist på flere måter at atferdsproblemer kan oppstå i selve situasjonen. Dette kan ofte skje på skolen, da skolen er et sted barna tilbringer mye tid. Sensitive miljøarbeidere som forstår hvorfor atferd oppstår, og at det kan være en reaksjon på noe barna har opplevd, kan hjelpe i forebyggingen av atferdsproblemer. Det er ikke alle barn som evner å sette ord på det de føler og tenker i atferds situasjoner. Derfor vil det være hensiktsmessig at miljøarbeidere kan hjelpe til med dette, ved at de har kjennskap til årsaker som kan ligge bak atferden.

Som nevnt tidligere i studien har atferdsproblemer hos barn økt de siste årene. På grunn av at skolen skal være tilpasset alle barn, er behovet for kunnskap om kontekstuelle årsaker som kan ligge bak atferdsproblemer stort. Miljøarbeideres relasjonskompetanse kan bidra til at barn med atferdsproblemer får en bedre skolehverdag. I arbeid med barn er det viktig å huske på at det ikke finnes vanskelige barn, kun barn som har det vanskelig.

## 7. LITTERATURLISTE

Aubert, A.-M. & Bakke, I.-M. (2019). *Utvikling av relasjonskompetanse* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.

Busch, T. (2013). *Akademisk skriving: For bachelor- og masterstudenter*. Fagbokforlaget. **\*77 sider**

Bø, I. (2018). *Barnet og de andre* (5. utg.). Universitetsforlaget.

Dalland, O. (2015). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Gyldendal Norsk Forlag. **\*229 sider.**

Gjertsen, P.-Å (2010). *Sosialpedagogikk: Forståelse, handling og refleksjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Gjertsen, P.-Å., Hansen, M.-B.V. & Juberg, A. (2018). Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 21(02), 163-179. [https://www.idunn.no/tidsskrift\\_for\\_velferdsforskning/2018/02/barnevernspedagogers\\_sosionomers\\_og\\_vernepleieres\\_rolle\\_og](https://www.idunn.no/tidsskrift_for_velferdsforskning/2018/02/barnevernspedagogers_sosionomers_og_vernepleieres_rolle_og) **\*16 sider.**

Grimsæth, G., Foldnes, V. S. & Irgan, T. (2018). Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(04), 312-324. [https://www-idunn-no.ezproxy.uis.no/npt/2018/04/pedagogisk\\_handlingskompetanse\\_i\\_moete\\_med\\_utfordrende\\_atferd](https://www-idunn-no.ezproxy.uis.no/npt/2018/04/pedagogisk_handlingskompetanse_i_moete_med_utfordrende_atferd) **\*12 sider.**

Jávo, C. (2010). *Kulturens betydning for oppdragelse og atferdsproblemer: Transkulturell forståelse, veiledning og behandling*. Universitetsforlaget.

Kinge, E. C. (2020). *Utfordrende atferd i skolen*. Universitetsforlaget. **\*131 sider**

Kvello, Ø. (Red.). (2012). *Oppvekstmiljø og sosialisering*. Gyldendal Norsk Forlag.

Menneskerettsloven. (1999). *Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett*. (LOV-1999-05-21-30). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1997-02-28-19>

Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget. **\*258 sider.**

Paulsen, V., Aune, J.-A., Melting, J.-K., Stormyr, O. & Berg, B. (2017). Relasjonen som plattform i møte med ungdom i barnevernet. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 94(02), 84-94. [https://www-idunn-no.ezproxy.uis.no/tnb/2017/02/relasjonen\\_som\\_plattform\\_i\\_moete\\_med\\_ungdom\\_i\\_barnevernet](https://www-idunn-no.ezproxy.uis.no/tnb/2017/02/relasjonen_som_plattform_i_moete_med_ungdom_i_barnevernet) **\*10 sider.**

Røkenes, O.-H. & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Fagbokforlaget.

Skibrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder: Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget. **\*210 sider.**

Sollesnes, T. (2018). *Vellykket arbeid med vanskelig atferd*. Cappelen Damm akademisk. **\*108 sider.**

Sommer, D. (2014). *Barndomspsykologi: Små barn i en ny tid*. Fagbokforlaget.

Tetzchner, S. (2018). *Utviklingspsykologi* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.

Thrana, H.-M. (2016). Kjærlighetens inntreden i barnevernet – en utfordring for den profesjonelle relasjon? *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 93(02), 96-109. [https://www-idunn-no.ezproxy.uis.no/tnb/2016/02/kjaerlighetens\\_inntreden\\_i\\_barnevernet\\_en\\_utfordring\\_for\\_d](https://www-idunn-no.ezproxy.uis.no/tnb/2016/02/kjaerlighetens_inntreden_i_barnevernet_en_utfordring_for_d) **\*13 sider.**

Tjernsland, O.-A., Engen, G. & Jansen, U. (2018). *Allianser: verdier, teorier og metoder i miljøorientert terapi med barn og unge* (2. utg.). Gyldendal Norsk forlag.

**Selvvalgt pensum: 1064 sider.**