



Masteroppgave

Å lykkes på skolen – er å lykkes i livet
av

Mette Ringvoll og Tommy Jansen

Vår 2011

Master i helse- og sosialfaglig arbeid med barn og unge

Avdeling for helse- og sosialfag

Høgskolen i Lillehammer



**Høgskolen
i Lillehammer**

Lillehammer University College • hil.no

Forord

I løpet av både vår yrkeskarriere og våre studier har vi alltid vært opptatt av barn og unge og deres liv. Vi er opptatt av at de skal oppleve mestring og føle seg verdsatt og inkludert på ulike arenaer hvor de ferdes. Skole er en arena hvor alle barn og unge ferdes i flere år og hvor hverdagen kan bli svært vanskelig hvis man faller utenfor på ulike måter. Vi har også erfart at andre yrkesgrupper enn lærere har begynt å få skole som arbeidsarena. Dette kan by på en del utfordringer, noe vi tenker er spennende. Denne oppgaven er et resultat av denne interessen.

Arbeidet med oppgaven har vært en spennende, lærerik og krevende prosess. I like stor grad som vi har opplevd en faglig utvikling, har vi opplevd en personlig utvikling. Flere personer har vært støttespillere gjennom prosessen med å fullføre oppgaven. Vår veileder, Ole Petter Askheim, har gjennom hele prosessen vært svært hjelpelig og oppmuntrende. Han har bidratt med konstruktive, og til tider kritiske tilbakemeldinger, samtidig som han har gitt oss håp når det hele har syntes svart. Han har konfrontert oss når vi har vært for bastante eller for ensidige og fått oss til å få et litt bedre utviklet vidsyn.

Vi vil videre rette en stor takk til Bjørn Arne Buer for hans engasjement og svært konstruktive innspill. Vi vil også rette en takk til våre øvrige kollegaer på barnevern, som har hjulpet oss til å holde motet oppe i denne prosessen.

Til slutt vil vi rette en ekstra stor takk til våre respektive samboere for at dere har holdt ut med våre frustrasjoner i alle disse årene.

Sammendrag

Denne studien omhandler barnevernpedagogers erfaring med å jobbe i grunnskolen. Skolen har fra tidenes morgen vært styrt av pedagoger – i form av lærere. Fremveksten av enhetsskolen har vært sentral. Fokus har vært på at alle skulle få en likeverdig opplæring i samme skole uavhengig av funksjonsnivå. Store skolereformer er blitt gjennomført, noe som har ført til at skolen har fått nye oppgaver og utfordringer. På grunn av at utfordringene er blitt større i de enkelte skolene og for den enkelte lærer, har en del skoler ansatt andre yrkesgrupper.

Forskning og litteratur knyttet til transformasjonen av den barnevernfaglige kompetanse inn i grunnskolesektoren er svært mangelfull. Behovet for å systematisere erfaringer og utvikle metoder for yrkesutøvelsen inn i grunnskolen synes stor. Dette var noe av bakgrunnen til at tre ansatte ved Høgskolen i Lillehammer etablerte en nettverksgruppe for barnevernpedagoger ansatt i grunnskolen. Noe av tanken bak det hele var at det skulle være et sted for å utveksle erfaringer samt et sted for tid og ettertanke hvor deltakerne kunne drøfte etiske og normative aspekter ved arbeidet i skolen. I tillegg ønsket vi å se hvilke områder av kompetansen til barnevernpedagoger som var anvendbar i skolesammenheng og som kunne gjøre skolehverdagen bedre for både elever og lærere.

Selv om det har vært mye fokus på skolen og økte ressurser er gitt, så synes det allikevel som mange elever ikke trives eller føler mestring i dagens skole. Sett i forhold til tittel på denne oppgaven så bør det være et mål at flere lykkes i skolesammenheng. I og med at oppgavene i skolen er mange og mangfoldet i elevmassen er stort, vil det være et stort behov for å tilføre en kompetanse som er komplementær i forhold til lærerkompetansen. Spesielt med tanke på utfordringene grunnskolen står ovenfor i møte med de utsatte barn og unge.

Fortellingene vi har fått fra barnevernpedagogene har gitt oss et innblikk i en verden hvor det er mange utfordringer og hvor den største utfordringen synes å omhandle kommunikasjon. De har også gitt oss en forståelse av betydningen å kunne formidle egen kompetanse på en adekvat og forståelig måte.

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1: Innledning	6
Tema	6
Bakgrunn for oppgaven	8
Oppgavens oppbygging	9
Kapittel 2: Grunnskolens utvikling og målsetting	10
Grunnskolens utvikling	10
Dagens grunnskole	12
Tilpasset opplæring	14
Inkludering	16
Sosial kompetanse	18
Oppsummering	21
Kapittel 3: Skolen og samfunnet	22
Pedagogisering og profesjonalisering av oppveksten	23
Familien i endring	25
Individualisering	26
Pluralisme og mangfold	28
Oppsummering	28
Kapittel 4: Teoretiske perspektiver	29
Innledning	29
Problemadferd	30
De risikoutsatte elevene	33
Mestring gir motstand	36
Lærerens kompetanse	40
Didaktikk	42
Barnevernpedagogens kompetanse	44
Sosialpedagogikk	47
Kommunikasjon	52
Oppsummering	54

Kapittel 5: Metode	55
Metoder og valg av metodisk tilnærming	55
Vår konkrete metodiske tilnærming	56
Vurdering av pålitelighet / troverdighet	58
Analyse av data	61
Kapittel 6: Barnevernspedagogenes historier	63
Innledning	63
Ramp og rampen	63
Forvent det beste	67
Gymtime til besvær	69
Med blålys inn i klassen	72
Lykken er – en barnevernspedagog?	75
Oppsummering	79
Kapittel 7: Oppsummerende diskusjon og avslutning	80
Den komplementære kompetanse	81
Det sosialpedagogiske mandat	84
Samhandling og kommunikasjon	87
Å lykkes på skolen - er å lykkes i livet	89
Referanser	92

Kapittel 1

Innledning

Tema

Dette er et empirisk prosjekt som omhandler barnevernspedagogers erfaringer fra arbeid i skolen. Barnevernspedagoger er en relativt ny yrkesgruppe i skolen, hvor de første kom inn i grunnskolen for 10-15 år siden. Noe av bakgrunnen for dette er de elevene som er vanskelige å håndtere for lærerne. Lærerens tradisjonelle pedagogiske kompetanse suppleres med barnevernspedagogenes sosialpedagogiske kompetanse. Barnevernspedagogens rolle i skolen er fortsatt relativt uavklart. Hvilke funksjoner barnevernspedagogene har, varierer fra skole til skole. De følger opp enkeltelever og driver ulike sosialpedagogiske tiltak som er rettet mot ulike grupper av elever. De kan også jobbe med blant annet klassemiljø, mobbeproblematikk og foreldreveiledning.

Avdeling for Helse- og Sosialfag (AHS) ved Høgskolen i Lillehammer, ved Trond Bergsvendsen, Hege Jordet og Mette Ringvoll, etablerte høsten 2004 en nettverksgruppe for ansatte barnevernspedagoger i grunnskolen i nærliggende kommuner. Dette var et ledd i oppstarten av et fagutviklingsprosjekt som hadde som utgangspunkt at skolen kan utgjøre en ”mulighetens arena” for barn og unge i marginale livs- og omsorgssituasjoner. Dette fagutviklingsarbeidet var rettet mot barnevernspedagogers fagkompetanse og yrkesutøvelse som bidragsytere i en slik prosess. Som et resultat av at grunnskolen de seneste årene hadde fremstått som aktuell arbeidsarena for denne profesjonsgruppen, hadde prosjektet også som et sentralt mål å se nærmere på hvordan barnevernspedagogutdanningens faglige innhold kunne ha relevans for yrkesutøvelsen i skolen, og hvordan yrkesutøvere med profesjonsutdanning som barnevernspedagog kunne bidra til skolens samlede kompetanse på dette området.

Prosjektet ble kalt: ”Barnevernspedagoger i grunnskole” og ble knyttet til en visjon om den inkluderende skole; en skole som rommer alle og som utgjør en arena med muligheter for kompetansebygging for alle barn og unge. Grappa besto av 6 medlemmer. Det var 5 kvinner

og en mann og alderen var fra midten av 20 årene til ca 40. De hadde jobbet fra et drøyt år til ca 7 år som miljøterapeuter i skolen. To var ansatt i de lavere klasser mens 5 var ansatt i ungdomsskolen. En av deltakerne er også en av de som står bak denne oppgaven. For oss som hadde vært aktive i utformingen av dette prosjektet ble denne gruppa både et felt og en metode for utveksling av erfaringer som barnevernspedagoger fra ulike skoler. Samtidig som det skulle være et sted for tid og ettertanke og hvor deltakerne kunne få drøfte etiske og normative aspekter ved arbeidet. I tillegg var det ønskelig at deltakerne kunne få noen råd og andre vinklinger og innfallsmetoder til de fortellingene de hadde.

Gruppen møttes hver 14.dag gjennom et helt skoleår. Møtene varte i ca.3 timer.

Empirien har fremkommet, som tidligere nevnt, ved at tre lærere fra høgskolen i Lillehammer gjennomførte et prosjekt med veiledning av barnevernspedagoger i skolen. Veiledningen gikk over et år. Empirien i dette prosjektet er utsagn eller fortellinger som fremkommet i dette fagutviklingsprosjektet. Det er ulike erfaringer som barnevernspedagogene har formidlet om sitt arbeid i skolen. Dette prosjektet er en fremstilling og drøfting av disse fortellingene. Vi har formulert en problemstilling i prosjektet:

Hvordan kan barnevernspedagogens kompetanse ha relevans for yrkesutøvelse i grunnskolen?

For barn og unge som befinner seg i marginale livs- og omsorgssituasjoner kan skolen by på erfaringer som gir motstandskraft gjennom opplevelse av tilhørighet og tilegnelse av kompetanse som styrker egenverdet. Samtidig utfordres skolens kompetanse i møte med risikoutsatte barn og unge, og skolen kan også stå i fare for å utgjøre en ekstra risikofaktor som bidrar til og forsterker en negativ utvikling. Det er en økende erkjennelse av at det å lykkes på skolen kan være avgjørende for hvordan barna klarer seg senere som voksne. Særlig for de mest utsatte barna er skolen viktig. I nyere forskning på for eksempel resiliens og sosial kapital (Borge 2003, Buer og Fauske 2010) blir det understreket at erfaringene barna har på skolen, er av avgjørende betydning for hvordan barna senere klarer seg som voksne.

En teori som viser kompleksiteten i de utviklingsprosessene elevene går igjennom i skolen, er teorien om barns utvikling av ulike handlingskompetanser (Nygren 2008). Der er

det et samspill mellom de tradisjonelle skolefaglige kompetansene og sosiale og psykososiale kompetanser.

Bakgrunn for oppgaven

Denne oppgaven har sitt utspring i at vi for en tid tilbake ønsket å kartlegge hvilke utfordringer barnevernspedagogen møter i grunnskolen. Gjennom den kontakten høgskolen hadde med tidligere studenter og samarbeidspartnere, fikk man kjennskap til at barnevernspedagoger ansatt i skoler ga uttrykk for en opplevelse av ”faglig ensomhet”, der de som deltakere i et praksisfellesskap var de eneste med denne profesjonsbakgrunnen. De fortalte at det var uklare forventninger til hva de kan bidra med i skolen, samt at de selv også uttrykte at de syntes det var vanskelig å konkretisere hva de kunne bidra med. Med bakgrunn i dette prosjektet har vi data som vi vil bruke for å belyse våre problemstillinger.

Som profesjonsgruppe kunne det synes som barnevernspedagoger sto overfor utfordringer knyttet til å transformere sin fagkompetanse til skolen som en ”ny” virksomhetsarena. Likeledes at grunnskolen sto overfor utfordringer i å nyttiggjøre seg den sosialfaglige kompetansen og inkludere denne i den kompetansen skolen har. Videre så vi at det i liten grad hadde vært arbeidet systematisk med kompetanseutvikling og dokumentasjon av erfaringer knyttet til deres yrkesutøvelse i skolen. Barnevernspedagogenes egne historier fra sin hverdag ville gi oss et innblikk i hvilke personlige og erfaringsbaserte kunnskaper disse barnevernspedagogene besitter. Gjennom det ville vi kunne få et innblikk i hvilke oppgaver de blir stilt ovenfor og hvordan deres kompetanse blir brukt. Likeledes kunne få kjennskap til hvordan disse, med en annen utdanning enn en lærer, finner sin plass i skolen. Ser en barnevernspedagog og en lærer på elevene på samme måte? Har de samme oppfattelsene av elever og situasjoner disse er i? Kanskje kan man stille noen spørsmålstegn ved skolen som organisasjon. Er den tilpasset disse nye gruppene av elever som har inntatt skolen?

Noe som også har vært med på å påvirke vårt valg av tema, er både arbeidserfaringer og interesse for den aktuelle gruppen. Vi har i vårt yrkesaktive liv arbeidet med ungdom og derigjennom har vi sett hvor viktig, men samtidig hvor vanskelig nettopp denne gruppen har

hatt og fremdeles har det i skolen. Vi har også blitt gitt historier som har ledet oss frem til erkjennelsen av at det er svært viktig å lykkes i skolen for å lykkes i livet. Skolen er en viktig sosialiseringarena og det er der man tilbringer store deler av dagen og hvor man som oftest har store deler av sitt nettverk. Likeledes har vi sett hvor vanskelig lærerne ofte synes det er å takle disse elevene som utfordrer omgivelsene på en eller annen måte og samtidig gi dem et godt opplæringstilbud.

Oppgavens oppbygging

I kapittel 2 går vi inn på grunnskolens utvikling og målsetting. Vi presenterer grunnskolens utvikling fra 7 årig til innføring av 10 årig grunnskole. Vi ser på fremveksten av enhetsskolen og på endringer og reformer som skolen har vært igjennom frem til dagens grunnskole. Dessuten vil vi se på begrepene tilpasset opplæring, inkludering og sosial kompetanse.

I kapittel 3 ser vi på skolen og samfunnet og på deres gjensidige påvirkning. Her kommer vi blant annet inn på den økende pedagogisering og profesjonalisering av oppveksten. Likeledes at skolen har fått nye og utvidede målsettinger.

Kapittel 4 omhandler noen av de teoretiske perspektivene som kan ligge til grunn for å analysere og fortolke for så å møte de mange og nye utfordringer, på en adekvat måte. I dette kapitlet kommer det også frem at vi er opptatt av å se på kompetansen til lærere og barnevernpedagoger som komplementære og å bruke denne samlede kompetansen til elevers beste. Da med et spesielt fokus på de som blir betegnet elever med problematferd eller de risikoutsatte barna.

Studiens empiri presenteres i kapittel 5. Her presenterer vi vårt valg av metode og forklarer og begrunner denne. Likeså presenteres vår vurdering av pålitelighet og troverdighet av empirien.

I kapittel 6 presenteres noen av de fortellingene som utgjør vår empiri. Dette er fortellinger som de seks barnevernpedagogene presenterte fra sin hverdag i skolen, slik de ble fortalt oss.

Kapittel 7 inneholder en drøfting av det vi har presentert i oppgaven i forhold til problemstillingen. Hovedbegreper her er komplementær kompetanse og kommunikasjon.

Kapittel 2

Grunnskolen utvikling og målsetting

Norsk grunnskole har i en årrekke vært utsatt for mange store sosialpolitiske reformer. På 1800 – tallet vokste tanken om at skolen skulle romme alle barn og unge med ulike forutsetninger. Fra dette har man gradvis implementert stadige nye føringer og målformuleringer som har ført til dagens situasjon der så godt som alle barn og unge går i skolen.

I dag står denne enhetstanken sterkt i norsk skole og inneholder blant annet inkludering og tilpasset opplæring som sentrale verktøy rundt det å romme alle barn og unge. Denne visjonen fremheves i ulike utredninger. Det kan kort nevnes The Salamanca Statement (1994), Unesco 1995, Lærerplanverket for den 10-årige grunnskolen (L-97), Opplæringsloven av 19.07.98, NOU 2003:16 og Kunnskapsløftet fra 2006 som er den nye reformen i grunnskolen og videregående opplæring.

I dette kapittelet vil vi vise til noen viktige endringer og nyere målsettinger for grunnskolen, for å kunne fremheve trekk vi mener er sentrale i forhold til behovet for å implementere ny kompetanse i grunnskolesektoren. Dette for å kunne vise til at skolen har behov for komplementære kompetanser i møtet med de utfordringer som vil bli skissert.

Grunnskolen utvikling

Norsk grunnskole har en lang tradisjon i det norske samfunnet, og har i takt med innholdsmessige og strukturelle endringer også gjennomgått en endring i forhold til synet på hvem den kan romme. I dette historiske perspektivet har den norske grunnskolen det siste hundreåret utviklet seg fra en felles 7-årig folkeskole, gjennom en 9-årig grunnskole fram til innføringen av 10-årig grunnskole og senket alder for skolestart fra syv til seks år fra og med høsten 1997 (Stortingsmelding nr.28, 1998-1999).

Ved å kaste dette historiske lyset over fremveksten av enhetsskolen, vil man se at arbeidet for likeverdig opplæring forankret i enhetsskoleprinsippet, har preget debatten om og utviklingen av den offentlige skolen i Norge siden midten på 1800-tallet. I etterkrigstida har ideen om enhetsskolen vært en bærebjelke i norsk skolepolitikk (Stortingsmelding nr.28, 1998-1999).

Det har vært mange viktige endringer og reformer som skolen har vært igjennom i løpet av sin historie som har ført til fremveksten av enhetsskolen. En av disse fant sted i begynnelsen av 1970-årene da grunnskoleloven og spesialskoleloven ble slått sammen som et første trinn i en omfattende integreringsprosess. Målsettingen var en tilnærming mellom to skolesystemer som fungerte relativt uavhengig av hverandre, grunnskolesystemet for elever flest og spesialskolesystemet for de marginale elvene. Den norske grunnskolen skulle bli en skole for alle (Ogden 2005). Denne sammenslåingen betydde at vi på 1970-tallet begynte en tilnærming til dagens felles grunnskole, en enhetsskole, der alle barn og unge sammen går gjennom et 10-årig skoleløp. Tankegangen rundt denne enhetsskolen, rent pedagogisk, forutsetter at alle elever, uansett forutsetninger, integreres i samme skolesystem.

Dette kommer klart til uttrykk i offentlige utredninger og stortingsmeldinger i det skolepolitiske arbeidet. Stortingsmelding nr. 29 (1994-95) understreker at enhetsskolen både skal gi barn og unge del i et sosialt, faglig og kulturelt fellesskap og vekstmuligheter for individuelle forutsetninger og forskjeller. Det blir lagt vekt på at enhetsskolen skal gi undervisning i et samordnet, felles skoleverk, og la elevene møte et innhold bygget på den samme læreplan. Det blir videre framhevet at enhetsskolen skal bidra til å motvirke sosiale ulikheter og at skolegangen skal bidra til at barn og unge blir del av et fellesskap i familie, skole og lokalsamfunn, men også innen land og over grenser bidra til at barn og unge får del i felles verdier og normer, forestillinger og ferdigheter, kunnskaper og innsikter. Dette må de være fortrolige med både for å kunne virke innenfor fellesskapet og for å kunne være med og fornye det (St.mld. nr. 29 (1994 – 1995)). Det handler da om i stor grad at hver enkelt elev skal bli gitt mulighet til å påvirke fellesskapet gjennom å være en del av en større helhet. Imsen peker likevel på at det helt sentrale bak enhetsskolen, og at alle norske barn og unge skal gå i den samme skolen, er at de skal lære seg til å respektere hverandre som ulike individ, anerkjenne hverandre som likeverdige og hjelpe og støtte hverandre i et sosialt fellesskap (Imsen, 2006).

Som det nå har kommet frem har grunnskolen gått fra å være en skole for de få til en skole som skal inkludere alle. Dermed har dagens grunnskole blitt stilt ovenfor nye og utvidete målsettinger jamført med tidligere. Skolen må nå gi undervisning til ulike grupper som tidligere hadde vært på ulike typer spesialskoler. Dette omfatter både elever med blant annet lærevansker, atferdsvansker, nedsatt syn eller hørsel, fysisk funksjonshemmede av ulike slag, psykisk utviklingshemmede m.m. Slik at grunnskolen nå står ovenfor utfordringer både med tanke på hvordan enhetsskolebegrepet skal forstås og implementeres i det daglige arbeidet, men også i forhold til sosial kompetanse, inkludering og tilpasset opplæring. Og det kan være en stor utfordring for de ulike skoleeiere og det pedagogiske personell å konkretisere og operasjonalisere de statlige føringer rundt disse målsettingene. For det er en viktig erkjennelse at skoleverket er i en særstilling når det gjelder å være en forebyggingsarena. Barn og unge tilbringer stadig mer tid på denne arenaen, og derfor vil universelle tiltak rettet mot elever i skolen i stor grad nå ut til alle (Haggerty, Sherrod, Garmezzy og Rutter 1994). Som universelt tiltak i skolen kan utviklingen av eksempelvis sosial kompetanse sies å ha en generell målsetting om å øke barns forutsetninger for å mestre eget liv. Målet med slike føringer kan også være å redusere problemadferd uten å knytte det spesielt opp mot individuell risiko. Altså; et generelt mål om både å redusere risikofaktorer og styrke sosiale ferdigheter og ressurser hos elevene. Utgangspunktet i denne nasjonale føringen for økt satsing på sosial kompetanse, kan sies være en universell implementering. Samtidig vil arbeidet med sosial kompetanse i skolen anvendes i et selektivt forebyggende perspektiv. Dette vil i sterk grad også kunne føres inn i de utvidede målsettingene knyttet til inkludering og tilpasset opplæring.

Dagens grunnskole

Ved å se nærmere på målsettinger for den norske grunnskole kan man forenklet hevde at skolen har som mål å gi kunnskaper så vel som oppdragelse. Skolen er en opplæringsinstitusjon hvor grunnlaget legges for hva mennesker kan bidra med i samfunnet senere i livet.

Misund hevder at opplæringsloven gir rom for mange tolkninger av hva som er skolens oppgaver. Hun fremholder at ved å se på mål for grunnskolen, formulert i opplæringsloven og i læreplanen, skal skolen arbeide for å nå faglige mål og mål knyttet til elevenes sosiale

kompetanse. Det vil være viktig for skolen å nå disse målene, siden sosial inkludering er en overordnet målsetting for skolens virksomhet (Misund 2005). Ifølge Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) skal grunnskolen i samarbeid og forståelse med hjemmet hjelpe til med å gi elevene en kristen og moralsk oppdragelse, utvikle deres evner og forutsetninger, åndelig og kroppslig, og gi dem god allmennkunnskap, slik at de kan bli gagnlige og selvstendige mennesker i hjem og samfunn (Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa 1997 - 1998. Dette er en vid formulering og en relativt utdatert målsetting som grunnskolen står overfor. I stortingsmelding nr.30 (2003-2004) legges det mer konkrete føringer i forhold til mål med opplæringen enn hva opplæringsloven gir. Her beskrives det at skolen skal styrke elevenes grunnleggende ferdigheter på grunn av at de er redskaper for all annen læring, og er derfor avgjørende for videre utdanning og læring. Videre påpekes det at skolen skal strekke seg etter idealet om å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov (St.mld. nr 30 (2003 – 2004)) Det er med andre ord en viktig målsetting at grunnopplæringen skal være tilpasset slik at den inkluderer alle. Denne statlige føringen leder frem til begrepet inkludering og ”den inkluderende skole” som gjennom mange år har vært et aktuelt prinsipp i grunnskolen. Den har likevel de senere år blitt børstet støv av og blitt et populært begrep innenfor den skolepolitiske debatten.

Inkluderingsprinsippet har gjennom en mulig kompetanseheving i skolen, rundt barn og unge erstattet integreringsbegrepet, som på mange områder ikke har vært dekkende nok. Ved at Stortingsmelding 30 (2003-2004) fremholder at den enkelte elev skal møtes på sine egne vilkår og utfordres gjennom blant annet arbeidsmåter og samværsformer som skal gi rom for positive erfaringer, utvikling av selvtillit og tro på egne evner (St.mld. nr. 30 (2003 -2004)) kommer det tydelig frem at inkluderingsprinsippet har sin naturlige plass innenfor enhetsskolen. Som Schultz mfl. påpeker så vil den inkluderende skole ha plass til elever som av ulike årsaker trenger individuelle ordninger (Schultz, Hauge og Støre 2002:103)

I 2001 satte Regjeringen ned et utvalg for å vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen i Norge. Utvalget har senere blitt omtalt som ”Kvalitetsutvalget” og leverte i juni 2003 sin innstilling (NOU 2003:16) til Kirke-, Utdannings- og forskningsdepartementet (KUF, 1996). I denne innstillingen la utvalget stor vekt på læreplanens generelle del og på de sosiale målsettingene som uttrykkes der. Kvalitetsutvalget understreker at grunnopplæringen både skal ha et utdannings- og et danningsperspektiv. I innstillingen ble det foreslått viktige endringer som satte fokus på utviklingen av sosial kompetanse i skolen. Begrepet basiskompetanse ble foreslått som det organiserende elementet i grunnopplæringen, og ble

videre operasjonalisert i delkompetanser bestående av lese-/skrive- og regneferdigheter, engelskferdigheter, digital kompetanse, ferdigheter i læringsstrategier og sosial kompetanse. Utvalget foreslo videre at basiskompetansen skulle nedfelles i de enkelte læreplanene i fag gjennom klare kompetansemål for det enkelte trinn. Ved å nedfelle sosial kompetanse i de enkelte fagplanene ville dette ha krevd en tydeliggjøring av læreplanverkets generelle del og en operasjonalisering av begrepet sosial kompetanse til målbare ferdigheter på ulike aldersnivå. I debatten om forebyggende arbeid i skolen er sosial kompetanse et sentralt begrep. Staten vil ha sosialt kompetente elever. Ikke bare på grunn av at de skal fungere adekvat i skolen, men fordi de også skal være sosial kompetente samfunnsdeltakere senere i livet.

Det er tydelig at visjonen rundt enhetsskolen er tuftet på ønske om å kunne tilpasse opplæringen til å nå ut til alle, samt et implisitt behov for å skape inkluderingsprosesser. Det vil derfor være av betydning å presisere disse begrepene nærmere. Samtidig vil vi i det følgende fremheve begrepet sosial kompetanse som har fått et økt fokus gjennom statlige føringer og intensjoner.

Tilpasset opplæring

Begrepet tilpasset opplæring er i forarbeidene til opplæringsloven omtalt som et generelt prinsipp, med sterk vektlegging av at det skal skje innenfor en fellesskapsramme (Bachmann og Haug, 2006). Dette generelle prinsippet beskrives blant annet i Stortingsmelding nr. 23, 1997-98 som et overordnet læringsmål for skolen. Her heter det at alle barn, unge og voksne gjennom grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring skal få hjelp til å ta hånd om sitt eget liv og vise en pliktfølelse og omsorg for andre. Videre fremholdes det at det pedagogiske arbeidet med å realisere slike overordnede opplæringsmål må ta utgangspunkt i evnene og forutsetningene til den enkelte elev. Dette er bærebjelken i prinsippet om tilpasset opplæring. Alle elever skal, uavhengig av bakgrunn, evner eller funksjonshemminger, møte utfordringer som er i samsvar med deres forutsetninger (St.mld.nr 23 (1997 – 1998)). Som Stortingsmelding nr.29 (1994-1995) viser til har tilpasset opplæring siden 1975 har vært et lovfestet prinsipp for grunnskolenes opplæring med den konsekvens at alle elever skal få opplæring i samsvar med sine evner og forutsetninger. Alle elever, også de med særlige vansker eller begavelser på ulike livsfelter, må få møte utfordringer og muligheter som svarer

til deres evner og forutsetninger, og som de kan strekke seg etter og vokse på. Det vil være en type universell innfallsvinkel i forhold til den totale undervisningsformen, der alle elever undervises ut ifra en forventning i forhold til atferd og sosiale ferdigheter.

Terje Ogden hevder at norsk skole har hovedsakelig konsentrert oppmerksomheten om å tilrettelegge undervisningen for svake elever (Ogden 2005). Det er disse elevene som vurderes som om de ikke får et adekvat utbytte, eller klarer å følge den ordinære opplæringen godt nok, og de skal ha et alternativt opplegg. Dette reguleres av Opplæringslovens § 5-1 Rett til spesialundervisning. Her heter det at elever som ikke har eller som ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (1997 – 1998)). Aarnes hevder i denne sammenheng at denne gruppen elever skal sikres et tilfredsstillende opplegg ved hjelp av en konkretisering nedfelt i en individuell opplæringsplan (IOP) (Aarnes, 2003). Tradisjonelt er det den enkelte lærer som skal kvalitetssikre denne type tilrettelegging. Det vil bety at den kan ha svært forskjellig innhold og være av varierende kvalitet, avhengig av lærerens kompetanse for oppgaven (Ogden, 2005). Denne retten ble lovfestet på opplæringsområdet i 1998 og er rettet mot akkurat den gruppen av elever som ikke får et tilfredsstillende utbytte gjennom vanlig opplæring. Disse elevene skal sikres tilfredsstillende utbytte ved hjelp av spesialundervisning.

Bachmann og Haug viser til at faglitteraturen skiller ofte mellom en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring. Den smale forståelsen er gjerne knyttet til en forestilling om at tilpasning er ulike former for konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæring på. Den vide forståelsen er mer å oppfatte som en ideologi eller som en pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og all virksomhet der (Bachman og Haug, 2006).

I Kunnskapsløftets generelle del beskrives tilpasset opplæring som at undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse. Læreren må bruke både variasjonene i elevens anlegg, uensartetheten i klassen og bredden i skolen som ressurs for alles utvikling og for allsidig utvikling (Kunnskapsløftet, 2006). Bakgrunnen for denne satsingen er å finne i Stortingsmelding ”Kultur for læring”, i følge Bachmann og Haug (Bachmann og Haug, 2006). Denne stortingsmeldingen beskriver likeverdighet, inkludering og tilpasset opplæring som overordnede prinsipper i skolen. Det betyr at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling. Et likt tilbud til alle gir ikke et

likeverdig tilbud, heter det her. For å gi et likeverdig tilbud, må skolen gi en variert og differensiert opplæring. I realiteten virkeliggjøres dette gjennom å tilrettelegge undervisningen i forhold til variasjon i vanskelighetsgrad, mengde og/eller progresjon. Dette krever at alle sider ved undervisningen - lærestoff, arbeidsmåter, organisering og læremidler - legges til rette med tanke på elevenes ulike forutsetninger (St.mld. nr 29 (1994 – 1995)). Når det poengteres at opplæringen må være tilgjengelig for alle, vil det etter vårt skjønn også innbefatte det å legge til rette for trivsel og sosial mestring i jevnaldergruppen. Spesielt vil dette være viktig ovenfor de barn og unge som befinner seg i en utsatt posisjon av ulik grad.

Oppsummert vil vi hevde at tilpasset opplæring handler om å møte eleven der eleven befinner seg, både med tanke på det rent faglige men også i forhold til sosial ferdigheter. Å kunne tilpasse opplæringen til de ulike elever, vil i stor grad være knyttet opp mot målsettingen rundt det å være inkluderende. Altså å kunne inkludere alle elever ut i fra visjonen om enhetsskolen. Dette er vårt videre fokus.

Inkludering

Som tidligere nevnt er målsetting om inkludering relativt nytt i norsk skole og har erstattet integreringsbegrepet. Selv om begrepet kan knyttes tett opp til visjonen om en enhetsskole, er det nytt i den forstand at det har blitt vektlagt i sterkere grad gjennom statlige føringer og intensjoner. Det er likevel slik at inkludering ligger nært knyttet til begrepet tilpasset opplæring. Vi vil videre belyse inkluderingsbegrepet på bakgrunn av at vi forstår dette som kjernen i å kunne innbefatte barnevernspedagoger i norsk grunnskole.

Inkludering er blitt en grunnleggende målsetting i norsk skolevesen. I Nou 2003:16 kommenteres bakgrunnen for det økte fokuset på inkluderingsbegrepet med et ønske om å sette fokuset på miljøet. Her fremheves det at mens integrering handlet om å få alle barn inn i den vanlige skolen uten å stille spesifikke krav til at en skulle gjøre noe med skolen, vil prinsippet om inkludering rette fokuset mot miljøet og skolens arbeidsformer (NOU 2003:16) I realiteten handler dette om å prøve å hindre utstøting av enkeltindividene som et direkte resultat av den integreringsprosess skolen har gjennomgått. Resultatet av å legge fokuset på å integrere barn og unge i grunnskolen, var nettopp at alle uansett funksjonshemming i størst

mulig grad skulle inn i skoleverket. Der hvor vi tidligere hadde spesialskoler og institusjoner for ulike funksjonshemninger, ville man nå i størst mulig grad ha dem samlet i grunnskolen. Man så etter hvert at denne inntreden krevde en strategi for ikke å støte dem ut igjen.

Denne forståelsen av inkludering synes støttet av Bachmann og Haug som gjennom Booth (1996) trekker frem at begrepets kjerne er å øke individets deltakelse i en institusjon og i institusjonens virksomhet, og å redusere segregasjonen fra institusjonen og dens virksomhet. Samtidig hevder de at det politiske drivet for inkludering i Norge trolig er mest en konsekvens av at Norge sluttet seg til Salamanca-deklarasjonen i 1994. Deklarasjonen har et innhold som er ment å få konsekvenser for alle elevers utbytte av skolen, ved at den har en spesiell oppmerksomhet om den store variasjonen mellom elever. Slik begrepet er brukt i dagens utdanningspolitisk sammenheng, har det vært mest assosiert til spesialundervisning og til spesialpedagogikk (Bachmann og Haug, 2006). Slik sett vil inkluderingstanken være tett knyttet opp mot kjernen i tilpasset opplæring. På disse to områdene er det mange likhetstrekk, det kan til og med synes som om begrepet tilpasset opplæring er synonymt med forståelsen rundt inkludering. Dette på grunn av at undervisningen må tilpasses til den enkelte elev, både i innhold men også rent strukturmessig.

Ogden hevder at inkludering kan beskrives som et prinsipp og som en prosess. Han viser til at som prinsipp er inkludering et verdispørsmål knyttet til lokal tilhørighet og likeverdighet. Inkludering som prosess dreier seg om hvordan prinsippet skal omsettes til praksis, om hvordan skolen gradvis endrer seg gjennom tiltaks- og kompetanseutvikling, slik at alle elever aksepteres og får et tilbud (Ogden, 2005). Bachmann og Haug trekker frem et poeng rundt spesialundervisning utenfor klasserommet. De viser til at majoriteten av dem som får spesialundervisning får det utenfor den klassen eller gruppen de er med i (Grøgaard et al., 2004), og denne manglende tilgangen til fellesskapet er med på å begrense deltakelsen for noen elever (Bachmann og Haug, 2006). Denne erkjennelsen viser at ønsket om å tilpasse undervisningen kan gå på bekostning av målsettingen knyttet til inkludering. Det viser også at inkludering handler i stor grad om organisering og handling.

Slik begrepet fremstår for oss, vil det i stor grad også handle om å se hver enkelt elev og da vil forståelsen av å "se" innebære at den enkelte elev blir sett som det enkeltindividet han/hun er med sine sammensatte egenskaper. Dette vil være en generell innfallsvinkel til den enkeltes skoles elever. Samtidig vil organiseringen av den enkelte skole og den enkelte klasse være av stor betydning. Organiseringen av læringsmiljøet vil ha en direkte innvirkning på om man kan

nærme seg å nå målet om full inkludering. Ifølge Stortingsmelding 30 (2003-2004) omfatter læringsmiljøet det fysiske og det sosiale miljøet på skoler og i lærebedrifter, elevenes muligheter for konsentrasjon og medvirkning, og relasjonene mellom lærere og elever. Det vil måtte bety at det vil være i klasserommet at nettopp dette grepet rundt inkludering gjennomføres og realiseres. Hver enkelt elev må oppleve tilhørighet til et likeverdig og lærerikt fellesskap skal man nå målet om inkludering. Men samtidig kan det også være at elevene blir ekskludert her som følge av blant annet en uadekvat klasseledelse/lærerkompetanse. *”Forskjellene mellom inkluderende undervisning og ikke inkluderende undervisning synes ”bare” å være et spørsmål om kvalitet”* (Bachmann og Haug 2006:97). Slik at visjonen omkring en inkluderende skole henger tett sammen med klasseromsledelse, og den enkelte lærers relasjon. Der hvor aktiviteten ikke er like meningsfylte og uten klare mål, med svak struktur og sammenheng, med lave faglige krav og med uklare strategier for læring, vil elever kunne bli ekskluderte i klasserommet (ibid).

Man kan også knytte paralleller mellom inkluderingsbegrepet og sosial kompetanse. Terje Ogden, som gjennom mange år har vært opptatt av skolen, mener at sosial kompetanse er en nøkkelfaktor for å skape en ”inkluderende skole”. Han hevder at sosial inkludering av elever med spesielle behov mislykkes oftere på grunn av manglende sosiale ferdigheter hos elevene selv og medelevene, enn på grunn av faglige ferdigheter (Ogden, 2003). I lys av grunnskolens målsetting vil det blant annet handle om elevers medbestemmelsesrett. Det vil være vesentlig at den enkelte elev gis mulighet til å påvirke sin egen skolehverdag, sosialt og faglig. Denne delaktigheten er sentral i forhold til å ha/få en tilhørighet til fellesskapet. Man gir samtidig den enkelte elev et eierskap til det livsprosjektet som opplæringen er og kan gjennom dette stimulere til en følelse av likeverdighet.

Sosial kompetanse

Vi har tidligere påpekt departementets ønske om en intensivering av arbeid med å fremme sosial kompetanse, personlig utvikling og danning i skolen. Begrepet sosial kompetanse defineres i mange sammenhenger som kunnskaper, ferdigheter og holdninger som bidrar til å mestre sosiale miljøer, etablere og opprettholde sosiale relasjoner, og som bidrar til utvikling og trivsel (Garbarino 1985). Det vil i stor grad handle om den enkeltes personlige kompetanse i mellommenneskelige forhold, som samhandling. Terje Ogden mener at begrepet sosial

kompetanse har oppstått som et svar på at den allmenne dannelsen i samfunnet er svekket (Ogden 2003). Andre legger vekt på den økte institusjonaliseringen som gjør at barn stadig tilbringer mer og mer tid i pedagogiske institusjoner og at disse dermed får økt betydning som sosial læringsarena (Læringscenteret, 2003). Også i litteratur om forebyggende arbeid fremheves utvikling av sosial kompetanse og anses som et av de viktigste tiltakende for å forebygge alvorlige atferdsproblemer i skolen.

I stortingsmelding nr. 29 (1994-995) fremholdes det at enhetsskolen blant annet skal bidra til at elevene utvikler sine evner til å lære, være og virke sammen, og til å bidra etter evner og medvirke etter forutsetninger. Dette videreføres i kunnskapsløftets generelle del hvor det vektlegges at skolen skal legge til rette for at elevene får øve seg i ulike former for samhandling og problem-, konflikthåndtering. Videre uttrykkes det at det er ønskelig at elevene skal utvikle seg som selvstendige individer som vurderer konsekvensene av, og tar ansvaret for egne handlinger. Opplæringen skal bidra til utvikling av sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i samfunns- og arbeidslivet og i fritiden (Kunnskapsløftet 2006). Denne erklæringen poengterer viktigheten av en generell implementering i forhold til utviklingen av sosial kompetanse som utviklingsmål hos alle elever. Denne generelle implementeringen av sosial kompetanse sies å ha en generell målsetting om å øke barns forutsetninger for å mestre eget liv. Målet med slike føringer kan også være å redusere problemadferd uten å knytte det spesielt opp mot individuell risiko. Altså; et generelt mål om både å redusere risikofaktorer og styrke sosiale ferdigheter og ressurser hos elevene. I og med at begrepet sosial kompetanse forbindes med en personlig kompetanse, vil det i et forebyggende perspektiv kunne betraktes som en type ressursbuffer i forhold til mestring av stress og problemer. Ogden hevder at barne- og ungdomsforskning viser at sosial kompetanse kan være en vaksinasjonsfaktor som gjør barn og unge bedre i stand til å beherske stress og motgang. Samtidig som slike tiltak vil være bra for alle elever, vil de kunne skape endring hos enkelte (Ogden 2003). Sagt med andre ord vil denne tenkningen kunne fokusere på elevenes ressurser, kompetanse og mestringsmuligheter.

I forebyggingslitteraturen sies det at fokuset på sosial kompetanse kan sies å være en del av den generelle dreiningen i fokus fra avvik, mangler og risikogrupper, over på ferdigheter, mestring, beskyttelsesfaktorer og forebyggende tiltak (Borge, 2003). Den tidlige forskningen på forebyggende arbeid blant barn og unge hadde et ensidig fokus på stress- og risikofaktorer. I de senere årene har forskning på beskyttelsesfaktorer og barns mestring, også kalt resiliensperspektivet, gitt et viktig tilskudd til viten på dette feltet (Haggerty et.al, 1996). I tillegg har

forskningen beveget seg fra studier av individet og over på individet i et samspill og i en kontekst. Denne endringen har ført oss videre fra det tradisjonelle synet på risiko og beskyttelse som statiske fenomener, til å se på prosesser (Borge, 2003). Prosesser som kan inneholde både risiko og beskyttelse, som kan påvirkes positivt eller negativt av konteksten, og hvor forebyggende tiltak kan virke som endringsmekanismer på ulike prosesser som er en del av barn og unges utvikling (Haggerty et.al, 1996).

Det er i dette bildet sosial kompetanse har kommet opp som et viktig begrep innen forebyggende arbeid blant barn og unge. Sosial kompetanse er et positivt ladet begrep som sammen med begreper som *prososialitet*, har vist seg å være en sentral variabel i mange ulike forebyggende studier (Borge, 2003). Samtidig vil vi fremheve at sosial kompetanse også er en sentral faktor i å bygge mennesket. Ethvert byggverk er avhengig av et godt fundament for å stå oppreist. På samme måte vil en god sosial kompetanse gi et godt fundament for de utfordringer enkeltmennesket møter i livet. Effekten av sosiale kompetansetiltak rettet mot elevgruppen, kan være at man i en tidlig fase stanser en mistilpasning som er i ferd med å forsterke seg hos eleven. Ved blant annet å kunne styrke elevens selvforståelse, mestringsfølelse og relasjonelle ferdigheter gjennom implementeringen av sosial kompetanse som tiltak, vil påbegynte negative sirkler kunne rekonstrueres og gi en positiv utvikling hos eleven. Arbeid med sosial kompetanse i skolen kan også innebære tiltak rettet mot enkeltelever som innehar tegn på adferdsproblemer. Ogden hevder at alle barn utsettes for risiko eller stress i løpet av oppveksten. Nettopp fordi dette er unngåelig mener han at barns mestringsferdigheter er sentrale i møte med stress og motgang (Ogden, 2003).

Arbeid med sosial kompetanse i et forebyggende perspektiv i skolen kan som vi ser ha ulikt omfang, ulike målgrupper og ulike mål. Denne overskriften kan slik sett romme alt fra store satsinger på nasjonale anti-mobbeprogrammer, ned til individuelle tiltak rettet mot enkeltelever med problematferd. Og mellom der finner vi en rekke tiltak, blant annet en mengde ferdighetstreningprogrammer rettet mot spesielle alderstrinn, risikogrupper, kjønn og så videre. Disse ferdighetene er likevel ikke bare ment å ”øves” spesielt på, men de bør implementeres inn i skolehverdagen. Sosial kompetanse er en nøkkelfaktor for å skape en inkluderende skole. Den sosiale inkluderingen av elever med spesielle behov mislykkes oftere på grunn av manglende sosiale ferdigheter hos elevene selv og medelevene, enn på grunn av faglige ferdigheter (Ogden, 2005).

Oppsummering

Vi har trukket frem noen vesentlige forhold ved grunnskolens utvikling som har ført frem til nye og utvidede oppgaver og målsettinger. Vi har også sett på enkelte reformer som enhetsskolebegrepet har vokst frem fra og trukket ut noen sentrale målsettinger innenfor dette. Både tilpasset opplæring, inkludering og sosial kompetanse henger nært sammen og er sentrale målsettinger knyttet til ideen om en skole for alle, enhetsskolen.

Samtidig ser vi at det er en rekke samfunnsmessige forhold som bør fremheves i denne sammenhengen. Gunn Imsen viser til at samfunnet og skolen former hverandre, men i noe ulikt tidsperspektiv. Det er i hovedsak samfunnet som former skolen slik den er i øyeblikket. Men på sikt er det dagens skoleelever som utgjør morgendagens samfunn (Imsen, 2006).

Vi ønsker videre å fremheve noen samfunnsmessige trekk og forhold som også er av betydning i forhold til hvilke utfordringer dagens skole står ovenfor.

Kapittel 3

Skolen og samfunnet

Barns posisjon i samfunn og skole må ses i sammenheng med den generelle samfunnsutviklingen, og de til en hver tid rådende diskurser om barn og barndom (Qvortrup, 1999).

På mange områder kan man gjenkjenne og trekke paralleller mellom endringer innenfor skolesektoren og endringer i samfunnet. I st.meld.nr.30 (2003-2004), heter det blant annet at skolen er blant våre viktigste samfunnsinstitusjoner. Den er i betydelig grad med på å påvirke samfunnsutviklingen, samtidig som den påvirkes av de endringer som skjer i samfunnet (St.mld. nr. 30, 2003 – 2004). Denne erkjennelsen er grunnlaget for å kunne kalle skolen som organisasjon et samfunnsspeil, nettopp fordi samfunnsmessige endringer griper inn i skolens innhold og struktur. Ivar Frønes hevder i boka ”Annerledeslandet” at skolen ikke lever noe separat liv. Den er en del av den allmenne kulturelle utvikling, og er i norsk sammenheng en illustrasjon på de sosiale og kulturelle tendensene i oljelandet. Han hevder videre at skolen illustrerer de moderne sosiale integreringsmekanismer. Skolen er obligatorisk for alle, men en vellykket skoleintegrering krever oppnåelse og dyktighet (Frønes 2006). Barn og unge vil bli påvirket av ulike rammebetingelser som samfunnet gir, både i storsamfunnet og i nære relasjoner som blant annet familie og lokalmiljø (St.mld. nr. 39, (2001 – 2002)).

Samfunnsendringene har uten tvil vært store det siste århundret – ikke minst innenfor skolen. Det hele startet med innføring av enhetsskolen. Som en følge av denne tanken ble grunnskoleloven og spesialskoleloven slått sammen som et første ledd i en omfattende integreringsprosess. Målet var at skolen skulle være en skole for alle – uansett funksjonsnivå eller funksjonsnedsettelse. Dette førte til nye oppgaver og utfordringer for skolen.

Fauske og Øia fremhever i sin bok ”Oppvekst i Norge” at oppveksten til barn og unge har endret seg betraktelig selv over relativt korte tidsperioder. Barn og unge blir i dag voksne på helt nye måter. Nye levemåter, ideer og forestillinger gjør at vi kan snakke om et historisk brudd (Fauske og Øia 2003). I lys av fremveksten av de skandinaviske velferdssamfunn fra omkring 1960 frem til 1990 har det vært en gjennomgripende modernisering. Skolegangen for unge har blitt forlenget, utdannelsessystemet blitt kraftig ekspandert, kvinner har i stor grad

utdannet seg og skaffet seg en yrkeskarriere, og det har skjedd en enorm utbygging av de ulike omsorgssystemer (Dencik og Schultz Jørgensen 2004). Samtidig har prosessen fra ”kunnskapssamfunnet” gjennom ”informasjonssamfunnet” over til ”kompetansesamfunnet”, vært en gjennomgripende prosess i det norske samfunn i løpet av de siste 10-20 årene (NOU 2003: 16, I første rekke). Dette er også et gjennomgripende trekk for den tradisjonelle norske skole som parallelt med dette har blitt gjenstand for en moderniseringsprosess som har inneholdt en rekke rammeplaner, reformer og læreplaner. Slik sett befinner skolen seg i en stadig endring, den både avspeiler og preger samfunnet i stor grad. Men det er likevel en rekke forhold som holder seg relativt statiske. Ifølge psykolog Atle Solbue vil blant annet prosjektet med å løsrive seg fra foreldre og å finne sin egen ståplass, og foreldrenes prosess med å finne nye roller, være den samme. Likevel forandrer tidene seg og uttrykkene og forventningene til forelderrollen, er ulike både fra den unge og fra samfunnet (http://www.helsenytt.no/artikler/tenaar_utf.htm, 2205.07). Altså, som Dencik og Jørgensen hevder, vil dagens barn og unge leve i et samfunn som er vesentlig forskjellig fra det samfunnet som den voksne generasjonen ble formet av og utviklet i (Dencik og Schultz Jørgensen, 2004). Dagens samfunn preges av stadig raskere endringer, endringer i familierelasjoner, urbanisering, sentralisering og sosial mobilitet (St.mld. 39 (2001 – 2002)).

Pedagogisering og profesjonalisering av oppveksten

Bent Madsen hevder at det stilles en rekke nye samfunnsmessige krav til menneskers livsførsel og kapasitet (Madsen 2006). Det vil med andre ord bli stilt nye krav til de konvensjonelle sosialiseringarenaene samtidig som disse arenaene vil bli underlagt nye rammebetingelser. Som tidligere nevnt har integreringsprosessen vært en sentral og viktig del av moderniseringen av norsk skole. Denne vellykkede prosessen har ført oss dit hen at fokuset har blitt og fortsatt ligger på skolens indre liv. Dette indre livet, som barn og unge stadig tilbringer mer tid i, blir ofte kalt for en institusjonalisering av barndommen og har blitt ilagt en større og mer betydningsfull omsorgsoppgave. Her vil det pedagogiske personalet legge føringer for hvordan opplæringen skal foregå og hvilke normer og regler som til enhver tid er gjeldende. Frønes hevder at begrepet institusjonalisering er svært misvisende når det anvendes på alle organiserte fenomener i den moderne oppveksten, siden disse favner over så mange og ulike aktivitetsformer. Han bruker i stedet begrepet *pedagogisering* i sin omtale av den

moderne barndommen fordi den er i stadig større grad preget av at barnas dag er knyttet til bestemte institusjoner og aktiviteter. Pedagogisering referer til at de unge i økende grad er omgitt av ansatte med pedagogiske kvalifikasjoner, motiver og målsettinger, hevder han (Frønes 2006). Den moderne barndom er med andre ord kommet dit hen at hverdagen i stor grad er organisert. Det tilbringes i økende grad mye tid innenfor bestemte institusjoner med aktiviteter som setter dagsorden for innholdet og strukturen. Resultatet av denne pedagogiseringen og en økende grad av tilstedeværelse innenfor bestemte institusjoner, har blant annet vært at flere oppgaver som tidligere har vært forbeholdt familien har blitt overført til andre arenaer, som for eksempel grunnskolen. Eksempelvis er det stadig blitt satt et økt fokus på blant annet måltider, leksehjelp og fysisk aktivitet i skolen. Forskjellige skoler har satt i gang ulike program for å møte dette, og slik utviklingen ser ut til å gå vil heldagsskoler være nært forestående. Denne forskyvingen av oppgaver knyttet til barn og unges oppvekstvilkår har blant annet ført med seg endringer i forhold til at det kreves en annen tilnærming til barn og unge enn tidligere. Denne endringen vil stå sentralt i diskursen rundt barnevernspedagogens plass i grunnskolen, som vil bli behandlet senere.

Den stadig sterkere pedagogiserte barndom innehar også et annet element som er av betydning. Frønes hevder at det skapes et nytt press på familien; aktive barn krever aktive foreldre (Frønes 2006). I skolesammenheng vises dette gjennom et økt krav til foreldre og foresatte å følge opp sine skolepliktige barn. I en innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om foreldremedvirkning i grunnskolen, ønsket departementet at foreldre i større grad skal gå inn som likeverdig part sammen med lærerne og elevene i arbeidet for å videreutvikle skolen (Innst. S. nr. 117 (1997 - 1998)). L97 la også føringer for at foreldre/foresatte blant annet må vite hvordan opplæringen er lagt opp. Det pekes også på at hjemmet og skolen må jobbe sammen for fremgang og utvikling hos den enkelte elev og holde hverandre gjensidig informert (L-97). Dette synes videreført i kunnskapsløftet hvor den enkelte elev fristilles ytterligere med tanke på de kollektive undervisningsprosesser og ønskes inn i en mer individuell styrt læringsprosess. Disse føringene vil måtte påvirke familienes valgmuligheter i forhold til hvordan barna skal oppdras.

Disse føringene som krever et tettere samarbeid mellom skole og hjem, kan gi flere og vanskeligere oppgaver for skolen. Noen kan komme til å føle dette samarbeidet som ”påtvunget” og lite ønskelig. Dette kan gjelde både foreldre og skole. Noen foreldre tar aktivt del i dette arbeidet og kan bli oppfattet som ”plagsomme” fra skolesiden. Mange kan nok føle at skolehverdagen var enklere før da det ikke var så mange som skulle mene noe om alt. Men

samtidig blir foreldrene mer involvert i sine barns undervisning og har større mulighet til å ta del i det som barnet er opptatt av og engasjert i.

Familien i endring

Det er liten tvil om at familien spiller en viktig rolle i barns utviklingsprosess på tross av den endrede skolehverdagen. Paradokset i dette er at dagens moderne familie har et økt behov for den pedagogiserte arena. Med kravet om yrkesaktivitet og en fragmentering av den tradisjonelle kjernefamilien følger et utvidet behov for deltakelse i barnehage, skole og/eller andre organiserte arenaer for våre barn og ungdommer. Frønes kaller dagens familie for en moderne symmetrisk familie. Denne moderne formen skaper et økt behov for organisert tilsyn med barn, både i form av barnehageordninger og utvidet skoletid (Frønes 2006). I Reform-94 gjenkjennes en slik erkjennelse ved at den hevder at endringene i barns og unges oppvekstkår gjør at de samværsformene og arbeidsmåter som anlegges i oppfostringen får større betydning for elevenes vekst (R-94:31). Disse endringene skyldes flere variabler. Ved i første rekke å sette fokuset på familien ser man i et historisk lys at dette er en stor endring. Fauske og Øia hevder at den stabile kjernefamilien har blitt satt under press både gjennom et økt antall skilsmisser, delte familier, nye samlivsformer og mange flyttinger. Frønes bruker blant annet individuering og individualisering i denne sammenheng for å beskrive dagens samfunn, som han kaller for et postmoderne samfunn. Individuering handler om at barna ses på som selvstendige individer mens individualisering går ut på at barnet blir sett på som unikt og barnets personlige og individuelle utvikling vektlegges. Han karakteriserer forandringer som det sentrale kjennetegnet ved Norge som det postmoderne samfunnet. Disse forandringene i de samfunnsmessige strukturer, institusjoner og sosiale forhold fører til endringer i både relasjoner og familiens funksjoner, og har derfor betydning for barns oppvekstvilkår, hevder han (Frønes 1998). Implisitt i dette ser man en tendens til at det enkelte individ i økende grad er blitt løftet ut av de tradisjonelle familiekonstellasjonene. Harriet Holter og Hildur Ve bruker begrepet individuering rundt den oppfatningen av at den enkelte integreres i stadig flere og sterkere ikke-familiære aktiviteter og organisasjoner eller institusjoner som representant bare for seg selv (i Dencik og Schultz Jørgensen 2004).

Dette at mange familier lever på andre måter enn tidligere ved at foreldre ikke bor sammen og etablerer nye familier hver for seg. På denne måten får eleven flere familiemedlemmer og skolen må ofte gjøre henvendelser til to familier for å komme i kontakt med begge foreldrene.

Dette kan for noen føles som merarbeid. Likeledes kan det oppfattes som mer utfordrende at man skal forhandle med den enkelt elev. Tidligere fikk hele klasser beskjed om hva de skulle gjøre, mens nå kan det se ut for at alt skal tilpasses den enkelte i større grad.

Individualisering

Dencik og Schultz Jørgensen karakteriserer dagens barn og unge som subjekter i en profesjonalisert omsorg og pedagogisert utvikling. De hevder videre at der hvor man tidligere betraktet lydighet og disiplin, som barnets fremste dyder, er man i dag opptatt av å høre barnets egne meninger og ivareta barnets interesser som barn og individ med en egen integritet (Dencik og Schultz Jørgensen 2004). Idealet er ikke lenger det nyttige og lydige barnet, som det tidligere var ansett å være, men den skapende, nysgjerrige og kritisk tenkende elev. Kanskje kan man se det som et paradoks at noen påstår at lærer har for lite autoritet i klasserommet og at det er alt for mye uro. Noe som kan føre til at elever ikke lærer så mye som de burde. Det pedagogiske personellet har måttet ta barnets og den unges fokus, både i forhold til fag, men også i forhold til sosial læring, for å imøtekomme denne utfordringen. Begreper som "Curling - foreldre", "servicebarna" og "forhandlingsbarna" er begreper som ofte blir tatt i bruk for å beskrive dagens barn og ungdommer og deres foreldre. Det er, og har vært en tid, politisk korrekt å oppmuntre barn til å komme med motargumenter og ta utgangspunkt i deres behov. Alle instruksjoner skal forklares og begrunnes. Skolen som arena har måtte implementere dette i sin virksomhet noe som er spesielt nedfelt i læringsplakaten. Her står det blant annet at skolen skal stimulere elevens evne til kritisk tenkning (Kunnskapsløftet 2005). Denne samfunnsutviklingen kommer tydelig fram i skolehverdagen. Det har dreid fra en type kollektivistisk tankegang, der gruppens eller klassens mål samlet er det sentrale, til å legge størst vekt på oppfatninger og verdier rundt den enkelte elev. Et resultat av dette er at eleven i stor grad blir ansvarliggjort for sin egen utvikling rundt faglig fremgang og sosial mestring. Elevene blir oppmuntret til å fremheve sin egen individualitet og å hevde seg selv, noe som kan medføre økt konkurranse og oppsmuldring av de kollektive referanserammene. Resultatet av det kan blant annet være at kvaliteter som sosial integrasjon blir tillagt mindre verdi.

En konsekvens av at det enkelte individ er blitt løftet ut av de tradisjonelle familiekonstellasjonene, vil være at det finnes færre og færre felles normer og standarder for hvordan barn skal oppdras. Terje Ogden omtaler denne endringen som en svekket

allmenndanning (Ogden 2003). Våre oppdragelsesidealer er med andre ord endret. Elever, foreldre og lærere stiller i mindre grad med felles forventninger til egen og andres atferd i skolen. Det vil i stor grad være snakk om en gradvis forvitring av felles verdier og normer i den moderne oppdragelse. Habermas beskriver denne moderniseringen som en prosess der systemets normer gradvis fortrenger eller erstatter de normene som regulerer det sosiale og kulturelle livet i sin forståelse av mellommenneskelige relasjoner. Dette hevder Madsen forstås på bakgrunn av at modernisering er en prosess der det skjer en økt rasjonalisering på alle livsområder, fordi mennesker forholder seg mer strategisk overfor hverandre eller blir mer beregnende i sine innbyrdes relasjoner (Madsen 2006). Satt opp mot skolens tidligere nevnte målsettinger vil man ut ifra en slik forståelse hevde at utviklingen går i feil retning. Dette er av stor bekymring, spesielt med tanke på at de helt grunnleggende verdier skapes i barne- og ungdomsårene. Gunn Imsen beskriver en tilleggsfunksjon i norsk skole som ikke framgår direkte av formuleringene i skolens formålsparagraf. Den har dog en sterk politisk legitimering og har som funksjon å bidra til å jevne ut sosiale forskjeller og skape mer likhet og likeverd mellom samfunnets medlemmer – derav fellesbetegnelsen ”enhetsskolen” (Imsen 2005). Men ved å gi individualisering fortrinnsrett fremfor solidaritet og inkludering vil denne tilleggsfunksjonen ikke inneha noen verdi. Vi kan dermed si at det har skjedd en endring i våre oppdragelsesidealer. Kjersti Ericsson beskrev allerede i 1995 trekk ved det moderne samfunn som Dencik og Schultz Jørgensen beskriver som det postmoderne samfunn (Dencik og Schultz Jørgensen 2004). Hun beskriver en prosess der enkeltmennesket har gått fra å være underordnet kollektivet, til en mer frihet og økende status. Videre hevder hun at det enkelte individ innenfor familien deltar i økende grad på andre arenaer som representant for seg selv (Ericsson 1996:19). Denne prosessen har medført at dagens barn og unge befinner seg i et krysspress mellom sin individualitet og sin avhengighet av samfunnet. Eksempelvis vil man i skolesammenheng oppmuntre til å innordne seg fellesskapet samtidig som man ønsker å fremheve individet. Gjennom å fokusere på individualiteten samtidig som man oppmuntrer til felles aktiviteter - det kollektivet - vil signalene være, i beste fall, tvetydighet i forhold til hva man ønsker.

Pluralisme og mangfold

Vårt samfunn har på få år også blitt et mer mangfoldig samfunn, både etnisk, religiøst og kulturelt (St.mld. nr. 30 (2003 – 2004)). Dette har påvirket og vil fortsette å påvirke dagens skole på flere måter. For det første vil den enkelte skole måtte tilpasse skolehverdagen språklig og kulturelt. I dette ligger det utfordringer knyttet til det spenningsforholdet som oppstår når to eller flere forskjellige kulturer møtes i skolesystemet. Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) viser til at globaliseringen og den teknologiske utviklingen har ført til at avstanden mellom landene er blitt mindre. Det norske samfunnet er mer fleretnisk og flerreligiøst enn tidligere og har dermed fått en mer sammensatt befolkning og et større mangfold (ibid). Man vil med dette oppleve en elevmasse som i økende grad har mer sammensatte særtrekk og behov. Dette mangfoldet vil også påvirke vårt verdigrunnlag med tanke på likeverd, medbestemmelse og respekt. Det er ikke lenger en skole som har et fellesskap som er ensartet med like egenskaper og forutsetninger. Skolen er sannsynligvis den arenaen hvor det nye mangfoldet i samfunnet kommer sterkest til uttrykk. Det vil være langt mer krevende å håndtere og forholde seg til ulikhet enn likhet, men på den annen side representerer det store mangfoldet i elevmassen en viktig ressurs (ibid).

Oppsummering

Vi har gjennom dette kapittelet forsøkt å fremheve sentrale utviklingstrekk som viser at skolen står ovenfor bredere oppgaver og andre utfordringer enn tidligere. Den profesjonaliseringen av oppveksten, som vi viser til, vil uten tvil kreve mye av grunnskolen som system og ikke minst av kompetanse. Dette i kombinasjon med at den stabile kjernefamilien har blitt satt under press, forholdet mellom individualitet og samfunnsmessig avhengighet og det stadig økende mangfoldige samfunn, tilsier at en bredere kompetanse er en nødvendighet inn i norsk grunnskole. Samfunnsmessige utviklingstrekk har betydning for barns posisjon i skolen, og hvordan lærere oppfatter og forholder seg til barn.

Kapittel 4.

Teoretiske perspektiver

Innledning

Som vi har vist i de forrige kapitlene, står skolen ovenfor nye og utvidede målsettinger. Vi vil videre presentere det teoretiske perspektivet som skal ligge til grunn for å analysere og fortolke hvordan man kan møte disse utfordringene på en adekvat måte, spesielt med tanke på å kunne implementere den barnevernfaglige kompetansen inn i grunnskolens samlede kompetanse.

Siden våre spørsmål er knyttet til komplementariteten mellom den enkelte lærer og barnevernspedagog vil det være spesielt viktig at vi fanger noe av de respektives kompetanse. Dette for senere å foreta en diskusjon rundt hvilken synergi som kan konstrueres i dette møtet. Vi ønsker også å vise til hva vi ser som et hovedfokus hos hver enkelt yrkesgruppe, og trekker dermed ut didaktikken og sosialpedagogikken fra den generelle beskrivelsen av de respektive yrkesgruppene.

En av våre antagelser, som er knyttet opp mot temaet i oppgaven, var at kommunikasjonen mellom disse yrkesgruppene var av avgjørende betydning for nettopp å skape den konstruktive synergien i møtet med de utsatte barn og unge. Med denne erkjennelsen som utgangspunkt, viderefører vi redegjørelsen av lærerens og barnevernspedagogens kompetanse ut i kommunikasjonsteori som vil kaste lys over noen krav til å lykkes i forhold til dette.

Det vil også være nødvendig å inkludere hva vi legger i problemadferd og hvilke grupper av elever vi anser for å være primærgruppen i dette arbeidet. Innenfor nyere litteratur knyttet til risikoutsatthet står resiliens og mestringsbegrepet sterkt og vi vil dermed også trekke inn dette som sentrale aspekter i vår redegjørelse og videre analyse.

Problematferd

Det finnes mange ulike begreper på denne gruppen barn og unge som vi i dette arbeidet ønsker å ha fokus på. De vanligste begrepene er kanskje atferdsproblemer eller problematferd. Barns atferd kan observeres og registreres relativt objektivt. Til tross for dette så finnes det ikke en definisjon som er allment akseptert (Ogden 2001). En av grunnene til dette er at atferdsproblemer blir definert ulikt innenfor de ulike fagdisipliner som pedagogikk, psykiatri, psykologi, sosialt arbeid og spesialpedagogikk (Nordahl, Sørli, Manger, Tveit 2005).

Atferdsproblemer kan defineres som elevatferd som bryter med skolens regler og normer som f.eks. avtalebrudd, regelbrudd, forstyrrende atferd og plaging av andre og det foregår ofte over tid. Disiplinproblemer kan defineres som atferd som i mild grad forstyrrer lærerens undervisning eller det kan være enkeltstående hendelser (Ogden 1989). I pedagogisk og sosiologisk sammenheng brukes også begreper som tilpasningsvansker, disiplinvansker, antisosial atferd, avvikende atferd og om samhandlings- eller samspillsvansker (Sørli/Nordahl 1998). Slike problemer i skolen omtales også i psykologiske og medisinske termer som ADHD, Asbergers syndrom og Tourettes syndrom (ibid).

Bower definerte atferdsproblemer som mangelfulle evner hos barn til å etablere sosiale relasjoner. I tillegg viste barnet avvikende atferd og følelser i normale situasjoner. Dessuten ville barnet vise en gjennomgående nedstemt stemningsleie og en tendens til psykosomatiske plager. Han understreker at problemene ikke må forklares som en konsekvens av intellektuelle, sensoriske eller helserelevante vansker hos barnet (Bower i Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2005, s. 32). En annen definisjon vil være å se barnet som en handlende og fortolkende aktør. Nordahl, Sandbæk og Ericsson (i Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2005) sier at atferd som en lærer oppfatter som problematisk i klasserommet, kan oppfattes som rasjonell for eleven. Problematferd kan oppfattes som en form for mestringsstrategi som kan benyttes av eleven for å få innflytelse eller status.

Om en atferd blir sett på som avvikende eller ikke, avhenger mye av de normer, verdier og holdninger som gjelder i den kulturen man lever i. Dette gjør at det kan være store forskjeller på når en atferd blir sett på som problematisk f.eks. i byer og på landsbygda. Ofte finnes det flere typer mennesker, kulturer og levemåter i en by enn på landet. Dette kan være med på å sette toleransegrensen for hva som er akseptert og ikke akseptert atferd. Dette kaller Aasen for en *normativ definisjon* (Aasen 1987). Han deler denne definisjonen opp i tre deler:

1). statistisk vurdering av atferd. Den går ut på at det som er normalt, ønsket eller forventet atferd er det som er gjennomsnittlig eller allmenn atferd. 2). medisinsk vurdering av atferd. Her skilles det mellom sykt og friskt. Dette er begreper som også benyttes på vår gruppe, det gjelder ikke bare somatisk. 3). moralsk vurdering av atferd. Denne tar utgangspunkt i hva som blir sett på som å være riktig eller galt i gitte situasjoner. Det vil si at en handling som blir vurdert som riktig, betegnes som moralsk, fornuftig eller lovgyldig. En handling som blir vurdert som gal eller avvikende blir betegnet som umoralsk, ufornuftig eller lovstridig. Det vil alltid være en rekke etablerte oppfatninger om hva som er riktig og hva som er galt i et samfunn. Det vil være noen grunnleggende moralske vurderinger som blir internalisert i samfunnet og som blir en referanseramme for hva vi mener med «riktig» og «galt». Vi vurderer atferden ut i fra det systemet av verdier, normer og holdninger som vi har. Moralsk vurdering av atferd har sitt utgangspunkt i at det er det ideelle som er det normale og det normale er det ideelle. Som et alternativ til de normative definisjonene setter Aasen opp de reaktive definisjoner. Atferd betraktes som avvikende hvis atferden blir møtt med negative sanksjoner fra omgivelsene eller at den blir stemplet som avvikende. Det blir lagt liten vekt på individets atferd, situasjonen som individet befinner seg i eller forholdet til omgivelsene. De reaktive definisjoner har fokus mot effekten av sosiale kontrollmekanismer.

Mange av disse begrepene og atferdsbeskrivelsene antyder implisitt at problemene betraktes som en del av eleven selv - altså som en egenskapsforklaring. Det er altså den unge det er noe «galt» med. Det blir sjelden fokusert på samspillet med andre og den sosiale situasjon og kontekst atferden forekommer i. I følge Bronfenbrenner og Crouter (1983) kalles dette en én-dimensjonal forklaring. Det vil si at det bare legges vekt på en del av problemet - personen selv - og det blir sett lite på samhandlingen mellom de deltakende parter. Som det framgår er begrepene som oftest også negativt ladet. Det blir m.a.o. fokusert lite på den unges sterke og positive sider, bare på de negative og svake sidene (Nordahl og Sørli 1994).

Selv om det er blitt gjort en del undersøkelser om barn og ungdoms atferdsvansker, er det fortsatt mange ting man ikke vet. Blant annet vet man lite om denne gruppas forutsetninger for å lære og hvilke behov de måtte ha. Man vet også lite om årsaker og hva som kan være med å påvirke atferdsavvik oppstår. Men det er relativ enighet om at problemet er i hovedsak samfunnsskapt (Ogden 1991, Killèn Heap 1988, Rutter 1985). Som Nordahl og Sørli sier: *«det er i møtet med andre mennesker og de tilbud vi gir de unge at vanskene*

utvikles, kommer til syne og opprettholdes» (Nordahl/Sørli 1994, s. 49). Ut i fra dette kan det også virke som om problemet er relasjonelt.

De utsatte barn og unge eller barn og unge med samspillsforstyrrelser, er de barna som ofte blir betegnet som atferdsvanskelige eller som har atferdsavvik. Erik Larsen (2004) sier at begrepet atferdsavvik er et lite hjelpsomt begrep og at det ikke gir en tilstrekkelig forståelse. Han mener at hvis begrepet skal være nyttig så må det beskrive noe om hvorfor atferd blir avvikende i forhold til ”det normale” og hva det fører til (Larsen 2004, s. 18). Derfor benytter han begrepene barn og unge med relasjonsforstyrrelser og barn og unge med samspilleforstyrrelser. Han sier at disse begrepene er mer hjelpsomme da det er de unges erfaringer med og bilder av relasjoner det må jobbes med. Disse begrepene setter fokus på samspillet som har skapt eller som opprettholder det problematiske samspillet som atferden synliggjør. Disse erfaringene med relasjoner har ofte vært krenkende, straffende og lite ivaretagende (Larsen, 2004). Vi mener dette står nærmere vår forståelse av begrepet, derfor velger vi å benytte andre begreper enn atferdsavvik da vår oppfatning er at det ikke er en ”feil” i barnet, men at barnet har opplevd så mange dårlige relasjoner at han/hun ikke vet hvordan en god relasjon er.

Dette var noen eksempler på ulike definisjoner av begrepet atferdsproblemer og lignende begrep. Dette er på ingen måte utfyllende, men viser noe av de ulike måter å forstå disse barn og unge på. Kanskje er det Kauffman som er nær en sannhet når han sier: *«Det finnes ingen entydige definisjoner av atferdsavvik. Det er på tide vi innser det faktum at atferdsavvik er det vi gjør det til. Det er ikke et objektivt fenomen som eksisterer uavhengig av våre vilkårlige sosiokulturelle regler»* (I: Ogden 1989, s.39).

Vi vil videre forsøke å si noe rundt hva som kjennetegner risikoutsatthet og hva det innebærer. Dette for å kunne identifisere hvilke elever som i størst grad utfordrer skolens samlede kompetanse. Ved å identifisere denne gruppen av elever vil vi etter hvert kunne foreta en diskusjon nært knyttet til problemstillingene.

De risikoutsatte elevene

I dette kapitlet vil vi forsøke å presentere de elevene vi tenker faller inn under kategorien risikoutsatt. Det er mange ulike begreper som blir brukt på denne gruppen elever og vi vil her komme inn på noen av disse, men i all hovedsak er dette elever som ofte skiller seg ut på en negativ måte. Enten ved å være urolige og dermed forstyrre undervisningen for både seg selv og andre eller ved å være mer innadvendt, isolert og engstelig.

Det er kanskje ikke fullt ut mulig å kategorisere hvilke elever som faller inn under risikobegrepet. Erfaringsmessig og som vist til i forrige kapittel, er det som Arnt Ollestad og Arne Tveit beskriver i sin rapport ”*Barnevernsbarna – en segregert gruppe i skolen*”, ofte slik at man legger seg på et individnivå i forsøket på å kategorisere ut denne gruppen. Det fokuseres med andre ord på individet og problemet plasseres utelukkende der. Begreper som for eksempel ”problembarn”, ”utagerende”, ”verstinger”, ”asosiale”, ”tilpasningsvansker” og ”atferdsvansker” viser at man har en rekke ”merkelapper” for denne elevgruppen (Ollestad og Tveit, 1996). Men disse ”merkelappene” vil ikke inneha en adekvathet i forhold til å kategorisere ut hvem som vil være risikoelevene.

I mye av den nyere litteraturen som behandler begrepet risiko ser man at risikobegrepet ofte knyttes til utstøtning og marginalisering. I følge Schultz Jørgensen har risikoperspektivet tidligere vært forbundet med materiell og sosial fattigdom. Han hevder at i dagens samfunn dreier det seg primært om en stående risiko for å miste tilknytning; til arbeidsmarked, til viktige nettverk, til betydningsfulle og nære kontakter. Risikoen er, i de postmoderne skandinaviske samfunn, knyttet til utstøting, marginalisering eller til svekket sosial integrasjon, hevder han (Dencik og Schultz Jørgensen 2004). Så i forsøket på å kategorisere hvem som faller ut og hvem som står i fare for å falle ut vil det ut ifra denne forståelsen hevdes at denne trenden er en betydelig risiko som favner de aller fleste barn og unge i dagens samfunn. Denne risikoen knyttes likevel spesielt til de elever som av ulike årsaker ikke mestrer de krav og forestillinger som skolen som system representerer.

Bent Madsen viser til at i alle vestlige samfunn rettes det stigende oppmerksomhet mot de marginaliserings- og ekskluderingsprosessene som skaper økende sosial polarisering mellom dem som er *innenfor* og dem som er *utenfor* (Madsen, 2006). Man flytter fokuset fra et individperspektiv til de prosesser som barn og unge i dag befinner seg i, jfr hva Larsen peker på side 32. Thomas Nordahl m.fl. referer til forskning som viser at atferdsproblemer blant

annet blir forklart av en rekke faktorer i de omgivelsene eller de systemene barn og unge befinner seg i. Videre hevdes det at de sosiale systemene eller fellesskapene vi beveger oss innenfor setter rammer og betingelser for hvordan vi handler. Denne systematiske forståelsen innebærer at det foregår en interaksjon mellom omgivelsene og det enkelte individ (Nordahl et al., 2005). Med dette som utgangspunkt vil man måtte belyse de årsaksforklaringer til hvorfor de ulike risikofaktorene er til stedet. For som Roger Mathisen hevder så vil man ved å oppfatte problemet som individuelt, det vil si som det enkelte barns problem alene, vil det kunne karakteriseres som individuelle tilpassingsproblemer til en nødvendig samfunnsutvikling (Mathisen, 1999:53). Slik at vi i første omgang vil bevege oss bort fra et ensidig individperspektiv for å kaste lys over hvilke variabler som kan hevdes være risikofaktorer og som vil være sentrale variabler i forhold til å kunne predikere hvem/hvilke elever som faller ut i norsk skole.

Ifølge Anne Inger Helmen Borge må man analysere tre forhold rundt risikobegrepet for å gjøre det dekkende. Disse forholdene er hvilken risiko eller type stress som fører til hvilke typer problemer, via hvilke prosesser eller mekanismer. Hun hevder videre at risiko ikke alltid vil føre til problemer, men samtidig kan selv minimal risiko i noen tilfeller være nok til å skape problemer for enkelte, det vil være svært viktig å forstå hvorfor noen psykiske påkjenninger, men ikke alle, utgjør en risiko for barn (Borge, 2003). Erfaringsmessig oppleves det slik som Borge beskriver. Noen barn og unge er robuste i den forstand at de selv under ekstreme påkjenninger mestrer skolehverdagen både sosialt, men også faglig på en god nok måte. Også Schultz Jørgensen drøfter spørsmålet rundt hvorfor enkelte påkjenninger for noen gir dramatiske utslag. Han tar utgangspunkt i en sosiologisk innfallsvinkel og ser på den samfunnsmessige individualiseringen som en årsaksforklaring. Han hevder at endrede sosialiseringsbetingelser i den postmoderne familie, der det enkelte individ i større grad enn tidligere, skal skape sin egen personlige identitet er en del av en prosess som skaper dype psykologiske konsekvenser. Videre hevder han at når denne individualiseringen og det personlige identitetsarbeidet er et grunnvilkår for alle i det postmoderne samfunn, så vil det være innlysende at den sosiale integrasjonen blir avgjørende. Svekket sosiale integrasjon er ensbetydende med en identitetsforstyrrelse eller utviklingen av en sårbar personlighet (Dencik og Schultz Jørgensen 2004). Schultz Jørgensen beveger seg her fra føringer gitt på et samfunnsmessig nivå, gjennom familiens endrede betingelser og ned på et individ nivå der det enkelte individs sosiale kompetanse blir sentralt.

I forlengelsen av denne innfallsvinkelen vil vi trekke frem Borges inndeling av typer psykososial risiko. Hun hevder at det ikke finnes en enkel sammenheng mellom risiko og nedsatt eller dårlig sosial eller følelsesmessig fungering. Årsaker til psykiske problemer er svært sammensatte, sier hun. Og tar derfor med i vurderingen forhold ved barnet selv, familien, venner og jevnaldrende så vel som spesifikke risikofaktorer (Borge 2003). Denne forståelsen fører med seg en erkjennelse av at det ikke vil medføre riktighet å trekke en slutning av at enkelte faktorer er synonymt med det å falle ut. Til det er samspillet mellom de ulike faktorer og det enkelte individ for sammensatt. Det vil i større grad være mer dekkende å hevde at sannsynligheten for å falle ut øker i takt med antall risikofaktorer, eller med den enkeltes risikofaktors egenart og individets evne til å mestre denne. For som Borge hevder vil risiko og stress kunne ha en positiv effekt dersom man opplever at risikoen får en vellykket løsning (Borge, 2003).

Man antar at noen av de barn og ungdommer som sliter med blant annet lærevansker, sosiale og emosjonelle vansker har lav selvfølelse, som innebærer at de har liten tro på sine egne evner og ferdigheter (Bandura 1971, Rutter 1985, Ogden 1990, Sørli 1991). Unge med sosiale og emosjonelle vansker har ofte en atferd, ved f.eks. underdyting, uro og rastløshet, passivitet og oppmerksomhetssvikt som kan føre til fagproblemer (Ogden 1989). Dette kan gjøre at den unge mister troen på at han kan lære noe som helst og dette kan føre til nedsatt selvtillit. På denne måten kan lærevanskene som kan være en følge av atferdsvanskene gjøre at atferdsvanskene holdes ved like eller økes. Men hva som er «høna» og hva som er «egget» har man foreløpig ikke empirisk klart å finne ut.

Nordahl og Sørli (1998) fant at dette først og fremst gjaldt elever som viste internalisert atferd. De fant også at det bare var på enkelte selvoppfatningsområder at elevene som viste problematferd i skolen kom dårligere ut enn sine jevnaldrende (Sørli 1998). Det er i en rekke studier påvist at atferdsproblemer langt oftere tilskrives gutter enn jenter. Lavik fant i sin sosialpsykiatriske undersøkelse om unges mentale helse og tilpasning, at ca 20 - 25% hadde mentale problemer (Lavik 1976). Av elevene som inngikk i materialet fra Oslo viste det seg at blant guttene var det 23 av 100 og blant jentene 16 av 100 som hadde alvorlige problemer. Guttene reagerte oftere med utagering mens jentene oftere reagerte med innagering. En fordeling på ca. 70% gutter og 30% jenter synes vanlig (Nordahl/Sørli, 1998). En av årsakene til dette kan være at den introverte atferdsproblematikken har fått mindre oppmerksomhet enn den utagerende problematikken. Ingrid Lund hevder at det er liten tvil om at utagerende atferd får større oppmerksomhet både når det gjelder i klasserommet og i

samfunnsdebattene. Det meste av litteraturen på området atferdsvansker er også konsentrert om utagerende atferd. Det behøver ikke bety at denne atferden er mindre problematisk, sier hun (Lund, 2004).

Etter nå ha tatt for oss begrepene problematferd og risikoutsatthet vil det være naturlig å dreie fokuset mot begrepet mestring i et kompetanseperspektiv. Dette fordi vi ønsker å fremheve betydningen av å lykkes og viktigheten av å ha en mestringsarena å delta på som barn eller ungdom. Som oppgavens tittel viser til så ser vi på det å lykkes på skolen som å lykkes i livet, men mestring i skolesammenheng handler om så mye. Vi vil videre trekke ut en del forhold vi anser for være sentralt i forhold til tema.

Mestring gir motstand

Nyere forskning innen risikostudier har også dreid fokus mot de barn og unge som til tross for store belastninger og risikoutsatthet likevel ”klarar seg” eller de mestrer sin tilværelse. Det vil handle om å finne en balansegang mellom å fokusere på problemer og å fokusere på utfordringer og mestring. Bygging av nødvendig kompetanse og utfordre til utvikling vil være en sentral intervensjon i et forebyggende perspektiv samt i det ”brannsløkkende” arbeidet med barn og unge. Som Hilchen Sommerschild påpeker vil forebyggende arbeid med barn, ungdom og deres foreldre kreve en bedre forståelse av hva som gjør noen mestrende i et samfunn som byr på store utfordringer for alle (Gjærum, Grøholt og Sommerschild, 2008).

Pär Nygren beskriver, i likhet med Fauske og Øia (i kap. 3), dagens samfunn som et kompetansesamfunn der store deler av kulturen som vi i dag er i ferd med å utvikle, sirkler mye rundt menneskelig kompetanse. Han hevder videre at under oppveksten vil barn og unge utvikle ulike handlingskompetanser som har større eller mindre overlevelsesverdi (Nygren og Thuen, 2008). Tove Hasvold (i Nygren og Thuen, 2008) beskriver også det samfunnsmessige behovet etter kompetente barn og unge. Kompetente barn er vellykkede barn, og samtidig en bekreftelse på foreldres vellykkethet, sier hun. Den handlingskompetansen hun fremhever av særskilt betydningsfull for risikoutsatte barn er sosial kompetanse. Det er viktig å være sosial

kompetent i dagens samfunn, ikke minst for de utsatte barna, hevder hun. Som vi viste til i kapittel 2 legges det i økende grad et fokus på å fremme sosial kompetanse, personlig utvikling og dannelse i grunnskolen. Dette fokuset er svært betydningsfullt og i mye av litteraturen relatert til atferdsproblematikk fremheves dette arbeidet. Så det å inneha en kompetanse knyttet til å samhandle med andre er svært viktig, spesielt for de barn og unge som allerede befinner seg i en utsatt posisjon.

Anne Inger Helmen Borge hevder at begrepet mestring er et relativt nytt begrep som kom inn i psykologisk tenkning i 1990 – årene. Hun viser til Lazarus og Folkman (1984) når hun hevder at mestring er definert som kognitive og atferdsmessige bestrebelser på å håndtere situasjoner som vurderes til å sette ens ressurser på prøve (Borge, 2007). Denne definisjonen tolkes dit hen at mestring vil være nært knyttet opp mot en virksomhet som forutsetter en viss grad av deltakelse eller aktivitet. Altså en handling som kan bidra til en type kompetanseutvikling.

Nygren understøtter Borge sin forståelse av begrepet ved å vise til at denne kompetanseutviklingen gir en økt mulighet til å forsvare seg mot og mestre den utsatthet som man møter under sin oppvekst. Med utgangspunkt i hva forskning sier om sosialt utsatte barn og unges sosiale utsatthet i form av sårbarhet og risiko for sosial eksklusjon og senere utvikling av læringsproblemer, antisosial atferd og sosiale og psykiske problemer, trekke han ut sosiale kompetanser og kompetanser for læring som to viktige satsingsområder. Denne typen kompetanse, kaller Nygren for handlingskompetanser (Nygren og Thuen, 2008). Igjen vil man kunne identifisere en aktivitet eller virksomhet innenfor definisjonen av mestrings-, og kompetansebegrepet. Nygren viser til fem hovedelementer som bygger opp barn og unges handlingskompetanser. Disse er 1) kunnskaper, 2) ferdigheter, 3) kontroll over relevante livsbetingelser, 4) identiteter og 5) handlingsberedskaper (Ibid). I tråd med dette henviser Hasvold til barnets bruk av kompetanse til barnets anvendelse av både indre og ytre ressurser på en måte som muliggjør en vellykket forhandling og løsning av utviklingsoppgaver. Hun hevder at kompetansestyrking i en utviklingsperiode gir barnet et grunnlag som muliggjør vellykkede løsninger av viktige utviklingsoppgaver som kommer senere i utviklingen (Ibid). Denne påstanden vil innebære en forståelse av at mestring, det å mestre noe, vil måtte avhenge av hvordan både individuelle og miljømessige forhold klarer å mobilisere av ressurser. Sett fra Borge sin inndeling av typer risiko i forrige kapittel, vil da forhold som blant annet kulturell bakgrunn, kognitiv modning, temperament og andre genetiske forhold til

sosiale nettverk, familie og venner, spille en avgjørende rolle i forhold til utviklingen av mestringskompetansen.

Inge Bø og Lars Helle trekker frem coping, having competence, mastering og managing som engelske begreper, knyttet til vår oversettelse av mestringsbegrepet. De viser til at begrepet ofte brukes innenfor pedagogikken og psykologien i samme betydning som livskompetanse om folks evne og ferdighet til å klare sitt eget liv. De viser videre til at mestringsbegrepet innebærer det å beherske samfunnets utviklingsoppgaver, som de mener er det å ha de nødvendige kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kreves på de ulike utviklings- og modenhetstrinn i livet. På mange måter er mestring sosialiseringens mål, hevder de (Bø og Helle, 2006). Ved dette ser vi at å mestre i skolen er sammensatt og ikke kun handler om den skolestiske læringen, men er også blant annet knyttet nært opp til å kunne samhandle med andre. Det er også et annet aspekt ved begrepet. Som Hallgeir Brumoen viser til så vil ikke det å mestre nødvendigvis handle om å løse problemer. Det handler oftere om å holde ut, å orke å forholde seg til eller å innse at livet er vanskelig. Det kan faktisk være uetisk å tviholde på et løsningsfokus eller et mestringsfokus der folk har mer enn nok med å forholde seg til livet sitt som det er. Mestring er en mulighet, ikke å mestre er en annen, sier han (Brumoen, 2007).

Brumoen viser også til at mestringsbegrepet kan knyttes til resiliens begrepet, som brukes spesielt om barn som vokser opp under vanskelige eller krevende forhold men som på tross av dette har klart å klare seg fast i en elastisitet, motstandskraft eller overlevelsessevne (Brumoen, 2007). Nå finnes det ingen helt dekkende oversettelse av det engelske begrepet resilience, men som Borge viser til er det hentet direkte fra det engelske "resilience", og alternativt kan de norske ordene motstandskraft og mestring være nyttige begrep i denne henseende. Motstandskraft vil likevel ikke være et helt dekkende begrep, fordi det fremhever i for sterk grad det som er "i barnet" og i for liten grad det som er "i miljøet" (Borge, 2003). Det vil, i følge Borge, alltid være nyanser i hvordan resiliens blir definert. Grunnen til disse nyansene er at forskere er opptatt av ulike typer påkjenninger og ulike typer fungering, hevder hun (Borge, 2007). Det vil likevel være nyttig å presentere en definisjon av begrepet som vi vil støtte oss videre til. Vi ønsker å gjøre som Borge, nemlig å vise til verdens ledende barnepsykiater, briten Michael Rutters definisjon av begrepet fra 2000, som har vært en av de viktigste bidragsyterne til resiliensforskningen, i sitt valg av definisjon:

Resiliens er prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer eller avvik (Borge, 2003:15).

Det er som hun viser til at felles for mange definisjoner er at de definerer resiliens, beskriver resiliensprosesser og framhever at god fungering forekommer både ordinært hos vanlige mennesker og ekstraordinært hos mennesker med problemer av ulike slag. Resiliens er til stede i normalutvikling, hevder hun (Borge, 2007).

Det er tydelig at begrepene mestring, kompetanse og resiliens er nært knyttet sammen. Det er likevel viktig å poengtere viktige forskjeller. Som Tove Hasvold poengterer så har barn og unge med resiliente utviklingsforløp mye til felles med kompetente jevnaldrende som har hatt mye mindre belastninger og som har klart seg bra. Kompetanse viser seg å ha en vedvarende kraft, sier hun. Kompetanse i èn kontekst eller på ett område kan likevel ikke generaliseres over til andre kontekster. Slik sett er ikke resiliens et alt eller ingenting fenomen (Nygren og Thuen, 2008).

Skolen er en plass for å lære, øve og bygge kompetanser. Derav vil det å kunne mestre stå sentralt. Vi vil hevde at det i denne sammenhengen handler om få frem barnets egne ressurser for igjen å kunne styrke hver enkelts elev sitt selvilde. Av kapitlet har vi sett at det å mestre ”noe” gir en effekt som svært ofte er avgjørende med tanke på en normalutvikling. Herav vil det komme en erkjennelse av at skolen må legge til rette for at hver enkelt elev kan bygge viktige kompetanser og oppleve mestring som kan gi, spesielt de utsatte barn og unge, en motstandskraft mot deres utsatthet. Det å mestre ”noe” handler om mye, det avgjørende er kanskje ikke hva man mestrer, men at man mestrer noe som kan bygges ut og spilles på i vårt møte med elevene.

Vi vil videre gripe fatt i de to yrkesgruppene som vi anser for å stå sentralt i dette arbeidet; læreren og barnevernspedagogen.

Lærerens kompetanse

Å være lærer er å delta i et av samfunnets viktigste prosjekter, hevder Gunn Imsen. Læreren bidrar ikke bare til å videreføre samfunnets kultur, men også til å forme samfunnet gjennom de unge menneskene som på ulikt vis preges av den undervisningen som læreren gir. I et slikt perspektiv blir lærerens oppgave stor, nesten overveldende (Imsen, 2006).

I stortingsmelding nr.11 (2008-2009) vises det til at lærerrollen forutsetter solid kompetanse på flere områder, men at det kan være ulike oppfatninger om hvilke kompetanser som er de viktigste for lærere og om hvordan de skal beskrives. Som Imsen peker på så er tanken at yrkesutøvelsen skjer med utgangspunkt i en del kunnskaper, som gjerne må være etablert på vitenskapelig grunnlag. Det er en erkjennelse at læreren kan noe som andre ikke kan, som blant annet hvordan barn og unge lærer, hvordan undervisningen skal planlegges og tilrettelegges, og hvordan undervisningen skal tilpasses barn og unge på ulike alderstrinn og med ulike forutsetninger. Videre viser hun til at det er et problem at mye av den kunnskapen lærere bruker, er lite eksplisitt og utydelig for utenforstående. Hun sier videre at det heller ikke er en enighet lærere imellom om hvilken kunnskap yrket egentlig bygger på. Særlig er diskusjonen om pedagogikkens betydning som kunnskapsgrunnlag for læreryrket splittet (Imsen, 2006).

Som lærer innehar man kunnskaper, holdninger og ferdigheter som er basert på erfaringskunnskap, forskning og profesjonelt utviklingsarbeid. Man kan trekke ut noen viktige kompetanseområder for lærere ved å vise til St.mld. nr. 11, 2008-2009 som tar utgangspunkt i bestemmelsene i opplæringsloven, læreplanverket og andre forskrifter på bakgrunn av hva forskning sier om sammenhengen mellom læreres kompetanse og elevenes læring. Stortingsmeldingen fremhever fag og grunnleggende ferdigheter, skolen i samfunnet, etikk, pedagogikk og fagdidaktikk, ledelse av læringsprosesser, samhandling og kommunikasjon og endring og utvikling som viktige kompetanseområder for denne yrkesgruppen (St.meld.nr.11. (2008-2009)).

Av Stortingsmeldingen ser man at det i første rekke handler om at læreren må ha solide kunnskaper i de fagene han underviser i og ha grundig kjennskap til kompetansemålene i de ulike læreplaner. Læreren skal også forberede barn og unge for videre utdanning og virke i familie-, samfunns- og arbeidsliv og må derfor ha god kjennskap til skolens betydning i samfunnet. Stortingsmeldingen trekker også frem etikk og i det menes at det enkelte lærer må

handle i tråd med det verdigrunnlaget som er fastsatt i skolen. I det pedagogiske og fagdidaktiske menes en virkeliggjøring av læreplanverket gjennom å planlegge, organisere, gjennomføre og vurdere undervisningen på en slik måte at det fremmer læring. Det innebærer videre en innsikt i hvordan barn og unge lærer, og en evne til å skape et godt læringsmiljø der elevene beholder og videreutvikler sin læringslyst og tro på egne evner. Dette, sammen med en autoritet og kompetanse til å lede læringsarbeid i en mangfoldig sammensatt elevgruppe, en evne til samarbeid og kommunikasjon med elever, foreldre og andre aktører i og utenfor skolen, samt inneha en kritisk refleksjon over egen praksis, er i hovedsak hvordan lærerkompetansen er nedfelt (St.meld.nr.11. (2008-2009)). Vi vil i neste underkapittel redegjøre ytterligere for begrepet didaktikk da dette anses for å være kjernekompetansen hos den enkelte lærer.

Uten å gå nærmere inn på det, kan det nevnes at grunnskolelærerutdanningen erstattet allmennlærerutdanningen fra høsten 2010 og er nå en fireårig yrkesrettet utdanning som er inndelt i to ulike utdanningsløp. Den ene retter fokuset sitt mot 1- 7 trinn, mens den andre sikter seg inn mot 5 – 10 trinn. Det vil likevel være en felles forståelse av at lærerne skal formidle sentrale kunnskaper til elevene og legge til rette for læring. Krav til kunnskap endrer seg over tid og medfører nye og endrede krav til hva en lærer skal kunne. Derfor er lærernes kvalifisering en kontinuerlig og livslang prosess (Kompetanse for kvalitet, 2009-2012 regjeringen.no). Selv om det nå har kommet en ny plan for lærerutdanning, er det for vår del mer relevant å forholde oss til tidligere planer i og med at lærerstudentene som følger ny plan enda ikke befinner seg i grunnskolen.

I Rammeplan for Allmennlærerutdanningen fastsatt 3. april 2003 legges det også vekt på den enkelte lærers sosiale kompetanse. Dette begrunnes i at læreren skal kunne legge til rette for gode læringsmiljøer gjennom samvær med barn og unge, kunne vise omsorg for den enkelte og være tydelig som leder. Det beskrives videre betydningen av at den enkelte lærer har toleranse og evne til innlevelse, men også kunnskap om ledelse og konflikthåndtering. Et samarbeid med foreldre/foresatte, kolleger og andre som har ansvar for barns oppvekstmiljø er avgjørende for å komme alle barn og unge i møte og gi dem gode opplevelser samt stimulere deres lærelyst (Rammeplan for Allmennlærerutdanningen, 2003).

I stortingsmelding nr.11, (2008 – 2009) vises det til at i norsk skoletradisjon formidler myndighetene gjennom lov, forskrift, læreplaner og bestemmelser for lærerutdanningene hvilke lærerroller samfunnet på gitte tidspunkter ønsker. Utviklingen har gått i retning av økt handlingsfrihet og økt ansvar for oppgaver som forutsetter samarbeid i profesjonelle fellesskap. Videre poengteres det at lærerens rolle som formidler av kunnskap og ferdigheter likevel har vært ulikt vektlagt. Fra å være den dominerende oppgaven er den gjennom ulike lærerplanrevisjoner dreid mer i retning av læreren som tilrettelegger for elevenes læring, vises det til her. Dette vil også innebære en endrings- og utviklingskompetanse som rammeplanen viser til. Her beskrives en kompetanse rundt det å være åpne for endring og nytenkning når det gjelder kunnskapsinnhold og læringsformer i fagene og i det pedagogiske synet på opplæring. Videre må de kunne se barn og unges utvikling, læring og dannelse i sammenheng med endringer i samfunnet (Rammeplan for Allmennlærerutdanningen, 2003). Som Imsen viser til så vil kravet til kontinuerlig revidering og utvikling av skolens praksis stå sentralt. Hun konstaterer at samfunnet forandres, elevene forandres, og dermed må også skolens undervisning forandres. Utvikling er i dag en utfordring ingen skoler og ingen lærer kan unndra seg, sier hun (Imsen, 2006).

Terje Ogden hevder at med det utvidede læringsbegrepet kom også den mangfoldige lærerrollen. Han viser til at hovedvekten tidligere ble lagt på formidlingsoppgavene, har læreren nå også rollen som aktivitetsleder, inspirator og veileder (Ogden, 2004). St.mld. nr.11 (2008-2009) deler inn lærerrollen inn i tre hovedområder: læreren i møte med elevene, læreren som del av et profesjonelt fellesskap og læreren i møte med foreldre og andre samarbeidspartnere (St.meld.nr.11.(2008-2009)). Det hersker ingen tvil om at lærerrollen er svært sammensatt, likevel anser vi didaktikken for å være kjernekompetansen hos den enkelte lærer. Vi vil ut i fra denne erkjennelsen redegjøre spesielt for innholdet i didaktikken.

Didaktikk

Den didaktiske kompetansen omtales ofte som den enkelte lærers viktigste arbeidsverktøy og hovedfokus. Didaktikk har vært et sentralt begrep i forbindelse med skole og undervisning så lenge vi har hatt en offentlig skole, bemerker Imsen. Hun viser til at dette handler om

undervisning og forklarer didaktikk som opplæring, oppdragelse og sosialisering som skjer i skolen og i utdanningsinstitusjoner med et nærmere bestemt pedagogisk mandat (Imsen, 2006).

Inge Bø og Lars Helle definerer didaktikk som praktisk – teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisning og læring. Den didaktiske tilretteleggingen omhandler undervisningens hva, hvordan og hvorfor (Bø & Helle, 2002). Ingrid Maria Hanken og Geir Johansen utdyper dette videre ved å vise til at didaktikk dreier seg om alle de beslutningene man må ta om hva elevene skal lære, hvordan man skal gå frem for at de skal lære dette, om de betingelsene og forutsetningene som ligger bak slike beslutninger, og om de overveielsene som bør gå forut for en beslutning. De viser videre til at selve begrepet didaktikk har en gresk opprinnelse og har blitt tolket i retning av ”lære fra seg”, ”klargjøre” og ”belære”. Det er ofte blitt oversatt med ”undervisningslære” eller ”undervisningskunst” (Hanken & Johansen, 1998).

Sigmund Ongstad viser også til den opprinnelige betydningen av begrepet. Han sier at begrepet stammer fra det greske didaskein som hadde dobbeltbetydningen ”å være lærer” og å ”oppdra”. Han viser videre til en lang rekke avledninger av begrepet, og sier at variasjonen kan illustrere det komplekse potensialet ved didaktikk som felt og som var inkorporert i begrepet fra starten av (Ongstad, 2006). Ongstad trekker frem Gudem (1998) som gjør en rekke oppsummeringer basert på ulike definisjonstradisjoner innen tysk og skandinavisk didaktikk i sin redegjørelse for begrepet. Gudem kommer frem til at didaktikken er opptatt av hva som skal undervises og læres (innholdsaspektet), hvordan det skal undervises og læres (overføringsaspektet), samt hensikt eller intensjon (målaspektet). Det vises så til at didaktikk også forekommer som teori og forskrift (Ongstad, 2006).

Hanken og Johansen spesifiserer at didaktikken som kunnskapsfelt omfatter både allmenndidaktikk og fagdidaktikk. Allmenndidaktikken dreier seg om de mer generelle og overordnede sidene ved pedagogisk virksomhet og om problemstillinger som er aktuelle uavhengig av fag og emner. Fagdidaktikken omfatter spørsmål knyttet til undervisning og læring i ett spesielt kunnskapsområde eller fag (Hanken & Johansen, 1998). Bø og Helle understøtter dette ved å vise til at fagdidaktikk omhandler didaktisk teori knyttet til det enkelte undervisningsfaget. Når en lærer fagdidaktisk tilrettelegger for undervisning, ser han

spesielt på de læringserfaringer eleven skal gjøre i det faget hvor undervisningen foregår (Bø & Helle, 2002).

Barnevernpedagogens kompetanse

Eide og Skorstad viser til at sosialarbeiderutdanningene ble til med utgangspunkt i problemer samfunnet ville gjøre noe med, og som man trengte kompetent personell til å ta seg av. Disse utdanningene oppsto i en tid da det var sterk differensiering mellom forskjellige behovsgrupper, og spesialiserte seg innenfor sine felt. I et utdanningsperspektiv ble sosionom, vernepleier-, og barnevernspedagogutdanningene sett på som ”sosiale ingeniører” som med sikker og effektiv hjelp gjorde noe med årsakene til problemene. I tråd med dette ble utdanningene preget av troen på å utvikle sikker kunnskap og effektive og hensiktsmessige metoder for å håndtere og løse samfunnsproblemer (Eide & Skorstad, 2008).

Med utgangspunkt i hvordan grunnutdanningen fremstår i dag, der det overordnede formålet med utdanningen er (...) *å utdanne brukerorienterte og reflekterte yrkesutøvere som er kvalifisert for omsorgs-, oppdrags-, behandlende, og forebyggende arbeid med risikoutsatte barn og unge, samt deres foresatte* (Rammeplan 2005:18), så vil den barnevernfaglige kompetansen springe ut fra en teoretisk og praktisk kunnskap som er forankret i ulike typer pedagogikk, både sosialpedagogikk og spesialpedagogikk, samt en del sosialpsykologi og andre samfunnsfag. Dagens ”moderne” barnevernspedagog har dermed ikke bare fokuset rettet mot de utsatte barn og unge, de risikoutsatte, men har i tråd med den ideologiske forandringen også sitt fokus på det forebyggende plan. Dette utvidede perspektivet, fra å rette på skade som allerede hadde skjedd til å forebygge med gode fritidstiltak, gjorde miljøterapibegrepet til også å innbefatte forebygging i tillegg til behandling. Miljøterapeutisk tenkemåte utgjorde tidlig et betydelig innslag i barnevernspedagogutdanningen, med impulser fra europeiske sosialpedagogiske tradisjoner med vektlegging av miljøarbeid. Miljøarbeid ble etter hvert supplert med miljøterapi, som la vekt på at selve institusjonsmiljøet kunne bidra til gode endringsprosesser for beboerne (Eide & Skorstad, 2008).

Bent Madsen kaller barnevernspedagogutdanningen for en målgruppeorientert utdanning, der ”barnets beste” og barnet som subjekt er hovedfokus. Han fremholder at barnevernspedagogens hovedoppgave er å sikre og forbedre levekårene for så vel de utsatte barn og unge, som de som står i fare (Madsen, 2006). Dette hovedfokuset kommer tydelig frem ved at begrepene omsorg, oppdragelse og behandling er tre gjennomgående begreper i barnevernspedagogens fagområde. Som rammeplanen beskriver det, så er det å gi omsorg integrert i de fleste arbeidsoppgaver, nettopp fordi omsorg er en betingelse for utviklingen av livskompetanse. Det å bli ivaretatt, bli gitt anerkjennelse og følelsen av solidaritet, tilhørighet samt å bli gitt mestringskompetanse, fremheves som spesielt viktig i beskrivelsen av å legge til rette for optimale oppvekstvilkår (Rammeplan 2005:18). Det vil i første rekke være utviklingsbetingelser med henblikk på oppdragelse og læring som står i fokus for barnevernspedagogens arbeid. Rammeplanen beskriver dette som barnevernspedagogens særskilte kompetanse som retter seg inn mot barn og unges familiesituasjon og deres nærmiljø. Her skal det kunne iverksettes tiltak som øker barnas mestring og opplevelse av tilhørighet (Rammeplan, 2005). <http://www.fohedmark.no/cms/upload/files/Nyheter,%20rundskriv%20mm/Skolebrosjyre%202008.pdf>

Madsen hevder at barnevernspedagogens kunnskaps og refleksjonsgrunnlag hentes fra et bredt fagfelt for sin handlingskompetanse. Han viser til at kompleksiteten i barnevernspedagogens fagområder og oppgaver stiller store krav til faglige kunnskaper, skjønn og holdninger. Også med tanke på at det sosialpedagogiske arbeidsfeltet er stadig i endring etter hver som samfunnet forandrer seg og stiller nye krav til omstilling. Nettopp fordi familiene og barn og ungdoms oppvekstvilkår stadig endrer karakter, vil det stilles nye og stadige krav til kompetente fagpersoner, ny teori og arbeidsmåter (Madsen, 2006). I det barnevernfaglige arbeidet kreves det kunnskap fra ulike fagområder, og da spesielt i forhold til hva som fremmer eller hemmer barns og unges oppvekst og utvikling.

Det yrkesetiske grunnlagsdokument for barnevernspedagoger fremholder at yrkesutøvelsen er basert på humanistiske og demokratiske verdier, som blant annet innebærer et helhetssyn på mennesket, respekt for enkeltindividet og at mennesket har en ukrenkelig verdi (Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere, 2002). Kari Killen hevder at utviklingen av relasjonskompetanse vil være like viktig som dette helhetsperspektivet. Hun hevder dette er en sentral kompetanse, sannsynligvis den viktigste for samtlige profesjoner som skal forholde seg til og samtale om kompliserte, sammensatte og svært ofte følelsesmessig belastete problemer (Killen 2007).

I et endringsarbeid vil barnevernspedagogen i hovedsak ha et sosioøkologisk perspektiv som utgangspunkt ved å bruke ressursene i miljøet som virkemiddel for å fremme god utvikling. Slik sett vil arbeidet og fokuset alltid måtte veksle mellom miljømessige tiltak og perspektiver, individuelle tiltak og perspektiver, og arbeide ut fra en løsnings-, og ressursorientert praksis (Fo brosjyre). Mangfoldet i arbeidsoppgavene, vil i følge Madsen, kreve at barnevernspedagogen har en analytisk kompetanse som gjør at han/hun kan mestre ulikheter i organisering og kontekst, og gjøre faglige vurderinger samt finne frem til løsninger sammen med andre. Tverrfaglig samarbeid er en forutsetning for å bidra til å bedre barns og unges livssituasjon, og det er nødvendig å ha kjennskap til de lokale rammene og organisatoriske løsningene (Madsen, 2006).

Som barnevernspedagog innehar man i likhet med en lærer kunnskaper, holdninger og ferdigheter som er basert på forskning, profesjonelt utviklingsarbeid og erfaringskunnskap. På et overordnet nivå kan barnevernspedagogen kartlegge og analysere barn og ungdoms oppvekstvilkår med tanke på å styrke forhold som bidrar til gode oppvekstvilkår, og å redusere effekten av eller fjerne forhold som bidrar til lavere kvalitet i det sosioøkonomiske oppvekstmiljø. Man har, som barnevernspedagog, en særlig kompetanse på mekanismer som påvirker barn og ungdoms livsvilkår og er trent på å forholde seg til hele systemer rundt et barn eller en ungdom. Som rammeplanen beskriver det, så er det sentrale i barnevernspedagogutdanningen, oppdragelse og læring i et samfunnmessig perspektiv. Å gi mennesker nye erfaringer og opplevelser gjennom spesielt tilrettelagte situasjoner er et forandringsarbeid som foregår ved at det etableres gode emosjonelle relasjoner. Dette arbeidet vil være forankret i teoretisk kunnskap, fordi at en kompetent yrkesutøvelse forutsetter gode kunnskaper om blant annet barn og unges fysiske, psykiske og sosiale utvikling, samspill i familien, samt kunnskap om vekselvirkninger mellom personlige, sosiale, økonomiske, politiske og kulturelle forhold (Rammeplan, 2005).

Som nevnt er sosialpedagogikken selve betegnelsen på barnevernspedagogens yrkesutøvelse. Det vil derfor være hensiktsmessig å redegjøre mer inngående for selve begrepet.

Sosialpedagogikk

Som tidligere nevnt så er sosialpedagogikk barnevernspedagogens metodefag og praksis, dens fagfelt, der hovedoppgaven vil være å skape gode vilkår for sosial deltakelse i anerkjente fellesskap. Hvis man velger å kalle dette et fagfelt, så vil det, ifølge Jan Storø, kjennetegnes av noen tydelige, faglige normer og metoder, som regel vil gi relativt forståelige svar på feltets spørsmål (Storø, 2008). Spørsmålet i denne sammenhengen vil være om sosialpedagogikken har en slik egenart ved seg, eller om det vil være et felt som er så fragmentert og utydelig at essensen i det ikke vil inneholde en gyldighet i forhold til å kunne kalle det et metodefag eller praksis. Vi vil med dette kapittelet redegjøre for innholdet i sosialpedagogikken, primært fordi sosialpedagogikk er barnevernspedagogens bidrag inn i skolens samlede kompetanse, men også for å understreke dens gyldighet og nødvendighet innenfor skolen som institusjon.

Den felles nordiske definisjonen på sosialpedagogikk hentet fra Nordisk Forum for Sosiaalpedagoger i 2001 lyder slik: *læren om hvordan psykologiske, sosiale og materielle forhold og forskjellige verdiorienteringer fremmer eller hindrer individets eller gruppens samlede utvikling, vekst, livskvalitet og trivsel* (i Madsen, 2006). Det er, som Storø peker på, likevel vanskelig å gi en klar og entydig definisjon av hva sosialpedagogikk omhandler, eller hva det innebærer. Storø hevder nemlig at det sosialpedagogiske praksisfeltet ikke innehar tydelige faglige normer og metoder. Ikke er det tydelig og ikke finnes det så mange svar man lett kan finne fram til her, hevder han. I tillegg påstår han også at sosialpedagogikk er en praktisk utøvelse, og det vil med det være umulig å finne frem til det vi kan kalle sosialpedagogiske metoder (ibid). Bent Madsen understøtter dette ved å vise til at sosialpedagogikken er forankret i en flerfaglig kunnskapsbase, og kan på grunn av dette ikke entydig knyttes til en bestemt vitenskapelig disiplin. Denne flerfagligheten er med på å gjøre det vanskelig å avgrense nøyaktig hva som utgjør dens teoretiske grunnlag, sier han. Sosialpedagogikk er snarere knyttet til holistiske kunnskapsbegreper, der det anvendes en helhetsforståelse på sosialpedagogisk praksis, og denne praksisen oppleves som en helhet der flere typer kunnskap er med på å definere felles og individuelle forståelser av faget. Han peker videre på at sosialpedagogikken retter seg mot tre ulike faktorer; tilnærmingen til mennesket, dets sosiale og kulturelle betingelser og det komplekse samspillet mellom mennesker og deres sosiale omverden. (Madsen, 2006). Det hentes altså forskningsbasert kunnskap fra flere felt til å dekke denne tredelte tilnærmingen. Det vil uansett være viktig å

trekke frem et poeng fra Per-Åge Gjertsens beskrivelse av sosialpedagogikkens historie. Han poengterer at sosialpedagogikken har utviklet seg fra en humanvitenskapelig pedagogikk, der den integrerende retningen baserer seg på hermeneutiske metoder. Den hermeneutiske-hverdagsorienterte sosialpedagogikken har sitt grunnlag i en samfunns- og handlingsteori, sier han. Og for denne sosialpedagogiske retningen er blant annet livsverden, den samfunnsmessige funksjon, den profesjonelle handling og den vitenskapelige karakter vesentlige. Videre viser han til at det som vil stå sentralt i denne sosialpedagogiske retningen, vil være knyttet til spørsmålet om hvordan menneskets hverdag ser ut (Gjertsen, 2003).

Det ligger likevel noen avgrensninger innenfor det sosialpedagogiske feltet som vil være viktig å trekke frem. Roger Mathiesen hevder at sosialpedagogikkens tema og oppgave er blitt avgrenset i forhold til oppdragelsesmessige nødssituasjoner, altså mangler i oppdragelseskonteksten og de konsekvenser dette får. Det vil likevel være viktig, sier han videre, at perspektivet ikke kan reduseres til bare et fokus på foreldre – barn relasjon. Det vil være nødvendig å drøfte samhandlings- og relasjonsproblematikk på flere sosiale nivåer (Mathiesen, 2000). Denne sosialpedagogiske forståelsen inngår i Madsens beskrivelse av det flerfaglige kunnskapsgrunnlaget. Madsen poengterer at faget sosialpedagogikk trekker veksler på en rekke relevante teorier som gjør det mulig å begrunne innsatsen og det forventede resultatet. (Madsen, 2006). Storø trekker også frem en type vekselvirkning i sin beskrivelse av teorigrunnlag. Han hevder at det utøvende elementet innenfor sosialpedagogikken er styrt av teori fra andre fagområder som tas inn i den faglige utøvelsen som delperspektiver. Det dreier seg oftest om sosiologisk og psykologisk teori, teori om læring og sosialisering, teori om kommunikasjon og teori om gruppeprosesser. Han viser til at det er denne teoritilknytningen som bringer vitenskapen inn i de hverdagssituasjonene den utøvende sosialpedagogiske praktikerer opererer innenfor (Storø, 2008).

Som nevnt baserer sosialpedagogikken seg på hermeneutiske metoder. Gjertsen trekker frem sosialpedagogikkens fortolkningstradisjon der begrepene fenomenologi og hermeneutikk står sentralt, i sin behandling av sosialpedagogikkens kunnskapsgrunnlag. Han viser til Edmund Husserl (1859 – 1938) som var opptatt av at mennesket ikke ser og hører tingene slik de er i seg selv, men at vi tillegger dem vår egen oppfatning. Vi har ikke mulighet til å kunne se verden slik den virkelig er, hevder Gjertsen, vi må av den grunn stole på vår egen opplevelse av fenomenene. I vår kommunikasjon med andre mennesker legger vi til hensikter, formål mening og sammenheng ut fra hva vi oppfatter utover de ord som blir formidlet. Det er dette Gjertsen kaller for fenomenologi. Han hevder videre at man vil oppfatte den samme tingen

forskjellig, ut i fra hvor vi har våre materielle, kulturelle og sosiale erfaringsbakgrunn fra, og dette vil ha stor betydning når vi for eksempel observerer barn. Innenfor sin beskrivelse av hermeneutikken viser han til at selve begrepet betyr tolkningslære, og at den er rettet spesielt mot forståelse. En hermeneutisk tolkning veksler mellom helhet og deler, og mellom forforståelse og forståelse, sier han. Videre fremholder han at sosialpedagogisk arbeid blant annet vil bestå av tolkning av barn og unges atferd, kommunikasjon og aktiviteter. Ved å kombinere fenomenologiens krav om å la den andre framstå på egne premisser og hermeneutikkens ide om å veksle mellom refleksjon og erfaring, deler og helhet, forforståelse og erfaringstolkning, kan dette være til stor hjelp for å forstå barn og ung, hevder han (Gjertsen, 2003).

Som Mathiesen hevder er dannelsesperspektivet sentralt i sosialpedagogisk tenkning. Det vil innebære å ha et teoretisk perspektiv på oppdragelse og utdanning. Oppdragelse og utdanning er dannelsesbetingelser for det sosiale livet. De sosiale betingelsene for dannelse i vår historiske epoke er i første rekke familien, barnehagen/førskolen, utdannelsessystemet og ulike typer organisasjoner, sier han. Videre poengterer han at nettopp disse arenaene representerer fellesskapet som oppdrar, og det er betydningen av dette for menneskene og samfunnet som helhet. Dannelsesperspektivet i den sosialpedagogiske praksisen vil være dannelsen av mennesket, gjennom oppdragelse og utdanning, til et konstruktivt, deltakende medlem av fellesskapet (Mathiesen, 2008). Inkludert i dette så vil begrepene anerkjennelse og aksept knyttet til relasjonsbetingelser være svært sentrale begreper. Sett i lys av ovennevnte hovedoppgave, er det en sentral tese i den sosialpedagogiske diskursen at fellesskapet oppdrar. Derav vil forståelsen av individ og samfunn som gjensidige forutsetninger være grunnlaget for en hovedtese i den sosialpedagogiske teorien hos Paul Natorp, som sies å være den som har utviklet sosialpedagogikk som teoretisk begrep (Mathiesen, 2008). Dette kan blant annet gjenkjennes ved at sosialpedagogikken henter en forståelse fra sosiologien av at individet forholder seg til samfunnsmessige fellesskap. Som Storø påpeker vil den sosialpedagogiske forståelsen av problematisk oppdragelse, gi forklaringer som springer ut fra betraktninger om det samfunnet individet vokser opp i (Storø, 2008).

Når så sosialpedagogikken er blitt avgrenset til mangler i oppdragelseskonteksten, vil det ifølge Mathiesen, bety at sosialpedagogikken kjennetegnes gjennom fokuset på problemene i oppdragelsen av barn og unge. Mathiesen bruker begrepet pedagogiske nødssituasjoner til å

referere til de dannelsesprosesser som medfører uheldig utvikling for barnet. Han viser videre til at disse pedagogiske nødssituasjonene kan forklares både som resultat av selve oppdragelsesrelasjonen slik den viser seg i forholdet mellom foreldre og barn og mellom lærer og elev, og som resultat av de samfunnsmessige forholdene familien lever under. Ansvaret, sier han, ligger derfor ikke bare på foreldre og lærere for den pedagogiske relasjonen, men også på politiske myndigheter som beslutter hvilke dannelsesbetingelser barn skal tilbys (Mathiesen, 2008).

Madsen viser til at den sosialpedagogiske praksisen har vokst frem av den sosiale realiteten at samfunnet hele tiden produserer individer og grupper som står i fare for å ikke bli integrert. Slik at den sosialpedagogiske praksisen vil søke å skape og gjenskape bindende og gjensidige sosiale relasjoner mellom individ og fellesskap i samfunnets konfliktsoner (Madsen, 2006). Det vil kunne bety at i møte med de risikoutsatte barn og unge, vil fokuset ligge på å rekonstruere ulike forhold eller kompensere for deres mangler som metaforisk sett holder dem utenfor fellesskapet. For eksempel vil det kunne være seg deres lave sosiale kompetanse, relasjonelle dysfunksjoner, personlighetsforstyrrelser og så videre. Som Mathiesen påpeker, så er det en etablert oppfatning at sosialpedagogikkens oppgave er å forholde seg til pedagogiske nødssituasjoner. Dette mener han er karakteristikken av en situasjon eller lignende, som er uheldig for barnets utvikling. Pedagogiske nødssituasjoner kan forklares både som resultat av selve oppdragelsesrelasjonen slik den viser seg i forholdet mellom foreldre og barn og mellom lærer og elev, og som resultat av de samfunnsmessige forholdene familien lever under.

Som nevnt refererer Mathiesen pedagogiske nødssituasjoner til dannelsesprosesser som medfører uheldig utvikling for barnet. Det vil da være, som Madsen beskriver det, sosialpedagogikkens oppgave å skape vilkår for sosial deltakelse i anerkjente fellesskap. Disse vilkårene må være bygget på tillit til at alle mennesker streber etter det gode liv på de sosiale vilkårene som finnes, og med en slik mening som kulturen muliggjør (Madsen, 2006). Sosial deltakelse i et fellesskap vil i en sosialpedagogisk forståelse, være en forutsetning for å lære og eventuelt skape de endringsprosesser som er nødvendige i en pedagogisk nødssituasjon.

Madsen beskriver fire sosialpedagogiske kjerneområder i sin behandling av sosialpedagogikk i Danmark. Disse kjerneområdene er karakterisert ved at det her utøves en praksis der det primært er sosialpedagogiske forståelser som definerer oppgavene, de konkrete målene med arbeidet samt de praktiske metodene. Disse fire kjerneområdene beskrives som:

1. Områder for personer med nedsatt fysisk og psykisk funksjonsevne. Her vil sosialpedagogene arbeide innenfor ulike botilbud.
2. Områder for plassering av barn og unge utenfor eget hjem. Dette vil da primært være innenfor ulike institusjoner.
3. områder for sosialt utsatte og sårbare voksenaldergrupper, som for eksempel psykisk syke, alkohol- og narkotikamisbrukere.
4. Det oppsøkende og forebyggende sosialpedagogiske arbeidet som vil være særlig rettet mot unge, mistilpasset, der det forebyggende siktemålet innebærer at også de unges familier og sosiale miljø trekkes inn.

Det avgjørende kjennetegnet er at utøvelsen av sosialpedagogisk praksis er underlagt sosialpolitiske målsettinger, hevder han (ibid). Nå er den danske forståelsen og bruken av begrepet sosialpedagogikk noe annerledes enn den norske, likevel er det som Madsen sier at: ”sosialpedagogikken er dypt involvert i sosiale og pedagogiske mekanismer som regulerer grensene mellom mennesker som blir plassert i posisjoner utenfor eller innenfor” (Madsen, 2006:35). I denne sammenhengen vil det være interessent å vise til Mathiesens behandling av sosialpedagogiske målsettinger og tenkning innenfor skolesektoren. Han hevder at sosialpedagogisk arbeid i skolen skal realisere sosialpedagogiske læringsmål, og at etableringen av sosialpedagogikken som praksisfelt har sammenheng med faglig interesse for barn og unge, selv om fokus er barnet i pedagogiske nødsituasjoner (Mathiesen, 2008). Sosialpedagogisk arbeid vil vi kunne hevde vil bestå av et fokus mot blant annet mestring, læring, endring og problemløsning. Det vil da med andre ord fokuseres mot å kompensere for de mangler som er i og rundt den enkelte elev i et oppdragende perspektiv. Ved å se dette i lys av Natorps tese om at et menneske bare blir til et menneske gjennom det menneskelige fellesskapet, vil det være en sterk indikasjon på at miljøets påvirkning av oppdragelsen er stor. Det er nettopp dette som er sosialpedagogikkens syn og målsetting, å kunne integrere og inkludere individet i fellesskapet. Derav er fellesskap og gjensidighet, relasjonsskaping og erkjennelse viktige begreper innen sosialpedagogisk arbeid. Det vil være verdt å nevne at en

målsetting knyttet til integrering og inkludering, fra et sosialpedagogisk perspektiv, handler om en frivillig tilslutning. Natorp karakteriserte sosialpedagogikken som ”viljens pedagogikk”. Det vil handle om at barnet ikke skal overtales til deltakelse, men gjennom overbevisning skal det tilegne seg forståelsen av den gjensidige nytten av å tilhøre et fellesskap (Mathiesen, 2000).

Som Mathiesen peker på så handler sosialpedagogisk arbeid i skolen å realisere sosialpedagogiske læringsmål. Dette vil avgrense seg fra en lærers pedagogiske kompetanse som primært legger fokuset på å læringsmål knyttet til fag. Ut i fra dette vil man kunne se at kompetansene er komplementære, spesielt i forhold til de utsatte barn og unge. Det vil derfor være avgjørende at den enkelte lærer og barnevernspedagog er i stand til å kommunisere med hverandre på en konstruktiv måte. Vi vil videre trekke frem noen sentrale punkter for at denne kommunikasjonen skal lykkes.

Kommunikasjon

Jürgen Habermas, en av vår tids ledende sosialteoretikere, hevder at vi alle påvirker hverandre gjennom samtaler. Han er særlig opptatt av å klargjøre ulike forutsetninger for rasjonell menings- og viljedannelse mellom fornuftige og feilbarlige mennesker, som han kaller det (Habermas, 1999). Relatert til skolens indre liv vil et møte mellom en lærer og en barnevernspedagog kunne gi en gjensidig berikelse gjennom dialog spesielt knyttet til de barn og unge man jobber sammen om, og snakker med hverandre om. Forutsetningen for en konstruktiv kommunikasjon disse i mellom vil i første omgang kreve at det foreligger en felles forståelsesramme til grunn.

Habermas har utviklet en teori om kommunikasjon som grunnleggende for vårt sosiale liv. Menneskers kommunikative ferdigheter og virksomhet er grunnlaget for at et samfunn skal fungere (Fauske 1999) Habermas har et konfliktorientert utgangspunkt, og er opptatt av hvordan konflikter kan løses gjennom kommunikativ samhandling. Habermas er opptatt av at mest mulig av den felles meningshorisont med en intersubjektiv livsverden som aktørene samhandler innefor, skal kunne avdekkes og komme opp i dagen. Vår felles forståelseskontekst som er etablert gjennom språklig formidling og kulturell overlevering, er utgangspunktet for prosesser som gir mulighet til å komme til enighet om problematiske

spørsmål (Eriksen og Weigård 1999). Livsverden skal ikke forbli tilslørt og være grunnlag for irrasjonelle oppfatninger og undertykking (Bråten 2004). Å uttrykke eksplisitt en felles forståelsesramme er grunnlaget for å etablere godt fungerende kommunikasjon.

Habermas er særlig opptatt av å klargjøre ulike forutsetninger for rasjonell menings- og viljedannelse mellom fornuftige og feilbarlige mennesker. Vi påvirker hverandre daglig og rutinemessig gjennom samtaler og den tvangfrie tvang som finnes i de bedre argumenter (Kalleberg 1999). Dette skjer i mange ulike kontekster hvor samtaler finner sted; i vårt dagligliv, i offentligheten og i ulike faglige sammenhenger hvor samtaler kan være knyttet til å identifisere og løse faglige problemer. I kommunikative handlinger hvor alle aktørene opptatt av å oppnå forståelse og enighet. Enighet og forståelse oppnås i den ideelle samtalsituasjonen, der de beste argumentenes kraft er avgjørende for utfallet av samtalen (Fauske 1999).

Habermas formulerer fire forutsetninger for at vi kan snakke om deltagelse i en reel gjensidig forståelsesprosess. Han mener at disse fire forutsetningene er nødvendige for å skape de nødvendige forutsetninger for kommunikative handlinger:

- Å uttrykke seg forståelig
- Å gi (den som hører på) noe å forstå
- På den måten å gjøre seg forstått
- Og oppnå en gjensidig forståelse

(Habermas 1995: 144)

Den som snakker må velge et uttrykk som er forståelig for den som hører på. Den som snakker må meddele et sant innhold slik at den som hører kan dele innholdet i talerens budskap. Den som snakker må ønske å formidle sine intensjoner på en sannferdig måte slik at den som hører på kan tro på, og stole på, det som blir sagt. Den som snakker må velge et utsagn som er riktig med hensyn til eksisterende normer og verdier, slik at den som hører kan akseptere utsagnet i forhold til en erkjent normativ bakgrunn. Dessuten kan den kommunikative samhandlingen bare fortsette uforstyrret, så lenge alle deltagere er enige om

at de forutsetningene som er formulert for en gjensidig forståelse er berettiget (Habermas 1995: 144, 145).

Oppsummering

I dette kapitlet har vi presentert teoretiske perspektiver knyttet til problemadferd, risiko og mestring. Som vi har vært inne på er det kanskje ikke fullt ut mulig å kategorisere risikoutsatte elever. Vi har likevel forsøkt å trekke ut enkelte forhold vi mener er av betydning.

Vårt overordnede fokus for oppgaven er hvordan barnevernpedagogens sosialpedagogiske kompetanse kan transformeres inn i skolen som arena og hvordan det kan skape en komplementaritet i tospann med den enkelte lærer. Derfor har det vært en nødvendighet å trekke ut noe av de respektive yrkesgruppers kompetanser. Dette har videre ført oss inn i nødvendigheten av å trekke ut kommunikasjonsteori, som i kapittel 7 vil være ett av verktøyene til å diskutere problemstillingene.

Kapittel 5

Metode

Metoder og valg av metodisk tilnærming

Kvalitative og kvantitative metoder er to ulike metodiske tilnærminger. Kvalitative metoder søker å gå i dybden og legger vekt på betydning. Det vil si at det er prosess og mening som er viktig sammen med analyse av tekst. I tillegg er det små utvalg av informanter og forskeren har nærhet til informantene (Thagaard, 2004).

Kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall. Dette er viktig sammen med analyse av tall. Det er gjerne store utvalg og forskeren har avstand til informantene. Man kan si at kvalitativ forskning handler om å frembringe kunnskap om meninger og meningssammenhenger via tolkning. Mens det i kvantitativ forskning handler om kvantifisering av objektive data (Kvale 2005). Kvale (2005) sier at en mulig årsak til at kvalitative forskningsintervjuer har vært lite brukt innen samfunnsvitenskapelig metodelære helt til ganske nylig, kan være at den positivistiske vitenskapsfilosofien var dominerende. I følge denne var naturvitenskapen det metodiske ideal for samfunnsvitenskapen, som skulle baseres på eksakte data som kunne kvantifiseres og gi grunnlag for allmenne lover om menneskelig atferd. Meningsstolkning ut fra menneskelige samtaler falt utenfor en positivistisk vitenskapsforståelse (Kvale 2005, s 40). I dag kan man si at det foregår en forskyvning mot filosofiske tenkemåter som ligger nærmere de humanistiske fag. Det omfatter en postmoderne, sosial virkelighetskonstruksjon, hermeneutiske tolkninger av teksters mening, fenomenologiske beskrivelser av bevissthet og en dialektisk plassering av menneskelig aktivitet i sosiale og historiske sammenhenger (ibid. S.26).

Vårt materiale er samlet inn gjennom en kvalitativ metode – ikke ved intervju men ved at informantene har gitt oss fortellinger – altså en form for narrativ tilnærming. Ordet narrativ kommer fra det greske verbet ”gnorixō” som betyr å ”gjøre kjent, kunngjøre, avsløre”. Dette ordet er utgangspunktet for et annet gresk ord ”gnosis” som betyr kunnskap. Narrativ er ikke et ord som blir brukt mye i vårt daglige språk, med det blir gjerne oversatt med historie, fortalt

historie eller historiefortelling (Lundby 1998). Noen ganger ser man, i akademisk sammenheng, at begrepet oversettes med fortellerteori eller narratologi. Dette antyder at man kan forklare og analysere det fortalte innenfor en teoretisk ramme (Haugsgjerd og Malterud i Kavli 2006). Lundby (1998) har også en annen oversettelse av begrepet og det er nyskriving av historier. Begrepet inneholder noe relasjonelt; det vil si at noen forteller en historie til noen om noe.

Anna Johansson (2005) sier at narrativ teori innbefatter flere ulike teoretiske tradisjoner, både de som tradisjonelt er knyttet til fortellinger og andre, mer kritiske teorier som for eksempel russisk formalisme, strukturalisme, psykoanalytisk teori, hermeneutikk m.m. Hun sier at det ikke finnes en eneste narrativ teori og analyse, men heller en mengde ulike. Det bør heller ses som et spesifikt problemområde innen et større forskningsfelt. Derfor bør studier av fortellinger gjøres fra flere ulike perspektiv og utgangspunkt (Mishler 1997 i Johansson 2005).

Dette med å bruke fortellinger er blitt mer og mer aktuelt hos både litteraturvitere, historikere, samfunnsvitere og medisinere de siste årene, noe Lars-Charister Hydèn skriver i sin bok "Att studera berättelser" (Hydèn og Hydèn 1997). Han fortsetter med at dette har noe med å ta opp igjen interessen for noe som har vært satt til side. Han sier at dette henger sammen med hvordan vi oppfatter hvordan mennesker snakker. Da tenker han ikke på forskernes måte å snakke på, men på forsøkspersonene, klientene eller pasientene.

Siden slutten av 1800 tallet hadde det vært en utbredt skepsis til det disse gruppene fortalte, men det er nå blitt erstattet av den innsikten man har fått ved at den måten å tenke på begrenser muligheten til å få innsikt i den andres perspektiv (ibid.). Fortellinger i mellommenneskelig kommunikasjon forteller noe både om den som forteller og om hans/hennes virkelighet (ibid). Informantenes beskrivelse av sine erfaringer oppfattes ikke nødvendigvis som faktiske hendelser, men mer som konstruksjoner av det de har opplevd (Thagaard 2009).

Vår konkrete metodiske tilnærming

Det var praksiskunnskap vi ønsket å finne mer ut av. Som tidligere nevnt så ble det benyttet nettverksgruppe for å få innblikk i denne kunnskapen. Denne gruppa ble etablert som et fagutviklingsprosjekt. Den var ikke ment som et forum hvor man skulle samle inn data for

eventuelt å bruke i en oppgave eller artikkel, men dette var noe vi hadde drøftet som en mulighet med deltakerne både på forhånd og i etterkant av gjennomføringen av gruppemøtene.

Våre informanter har fortalt fra sin hverdag. Latt oss få innblikk i deres arbeidsoppgaver, frustrasjoner, utfordringer og gleder. Dette skjedde ved at en av de som sto bak prosjektet ledet kvelden. Alle deltakerne hadde på forhånd tenkt igjennom sin hverdag og funnet en situasjon de hadde opplevd i det siste og presenterte denne kort.

Det startet med at alle deltakerne presenterte en erfaring, problemstilling eller tema. Dette ble presentert for hverandre og overskriftene på temaene ble skrevet opp på tavla. Deltakerne diskuterte seg frem til ett av temaene som de ønsket å diskutere videre. Den som hadde problemstillingen/tema/situasjon, utdypet den mer og da denne var ferdig med å legge frem sin problemstilling/tema/situasjon kunne de andre begynne å stille spørsmål for å få frem mest mulig informasjon rundt situasjonen som ble presentert. Egentlig er dette en svært strukturert modell, hvor alle stiller ett spørsmål hver uten mulighet til å stille et oppfølgingsspørsmål før det er denne personens tur neste gang. Vi beholdt formen med at vi gikk runde på runde hvor alle fikk stille spørsmål, men vi lot deltakerne få stille oppfølgingsspørsmål umiddelbart. Vi brukte altså en tilpasset utgave av kollegabasert veiledning. Det var flere hensikter med dette. Vi synes blant annet at den opprinnelige måten kanskje kan hemme deltakerne noe, da de blir mer opptatt av å huske neste spørsmål enn å lytte til de andre. Vi ønsket litt mer impulsivitet og gjennomførte det litt mer uformelt. Ønsket var å finne ut hvilke verdier, holdninger og menneskesyn som ligger bak. Samtidig ønsket vi at den som "eide" problemet skulle få råd og tips til hva han/hun skulle gjøre videre. Metoden er jo slik at når alle har stilt sine spørsmål og problemet er tilstrekkelig belyst, kan hver deltaker gi sine råd og probleminnehaveren sitter og lytter til disse. Den som leder veiledningen skriver opp rådene slik at alle ser disse. Til slutt kommenterer probleminnehaveren rådene og vurderer hvilke råd som kan være aktuelle og hvem som blir forkastet. Dette gjøres ved at det settes pluss-tegn foran de som er aktuelle og minus-tegn foran de som blir vurdert som ikke aktuelle. Dette skulle være et forum hvor vi kunne få informasjon om hvordan barnevernspedagogers hverdag i skolen kan oppleves samtidig som deltakerne kunne få diskutert ulike problemområder og få tilbakemeldinger og råd fra hele gruppa.

Vurdering av pålitelighet / troverdighet

Hvilken troverdighet har funnene i disse fortellingene? Fog (1994) sier at det er kravene til metoden som skal bidra til å sikre undersøkelsens troverdighet. Dette handler om en kvalitetskontroll av produktet som kommer som et resultat av en forskningsprosess. Man skal ha belegg for at undersøkelsen, framgangsmåte og funnene er pålitelige og gyldige (Fosseland og Thorsen 2010). Pålitelighet, det vil si reliabilitet, sees på som en forutsetning for gyldighet, det vil si validitet, i en kvalitativ intervjustudie – i dette tilfellet var det da et studie av fortellinger. Selv om dette ikke er noe intervjustudie så er også dette en narrativ metode. På grunn av at samtalen både er et middel for å framskaffe empirien og er selve empirien, kan det gjøre at det blir vanskelig å skille mellom pålitelighetsproblemer og gyldighetsproblemer (Fog 1994). Gyldighet/pålitelighet er en prosess mellom de dataene man samler inn og den måten vi behandler disse på. Det sentrale her er gjerne forholdet mellom intervjuer (eller lytter i dette materialet) og den som blir intervjuet (forteller i dette materialet) og hvordan intervjuer (fortellingene i dette materialet) fungerer som ”instrument” i egen studie (ibid).

I dette studiet kjente fortellerne og de som ledet gruppen, hverandre rimelig godt. Dette kan være en fordel, men også en ulempe eller fare ved at lederne hadde en for nær relasjon til fortellerne, noe som kunne føre til at det ikke ble en tilstrekkelig distanse både til deltakerne og til tema. I tillegg var ”ledegruppa” tre personer og dermed et stort antall i forhold til informantgruppen. Det er dermed viktig å være klar over maktforholdet som noen kanskje kan føle er til stede – ikke bare på grunn av antallet, men også fordi lederne hadde vært flere av disse barnevernspedagogenes lærere da flere av dem hadde studert ved Høgskolen.

Man må også ta med i vurderingen at man kun har den ene parts subjektive opplevelse av situasjonene. Likeledes at disse fortellingene ble presentert for en del år siden. Kanskje kan situasjonen i skolen ha forandret seg, men vi har en oppfatning at disse fortellingene også kunne blitt presentert i dag. Dette mener vi ut fra den kjenneskapen vi har til barnevernspedagoger som jobber i skolen.

For å tilstrebe best mulig pålitelighet så er det viktig å lytte på tapene flere ganger for å sjekke at man ikke har oversett eller misforstått vesentlige poeng. Hvis det er tilfelle, bør man i visse tilfeller ta kontakt med fortelleren for å få utdypet det som er uklart. Her hadde vi en fordel, i og med at vi møtte hverandre jevnlig. Vi kunne da få avklart det som eventuelt var uklart.

En kan også spørre seg om er hvor pålitelig informasjon er som man får presentert når flere er samlet i en gruppe (Fosslund og Thorsen 2010). I vårt tilfelle så var deltakerne i samme situasjon; de var barnevernspedagoger ansatt i skolen. Flere hadde liknende erfaringer og arbeidsoppgaver. Noen hadde kommet kortere/lengre enn andre i sin utforming av stillingen. Men man kan ikke utelukke at noen av deltakerne hadde mer ”makt” og status i gruppa. Dette på grunn av blant annet erfaring i stillingen og personlighet.

Et annet spørsmål i forhold til pålitelighet er om deltakerne skal godkjenne historiene. I vårt tilfelle ble det laget et referat fra hvert møte og dette fikk alle deltakerne tilsendt rett etter hvert møte. I tillegg hadde de alle tapene som vi brukte til opptak, tilgjengelige. Vanligvis vil dette ta for lang tid hvis alle skal høre/lese alt, men hvis de ønsket så hadde de mulighet. Fortellingene ble ikke transkribert med det samme, men de hadde tilgang til et referat/oppsummering som var skrevet for hver gang. Vi kan ikke se bort ifra at det ikke er samsvar mellom fortellerens intensjoner og hva vi har tolket ut fra fortellingene. Men vi mener at det er rimelig å tro det er bra samsvar med det som deltakerne formidlet gjennom sine fortellinger og vår vurdering og analyse. Fortellerne/intervjupersonene skal ikke godkjenne alle tolkningene som gjøres. Kvaale sier at forskerens forståelse og analyse kan avvike fra personenes egen forståelse eller settes i sammenhenger som personene selv ikke har reflektert over (Kvaale 2007). Det viktigste for forskeren er om dokumentasjon og argumentasjon holder mål i forhold til historiene, sett enkeltvis og i sammenheng, og at dette er troverdig i forhold til de teorier og spørsmål som er valgt i studiet (Fosslund og Thorsen 2010 s. 201).

Når det gjelder gyldighetsbegrepet eller validiteten, så omhandler det hvor dekkende de tolkninger og konklusjoner en trekker, er for problemstilling og materialet ellers. Gyldighet omhandler hvorvidt fortellingene, bearbeidet og analysert, kan si noe om det feltet man studerer. I motsetning til en kvantitativ metode ser man ikke på materialet som ”fakta”, men mer som fortolkende livserfaringer (ibid). Gyldigheten av tolkningen av analysen kan ses i forhold til lignende studier. I dette tilfelle har det vært vanskelig å finne undersøkelser som kan underbygge vår informasjon fra skoler. Vi har ikke funnet noen undersøkelser som har hatt samme fokus som det vi har. Noen masteroppgaver og hovedfagsoppgaver har tema om sosialarbeidere i skolen, men med andre problemstillinger. Vi har funnet en del artikler som omhandler sosialarbeidere i skolen, men ikke med samme fokus som vi ønsket å ha.

Et viktig gyldighetskriterium er om tolkningen som blir presentert har fått tilstrekkelig belegg, er sannsynliggjort og rimelig (ibid s. 202). Et annet spørsmål om gyldighet er om hvordan funnene belyser problemstillingen. Holter (1996 i Fossland og Thorsen 2010) hevder at materialets og konklusjonens troverdighet ligger innebygd i de ulike delene av forskningsprosessen. For å få frem dette er det viktig at man viser studiets forløp på en dekkende måte. Påliteligheten og gyldigheten må ses i sammenheng med forskningsprosessen og hvilke vurderinger som er gjort under veis. Vurderingen av studiet må ta utgangspunkt i om fortolkningen som er gjort virker rimelig sett i forhold til problemstillingen, metoden, perspektiver og fagtradisjon som man har lagt til grunn og om studiet er godt nok underbygd (ibid).

Innen forskning snakkes det om idealet om den forutsetningsløse forsker. Det vil si at en forsker plasserer seg selv i en posisjon som er betryggende fra informantenes verden. Dette for å sikre og dokumentere sin nøytralitet. Hanne Haavind (2000) setter derimot fokus på stå i en dialektisk posisjon til intervjupersonene og sier at det kan gjøre forskeren bedre i stand til å ta imot innholdet i informantenes erfaringer. Hun hevder derimot at intersubjektivitet er en forutsetning for å kunne tolke hva utsagn betyr for de andre. Haavind snakker også om at når man søker etter meningen i det som utveksles, er det viktig å finne måter å samtale på.

Likeledes å finne samværsformer som kan skape og holde ved like de felles opplevelsene som skjer og hva dette kan innebære. Ut i fra dette kan man si at det muligens kunne være en fordel at vi både kjente informantene og hadde noe erfaring med ulike skoler gjennom de ungdommene vi hadde jobbet med og fortsatt jobbet med. En annen fordel kan være at alle som deltok hadde samme bakgrunn og kunne kommunisere på samme måte. En fare kan være at vi alle er barnevernpedagoger og dermed har en for lik bakgrunn, noe som kan føre til at vi ser det hele med et faglig snevert blikk. Dessuten kan vi gjennom våre tidligere erfaringer være litt for preget av det. Noe som kan gjøre at vi mer eller mindre er forutinntatte i forhold til problemstillingen. Kanskje har vi noen ubevisste hypoteser som vi er på jakt etter å få bekreftelse på. En fare er at vi tolker og analyserer ut i fra disse holdningene vi har med oss.

I og med at vi hadde en type relasjon allerede før vi startet denne nettverksgruppen så slapp vi muligens unna en del problemer. Men man kan heller ikke unnlate å ta med at dette også kan ha vært noen ulemper med. Deltakerne kunne ha en del oppfatninger på forhånd som ble/ikke ble innfridd. Det kunne også være at de følte seg for ”trygge” både på hverandre og på oss.

Eller at de var mer trygge på enkelte enn de var på andre. Kanskje kunne det virke negativt inn på fortellingene. Kanskje kunne vi ha en skeptisk holdning til skole og lærere på forhånd, gjennom våre tidligere erfaringer, som kunne være med å påvirke deltakerne i sterkere grad. Eller at vi ikke klarte å skjule vår forundring eller våre reaksjoner på de fortellingene som ble presentert. Noe som også kunne virke inn på deltakerne.

Analyse av data

Gjennom den kjennskapen vi hadde til barnevernpedagoger og de erfaringene flere av oss hadde med skole, så hadde vi noen antakelser på hvordan hverdagen kunne være for denne gruppen. Vårt ønske var å få et materiale som kunne si noe om disse forestillinger vi hadde. Vi ønsket å få fokus på området ved å få økt forståelse av hvilken betydning erfaringer har i praksis. Den beste måten å få dette på antok vi ville være å få fortellinger fra de som var i disse stillingene. Etter hvert av møtene ble det, som tidligere nevnt, laget en oppsummering av fortellingene som hadde fremkommet i møtet. Men etter at året var omme og vi skulle begynne å arbeide på denne oppgaven tok vi for oss alle kassetene og foretok en transkribering av alle fortellingene. Vi skrev de ned slik vedkommende hadde fortalt de etter at vi hadde lyttet på tapene flere ganger. Vi tok ikke med spørsmålene men bakte spørsmålene inn i teksten. Dette kan være en svakhet ved arbeidet, men det gjorde materialet mer oversiktlig i og med at det var flere deltakere som snakket. Noe som kunne gjøre det litt vanskelig å skille de fra hverandre, selv om opptakene var av bra kvalitet.

Kvale (2005) snakker om at man nå er kommet til den egentlige analysen. Her finner man fortellingenes egentlige mening. Man forsøker å hente frem fortellerens egen forståelse og kanskje kan man finne frem til nye perspektiver. Kvale (2005) sier at det er fem hovedmetoder for meningsanalyse. Det er fortetting, meningskategorisering, meningsstrukturering, meningstolkning og ad-hoc meningsgenerering. I denne oppgaven vil vi bruke mer en ad-hoc meningsgenerering. Det er, i følge Kvale (2005), antagelig den hyppigst brukte formen for kvalitativ analyse. I denne metoden blir det ikke brukt noen standardmetode for å analysere materialet som en helhet (ibid). De ulike teknikkene og metodene vil skje i et fritt samspill. Det vi har gjort er å presentere noen av de ulike fortellingene som deltakerne har kommet med. Disse er gjengitt slik de ble presentert av den

som ”eide ” fortellingen. Deretter har vi forsøkt å trekke frem det sentrale i fortellingen og legge frem det vi tenker er den egentlige utfordringen. Vi vil ikke her trekke noen særlige konklusjoner da vi kommer til å gjøre det i påfølgende kapittel.

Kvale (2001) viser til tre etiske grunnkrav i kvalitativ forskning. Det er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. I denne sammenheng så var den enkelte barnevernpedagog frivillig blitt med i gruppa og de var klar over hva det innsamlede materialet kunne brukes til og vi ba derfor den enkelte anonymisere personene som var involvert i fortellingene – både elever og læreres navn. Er skolens navn nevnt på tapene, så er dette utelatt ved transkribering. Vi var opptatt av at de involverte ikke skulle være gjenkjennbare. Ved dette håpet vi at konfidensialiteten ble ivaretatt. Når det gjelder konsekvenser så var jo noe av målet med denne gruppen at de kunne få en type veiledning og få en samhørighet med andre som var i samme stilling som de selv.

For at ikke den enkelte deltaker i gruppa kan bli gjenkjent så omtaler vi de enten som barnevernpedagog eller som han/hun. Det vil si at vi bruker begge kjønnskategoriene. Dette fordi det deltok kun en mannlig barnevernpedagog.

Det materialet vi her har er ikke ment for å generalisere. Dette er informasjon vi har fått av seks barnevernpedagoger som jobber i seks ulike skoler. De har gitt oss informasjon fra sin hverdag. Kanskje kan noen med tilsvarende stillinger kjenne seg igjen og føle en form for felles opplevelse. Men dette er ikke ment som noe som kan overføres til alle barnevernpedagoger som har sitt arbeid i skolen eller til skoler som har barnevernpedagoger ansatt.

I følgende kapittel vil vi presentere noen av de fortellingene som barnevernpedagogene la frem i gruppa gjennom dette året.

Kapittel 6

Barnevernspedagogenes historier

Innledning

I dette kapitlet vil vi presentere noen av de fortellingene som vi har i vårt materiale. Dette for å vise noe av det som kom frem under møtene. Ikke alle fortellingene blir presentert da det ville tatt for mye plass. Utvalget av hvilke fortellinger som er tatt med er gjort ut fra å forsøke å presentere noe av det mangfoldet av opplevelser og erfaringer disse ulike barnevernspedagogene sitter med. Fortellingene som er valgt, er på ingen måte ekstreme i forhold til andre som ikke er med. Vi valgte ulike typer fortellinger/situasjoner, med ulike utfordringer for de involverte. Vi var opptatt av å forsøke å få frem noen fortellinger som er representative for mangfoldet. Selv om det er ulike fortellinger kan det allikevel være noen fellestrekk. Fortellingene blir gjengitt ordrett slik som de ulike deltakerne fortalte de. Som vi fortalte tidligere er kun spørsmålene bakt inn. På grunn av at disse fortellingene er skrevet ned ut fra en muntlig presentasjon, blir de også skrevet på et muntlig språk. Det vil si at setningene ikke er fullstendige og det kan være noe springende eller mangelfullt innhold. Men hovedbudskapet kommer allikevel frem. Vi vil understreke at vi ikke har konstruert fortellingene, men gjengitt de slik de ble presentert oss.

Det er mulig vi ville fått en annen mer nyansert versjon hvis vi hadde hatt fortellinger også fra de andre involverte.

Ramp og rampen

Denne fortellingen er blitt valgt ut fordi den illustrerer på en god måte den komplementariteten som kan skapes mellom en lærer og en barnevernspedagog. Den skisserer også hvor komplisert og krevende en skolehverdag kan være for alle de som møter utsatte barn og unge i sitt arbeid i skolen. Fortellingen tegner også et bilde av skolens dualitet. På den ene siden viser den de begrensninger som finnes i dagens skole i møte med

atferdsproblematikk, samtidig som den viser at man faktisk kan finne løsninger som kan stimulere til positive endringer hos enkeltelever og deres miljø.

Jeg har i de siste månedene vært i en 8 trinns klasse, der det befinner seg en gutt som har store og sammensatte problemer. Han er blitt diagnostisert med AD/HD. Har det svært turbulent hjemme med mor, har utøvd en del vold i skolesammenheng, tjuveri og hærverk. Det vil liksom ingen ende ta når både de tidligere lærere og hjelpeapparatet beskriver gutten. Han har siden 5 klasse hatt en assistent i et 1 til 1 forhold, som har fotfulgt han i frykt for at han skal utøve vold mot sine klassekamerater eller andre på skolen. Dette har, etter mitt syn, ført til at han har blitt sosialt isolert fra de andre i klassen. Han blir sittende for seg selv uten å klare å etablere noen form for relasjon til de jevnaldrende rundt han. Han er ofte svært frustrert og sint, uten helt å klare å sette ord på hvorfor. Sier bare noe om at han har lyst til å slå noen og at han hater å være på skolen. Dette er samtidig en veldig spesielt sammensatt klasse. Elevene kommer fra 7 ulike barneskoler, og det sosiale preges veldig av det. Kontaktlærer er veldig imøtekommende og sier hun trenger all den hjelp hun kan få, både i forhold til klassemiljø men også da spesielt i forhold til gutten diagnostisert med AD/HD, til tross for at hun hadde en assistent tilgjengelig for gutten. Jeg gikk inn i klassen med ett mål om å kunne finne noen felles interesser som kunne sette i gang noen inkluderingsprosesser. Jeg fant etter hvert ut at mange av guttene var interessert i skating. Skolen hadde en skateramp, men den var ødelagt etter mye bruk fra tidligere år. Dette tenkte jeg at jeg kunne utnytte og gikk til rektor for å høre om det fantes noen midler til å restaurere rampen. Heldigvis fantes det midler knyttet til oppussing. Jeg satte i gang, sammen med gutten, å planlegge hvordan vi skulle få i stand rampen og hvem han kunne tenke seg kunne være med på prosjektet. Han viste stor interesse og hadde en del kunnskap rundt det å mekke og snekkere. Vi klarte etter hvert å inkludere 4 andre gutter som ble svært interessert og delaktig i prosjektet. Sammen planla de, skaffet materiale som trengtes og jobbet med å sette opp rampen både i skoletiden men også etter skoletid. Parallelt med dette ønsket jeg å styrke hans relasjon til læreren og trekke ut assistenten. Så i enkelte timer inviterte vi inn denne læreren i prosjektet der vi sammen jobbet med rampen. Det viser seg nå at gutten, som var utgangspunktet for min intervensjon, fortsatt har mye kontakt med 3 av guttene. De fikk noe felles å

snakke om gjennom prosjektet som stadig holdes i live ved vedlikehold og aktivitet på selve rampen. Men like viktig for meg, var det å oppleve at forholdet til læreren så ut til å bli veldig styrket. Assistenten blir mer og mer satt på andre "oppdrag" og læreren ser ut til å stadig trives bedre i deres relasjon. Det ser også ut som om han har blitt litt mer livsglad og engasjert i skolehverdagen.

Barn og unge diagnostisert med ADHD er en mye omtalt gruppe i norsk skole. I følge Folkehelseinstituttet regner Sosial- og helsedirektoratet med at 3-5 prosent av barn og unge under 18 år i Norge har ADHD. Det innebærer at det i gjennomsnitt er ett barn med ADHD i hver skoleklasse (Folkehelseinstituttet, 2010). utfordringer knyttet til blant annet denne problematikken aktualiseres i denne fortellingen. Det vises også til flere og mer komplekse problemer. Her beskrives det en atferd som Terje Ogden ville ha kategorisert som *Alvorlige norm- og regelbrudd*: hendelser i klassen og i skolemiljøet som ikke bare har konsekvenser for læringsaktivitetene, men som også er konfronterende og utfordrende i videre forstand (Ogden, 2003). Det er her primært snakk om voldsatferd, tjuveri og hærverk inkludert i en konfliktfylt skolehverdag. Av fortellingen ser vi store og sammensatte problemer og det fremkommer tydelig at skolen ikke kun utfordres på oppgaver knyttet til læring av for eksempel norsk og engelsk, men også på tradisjonelle barnevernfaglige utfordringer knyttet til atferds-, og omsorgsproblematikk.

Skolen har tidligere prøvd å løse disse utfordringene i møte med denne eleven ved å tilføre han en 1 til 1 ressurs, i form av fotfølging. I mange år har det vært brukt assistenter til en del av de elevene som har hatt spesielle behov, som i denne fortellingen. I begynnelsen kunne dette være personer uten utdanning eller som kunne ha en utdanning som ikke var rettet mot å jobbe med mennesker. Spørsmålet som reises i denne sammenhengen om det har en direkte sammenheng med guttens opplevelse av sosial isolasjon.

Thomas Nordahl påpeker at det sosiale jevnaldersfellesskapet gir opplevelse av samhørighet, trygghet og trivsel. Samtidig gir deltakelse i dette fellesskapet viktig sosial læring og nødvendig kjennskap til hva som er sosialt attraktivt blant barn og unge. Men å være utenfor dette fellesskapet innebærer ensomhet, isolasjon og mistrivsel (Nordahl, 2004). Som det beskrives sitter han mye helt for seg selv, isolert fra sine medelever, og uten å klare selv å etablere noen form for relasjon til de jevnaldrende. Disse ensomme og isolerte elevene vil, ifølge Nordahl, oppleve skolesituasjonen som belastende. De vil videre stå i fare for å få en

mangelfull sosial og faglig utvikling, og vil dessuten oppleve større eller mindre grad av mobbing (Nordahl, 2004). Det later også til at det er store problemer i klassen, spesielt knyttet til elevmiljøet som er blitt satt sammen av elevgrupper fra 7 ulike barneskoler.

Historien viser også at utgangspunktet for et samarbeid mellom barnevernspedagogen og lærer er veldig godt. Læreren fremstår som positiv til et samarbeid med barnevernspedagogen, og ser ut til å inneha kunnskaper rundt nødvendigheten av å ”bryte” ned motstand mot læring ved å kunne ta i bruk andre aktuelle arenaer for dette. Implisitt i dette kan det ligge en forhåndskunnskap om at barnevernspedagogen innsats kan bidra til å styrke det sosiale miljøet i klassen og derav forenkle eller avhjelpe lærerens utfordringer i sitt undervisningsarbeid. Læreren blir med inn i den aktiviteten som verken er timeplanfestet eller har et rent skolefaglig fokus. Nordahl viser til at et godt forhold mellom lærer og elev ikke bare gir læreren forståelse og innsikt, men det ser også ut til å ha avgjørende betydning for elevens vekst og utvikling (Nordahl, 2004). Også resiliensforskningen støtter dette. Her vises det til at et av de viktigste funnene i denne forbindelse er lærerens makt til å bekjempe den risiko som noen barn er utsatt for (Masten & Coatsworth 1998, Millstein & Henderson 2003 i Nygren & Thuen, 2008). Ogden peker på at lærere som interesserer seg for elevene og forsøker å bli kjent med dem, legger et godt grunnlag for senere samhandling, også den som er mer konfliktpreget. Ikke all kontakt med elevene bør handle om fag og undervisning. Elevenes interesser kan være en viktig innfallsport til personlig kontakt. Elever kan undervise læreren i noe de er eksperter i (Ogden, 2003). Det er denne kontakten som vokser frem gjennom lærerens deltakelse i byggingen av skaterampen.

Så på den ene siden viser denne fortellingen begrensningene den tradisjonelle skolen innehar i møte med enkelte utsatte barn og unge, men den viser også at skolen er åpen for nye tilnærminger. I dette vises noe av skolens dualitet og gir et bilde av den moderne lærerhverdagen. Barnevernspedagogens blikk og problemformulering forsøker å fange guttens opplevelse av verden og hans interesser. Han beveger seg ”bak” atferden og finner en genuin skater-interesse og ferdigheter i forhold til det å snekre. Den aktuelle lærer, har ved sitt spesielle blikk, kunnskaper spesielt rundt ulike læringsformer og nødvendigheten av å ”bryte” ned motstand mot læring og da ved å kunne ta i bruk andre aktuelle arenaer for dette. Sammen avgrensar de problematikken gjennom å sette enkle mål for tiltaket. Dermed klarer de å bidra med noe selv om problemene synes store og sammensatte. Det er også viktig å trekke frem at

fokuset er lagt på inkluderingsprosesser. Her gjennom aktiviteter sammen med medelever. Læreren og barnevernspedagogen viser til en komplementaritet som tolkes dit hen at dette er en svært vellykket tverrfaglig intervensjon.

Forvent det beste

Valget av denne fortellingen baseres på at den skisserer noe av yrkesgruppens forskjellige fokus, mål og innfallsvinkler i arbeidet med utfordrende elever. Den viser også noe av utforingen knyttet til mål om tilpasset opplæring og hvordan skolehverdagen i praksis kan se ut som følge av disse målformuleringer. Samtidig illustrerer den forhold rundt hvordan bokstavdiagnoser i seg selv, kan legge føringer for måten man møter disse barn og unge på.

”I høst, da vi begynte fikk jeg høre om en gutt som skulle begynne på ungdomsskolen som var en helt forferdelig gutt med diagnose ADHD. Egentlig burde jeg vært livredd ut fra det jeg hørte. Men da jeg møtte gutten så fant jeg en godgutt som jeg blir skikkelig glad i. Han er med i en blandingsgruppe med gutter og jenter som jeg driver og der klarer han å sette ord på hendelser og følelser. Men vi tar pauser når vi ser bein og armer begynner å fly. Etter det går det greit. Jeg gir da tilbakemelding til lærerne om at jeg synes han er en herlig gutt og grei å jobbe med. Da blir de helt forskrekket og de mister hodet. Han er et vanskelig psykiatrisk tilfelle sier de. Hvordan skal de klare å hjelpe han når de mener at alt er håpløst og galt og at ingen ting nytter. Jeg har spurt hva de har gjort i klassen når det fungerer bra og da sier de ingen ting. Jeg tenkte jeg måtte forberede meg på hvordan jeg skulle takle han, men ingen ting hadde nyttet. Lufta gikk ut av meg men jeg gir ikke opp for jeg vil hjelpe han. Orker de ikke, eller vil de ikke se gutten. Nå sier lærerne bare at de må vente til de får snakket med psykiatrien og det skal skje om flere uker. Skal da gutten bare ha negative opplevelser fram til det. Tror det har noe med måten man møter han på. Blir bare sett ut fra diagnose. De blir sett på og sammenlignet som at alle er like. Det forventes at de skal være slik og slik. Når det er de forventningene de blir møtt med så blir de også slik.

Han kan i andre timer skrike litt, farer rundt i klasserommet og er urolig. Han går sammen med en del skoleflinke jenter og dermed blir kontrasten stor. De er ca 28 elever.

Har vært med i en kunst- og håndtverkstime hvor læreren sier at vi nå må snart ta han ut. Hvorfor det sier jeg. Han satt med boka og slo forsiktig i den med en blyant. Jeg synes han klarte seg bra, men læreren ønsket at han skulle ut. De er redde for at han skal begynne å skrike og være urolig. Han gjør ikke noe galt, men han forstyrrer de flinke elevene og deres mulighet til å lære. Jeg synes han er sjarmerende, men det er det neppe noen andre som gjør for han omtales bare negativt. Jeg har foreslått at han kan få gå ut og løpe rundt skolen når han begynner å bli urolig, men det får han ikke. Får en veldig dårlig relasjon til lærerne når de bare blir sett på med negative øyne. Viktig å være med han og gi han mestringsfølelse. Det går bra når vi gjør det, men lærerne er negative. Han som er kontaktlærer omtaler han ikke så negativt som de andre, men han snakker hele tiden at han ikke har ressurser og tid til å gjøre noe.

De venter på psykiatrien og at de skal gjøre "noe", men "hva" er det ikke satt ord på. Det er kjempeviktig å møte denne gutten på en all right måte. Det kan ikke fortsette slik det er nå.

Jeg får ikke lov av skolen til å ha kontakt med foreldrene – det er det bare kontaktlærer som skal ha og han/hun må godkjenne når og om jeg skal få kontakt med dem.

Her ser vi et eksempel på at ulike yrkesgrupper kan ha et forskjellig fokus, problemformuleringer og/eller innfallsvinkler i møte med utsatte barn og unge. Historien omhandler en gutt diagnostisert med ADHD og hans møte med skolens ulike yrkesgrupper. Han er urolig i timene, "han forstyrrer de flinke elevene og deres mulighet til å lære" og har tilpasningsproblemer i forhold til de ulike settingene skolen har å tilby. Han har ingen gode relasjoner til de enkelte lærere og blir omtalt som et vanskelig psykiatrisk tilfelle. Som Karsten Hundeide påpeker så vil barnet ofte få en svikt-diagnose som "forklarer" dets problemer i klasserommet. Dette kaller han en institusjonell praksis i skolen der skoleproblemer utelukkende tilskrives barnet. Det er en svikt i barnets individuelle kompetanse i en eller annen forstand – gjerne nevrologisk. Hans svikt blir dermed hans individuelle ansvar (Hundeide, 2003). Det synes av historien som barnevernspedagogen forsøker å endre dette synet på gutten. Han forsøker å se det "ikke synlige" og akseptere det "ikke akseptable" for å kunne legge til rette for en positiv utvikling gjennom å ikke la den normbrytende adferden være styrende i forhold til hvordan gutten omtales og forstås. Ei heller at diagnosen ADHD blir en negativ dom som ikke åpner for videre utviklingsmuligheter (McDermott, 1993 i Hundeide, 2003). Det å legge fokuset i første omgang på å kunne forstå

fremfor å måtte forandre er en faglig intervensjon som omhandler møtet mellom to mennesker der man legger til rette for utvikling gjennom å anerkjenne den andre. Dette er en typisk sosialpedagogisk tilnærming for barnevernspedagogen.

Fortellingen viser også utfordring knyttet til målsettinger rundt tilpasset opplæring. Skolen møter en stor bredde av elever som alle skal gis og tilpasses et fullverdig skoletilbud. Når en elev ikke kan følge det ordinære tilbudet om opplæring må det tilpasses den enkelte. Gutten i denne fortellingen har tydelige tilpasningsproblemer, og det eksisterende undervisningstilbudet er ikke tilpasset godt nok for han. Kontaktlærer påstår at han ”ikke har ressurser og tid til å gjøre noe”. Dette er utfordringer lærere ofte kjenner på og møter i dagens moderne skole. Mange elever krever mye og lærerne står ofte med mange andre oppgaver enn kun undervisningsoppgaver. De kan føle at de kommer til kort både i forhold til metoder, læremidler og undervisningsformer. Av kapitlet ”*Lærerens kompetanse*” kan vi også se at den enkelte lærer ikke vil inneha de nødvendige verktøy i forhold til å møte atferdsproblematikk av denne art alene. Nå vil det riktignok ligge en personlig variabel innenfor dette, men ut i fra fortellingen ser vi at ingen lærer har klart å komme i posisjon til denne eleven. Derav viser fortellingen at skolen som system ikke alltid har forutsetninger for å favne alle elever like godt. Det vil være vanskelig med få ressurser, med lite tilpasset utstyr og rom, samt liten kompetanse knyttet til atferdsproblematikk å favne om alle disse elevene. Derfor vil det være avgjørende å inkludere skolens allerede eksisterende kompetanse. Her vises det til at barnevernspedagogen ikke får lov av skolen å ha et samarbeid med hjemmet. Det vil bety at man ikke tar i bruk spisskompetansen som finnes for å kunne bedre skolehverdagen til denne eleven.

Gymtime til besvær

Grunnen til at vi valgte denne fortellingen er at den viser hvor lite som i enkelte tilfeller skal til for å skape endring. Samtidig viser den hvor lite som skal til for å rive det som er bygget opp. Den viser også hvor viktig kommunikasjon er. Informasjon om elever må bli formidlet på en måte som gjør at personene forstår situasjonen i sin helhet. Det er etter vår forståelse viktig å være opptatt av relasjonen mellom elever og de som er rundt. Samtidig vil det være sentralt å ha mestringsbegrepet i fokus når man jobber med mennesker.

En gutt som går i 10. klasse som jeg har hatt mye med å gjøre. Han sliter med en del ting og det var vanskelig å være med i gymmen. Jeg har tilrettelagt en del ting for han. Bl.a har han fått en egen garderobe og støttet han ved å være med litt i gymmen og at en mannlig lærer er i guttegarderoben så det ikke blir noe tull. Nå i år ville han delta i gym, men han har fått ny gymlærer og denne læreren er opptatt av at det skal være likt for alle og hun gir glemmekryss. Når denne gutten da var uheldig og glemte gymtøy, men fortsatt ønsket å delta, spurte han om å få gå hjem og hente tøyet da han bor like ved. Det fikk han ikke lov til og en del av det som er bygget opp, bl.a trygghet, raser da sammen for han, gjennom måten han blir møtt på. Han kom da til meg og ble da ikke med på gymmen. Han begynte etter dette å glemme gymtøyet. Læreren er orientert om guttens situasjon, men jeg føler ikke at vi har samme oppfatning og syn på saken. Får ofte høre av gymlæreren hvor vanskelig denne gutten er og hvor store problemer han gir henne. Kanskje jeg har gjort en dårlig jobb i lærerens øyne som ikke får denne gutten til å delta. Det er aldeles forkastelig at han ikke behøver å gjøre så mye som de andre, ut fra lærerens syn. Det er blitt litt mitt problem. Begynte som et samarbeidsprosjekt med kontaktlærer som var gymlærer og da gikk det fint, men i forhold til den nye læreren så går det dårlig. Gutten har kommet langt, tør å stille spørsmål og kreve litt og det er vanskelig for læreren. Føler at det er en devaluering av den jobben som den tidligere gymlæreren og jeg har gjort. Min oppgave blir å fortsette å støtte gutten og jobbe for at han skal fortsette i gym med litt tilrettelegging og at han fortsetter å bygge selvtillit. Kanskje vil læreren ha han ut av timene, men endrer det holdningen til læreren? Alle har krav på tilpasset opplæring, men oppfatning av begrepet tilpasset opplæring blir aldri diskutert. Mange ulike oppfatninger av dette begrepet.

Her ser vi også ut i fra historien hvor viktig kommunikasjon er i samarbeidet mellom lærer og de som er rundt eleven. I kapittelet "Kommunikasjon" trakk vi frem Habermas (1996) sine fire gyldighetskrav for kommunikasjon. Altså; 1. å uttrykke seg forståelig, 2. gi lytteren noe å forstå, 3. for deretter å gjøre seg forstått og 4. oppnå en innbyrdes forståelse. Det vil altså være en prosess frem til at den enkelte lærer og barnvernspeagog oppnår en innbyrdes forståelse av gutten og hva hans adferd er et uttrykk for.

Det ser ut for at den forrige gymlæreren og barnevernspedagogen hadde denne felles forståelsen og sammen hadde lagt til rette for hans deltagelse i gymtimene. Når så en ny lærer

med en ny og tydeligvis en annen forståelse av problemet kommer inn, bryter dette samarbeidet sammen. Vi ser her at ved at det kommer inn en ny lærer så fører dette til en kritisk fase hvor gutten går tilbake til ikke å delta i gymtimene. Den nye læreren er tydelig opptatt av å behandle alle likt.

Det kan være at barnevernpedagogen i dette tilfellet ikke har uttrykt seg på en måte som gjør at den andre har forstått budskapet. Det kan være slik med saker man kjenner godt, at informasjon blir en selvfølge. Det vil si at man tror man har fortalt det hele for det er så innlysende for den som har stått i situasjonen over tid. Ting blir en selvfølge for informanten, men det kan gjøre at den ”nye” ikke ser sammenhenger og får en fullgod forståelse. Gjennom dette få man ikke en felles forståelse av situasjonen eller problemet.

En mulig løsning hadde kanskje vært at å etablere kommunikasjon mellom den nye læreren, den tidligere læreren og barnevernpedagogen for å diskutere problemet. Gjennom dette kunne også den nye læreren fått en forståelse som sto i samsvar med de andre to deltakerne. Men man må hele tiden ha med i tankene at man tar hensyn til at den ”nye” personene ikke har den forforståelsen eller kjennskap til eleven slik de andre to har.

Dette viser hvor sårbare slike problemløsende samarbeidsrelasjoner er, før det hele kan ”rase” sammen. Ved at det komme inn en ny lærer går man inn i en kritisk fase som i dette tilfelle gir store konsekvenser for denne gutten. Innenfor økologisk tenkning blir det snakket om økologiske overganger. Det er når det skjer store endringer i en persons liv. Vi kan kanskje snakke om det her. Skifte av lærer ser i dette tilfellet ut til å være en svært stor overgang og en utfordring for denne eleven. Læreren har ingen relasjon til eleven fra tidligere. Kanskje kunne det ha avhjulpet noe hvis læreren hadde tatt seg tid til å bli kjent med eleven for å finne ut om det hele dreide seg om vrangvilje eller om det var andre dypere årsaker til ikke å delta i gymtimen. Kanskje ville da læreren fått en forståelse for hvorfor denne tilretteleggingen måtte fortsette. Derfor er det viktig å styrke kommunikasjonen i slike sårbare overgangsfaser slik at problem- og løsningsforståelsen blir videreført. Det viktige er å utvikle felles forståelse mellom problemforståelsen og løsningsforståelsen. Derfor må det jobbes med å utvikle en konstruktiv felles forståelse.

I denne situasjonen er det også viktig å ha med seg dette med tilpasset opplæring. I Kunnskapsløftet (2007) står det at skolen og lærerne skal møte eleven der denne er og støtte og

oppmuntre til videre innsats. Man skal også ivareta elevens opplevelse av å ha kontroll over egen læring. Det vil si at alle, uansett funksjonsnivå og forutsetninger skal ha utfordringer som samsvarer med deres forutsetninger. Dette kan se ut for å være fraværende i denne situasjonsbeskrivelsen. Kanskje må man se dette i sammenheng. Når den nye læreren ikke tenker tilpasset opplæring her, så kan det ha sammenheng med forståelsen av problemet. Den nye læreren har ikke samme forståelse av elevens situasjon som de som jobbet med eleven tidligere. Dette kan da forstås som at budskapet ikke har nådd inn til den ”nye” læreren. Avsendere kan ha gjort en for overflatisk jobb med å formidle informasjon.

Med blålys inn i klassen

Vi har valgt denne fortellingen for å vise hvor mange urealistiske oppgaver man kan få når ikke barnevernpedagogen har et mandat eller en instruks. Vi ser også her en fortelling som viser at barnevernpedagogens kompetanse ikke er tydelig nok formidlet. Riktignok kan barnevernpedagogen bidra til løsning, men det kan ikke bli satt en frist for endring. Vi ser også her at kommunikasjon og samarbeid er viktige faktorer på ulike nivåer. Forellingen er også viktig og interessant med tanke på et skole – hjem – samarbeide.

Bestilt av inspektøren til å observere i en klasse. Læreren hadde slitt uten at jeg fikk vite hvorfor. Skulle begynne i går. Da var læreren hjemme i protest for hun ville ikke at noen skulle observere. Da jeg kom inn i klassen var det fullt kaos. En lærer forsøkte å overdøve elevene. Begynte å tenke på hvordan det kunne bli bedre struktur og orden i klassa. Ble frustrert og kaotisk både i forhold til at jeg ikke fikk snakke med noen i forkant og klasesituasjonen var kaotisk. Elever gikk på bordene, ropte, kastet papirfly og ropte til hverandre på tvers av klasserommet mens læreren forsøkte å undervise. Læreren hevet stemmen etter bråket. Hun håpet på at jeg kunne få ordnet opp i dette. Hun var innstilt på å få gode råd. Etter som dagen gikk, gikk jeg innom inspektøren og sa at dette var spennende. Han fortalte meg da at jeg hadde 14 dager på meg for det hastet så veldig. Jeg blir litt matt over mange ting. Jeg må gi lærerne et redskap. Men den læreren som er hjemme i protest kommer ikke tilbake før etter disse 14 dagene er over. Hun protesterer på at noen skal komme inn i klassen og observere.

Jeg gikk til rektor i går for jeg synes dette er håpløst at hun (læreren som er hjemme) ikke skal være med på prosessen. Hun hadde sagt til rektor at det ble for vanskelig for henne at noen skal komme inn i hennes klasse å observere. Da hadde han sagt at hennes følelser ikke var et tema. Det hadde da blitt en diskusjon eller krangel så hun hadde da gått hjem. Jeg skal gi lærerne et redskap til å takle denne klassen. Prøve å veilede de lærerne som er igjen. Dette er en 3. klasse. Det er nå igjen en tapper sjel – en lærer. Hvordan veilede en lærer så hun kan ta tilbake kontrollen over en klasse. Skolen forventer at barnevernpedagoger skal løse dette problemet. Hastet på grunn av at foreldrerepresentant og foreldre forøvrig som hadde forlangt at det ble gjort noe. Hadde ikke fått lov av foreldrene å gjøre noe grep. Hadde fått kritikk av lærere da de hadde vært for strenge i klassen. Lærerne er redde for foreldrene. Jeg ville skrive et informasjonsbrev til foreldrene, men det måtte jeg ikke gjøre for da ville det blir så mange telefoner og greier.

Dette å ha barnevernspedagoger i skolen er, som vi har nevnt tidligere, et forholdsvis nytt fenomen som ikke har funnet sin form. Det kommer tydelig fram i denne fortellingen. Her ser vi en klasse med store utfordringer, med behov for en omorganisering og mer struktur og muligens forutsigbarhet. Barnevernpedagogen blir bedt av inspektør om å gå inn i klassen og observere. Dette var noe læreren ikke ønsket så hun ble hjemme. Her blir barnevernpedagogen satt inn som en brannslukker – skal løse problemene på to uker, som rektor sier er den tiden barnevernpedagogen kan bruke for å ordne opp i problemene. Den ene læreren for klassen skal være hjemme disse to ukene og ikke ta del i de endringene som må gjøres. Her blir barnevernpedagogen satt inn for å bruke sin kompetanse for å løse et problem som synes ganske så innfløkt. Barnevernpedagogen har på forhånd ikke fått noe informasjon om situasjonen. Læreren er ikke delaktig i prosessen og barnevernpedagogen får ikke lov til å kontakte foreldrene for å gi informasjon om tiltak. Skole – hjem – samarbeide er viktig, ikke minst i situasjoner som dette. Thomas Nordahl sier at formålet for samarbeid mellom hjem og skole handler om at alle barn skal få realisert sine muligheter for læring og utvikling gjennom å bli anerkjent og oppleve tilhørighet, mestring og trygghet både i hjemmet og i skolen (Nordahl 2007). I denne situasjonen ser man at det i alle fall er lite trygghet for elevene og kanskje føler de færreste elevene mestring i en slik situasjon.

I Læreplanverket for Kunnskapsløftet understrekes det hvor sterk rolle foreldrene er tildelt i skolen og den plikt skolen har til å drive et aktivt samarbeide med foreldrene (i Nordahl 2007). Her kunne skolen innkalt til et samarbeidsmøte for å høre foreldrenes oppfatning. Man kunne redegjort for situasjonene i klassen, noe som foreldrene sikkert er informert om gjennom sine barn. Så kunne man diskutert ulike løsninger. Vi vil anta at foreldrene er opptatt av at klassemiljøet er på en måte som fremmer læring for elevene. Dermed kan man anta at hvis informasjonen blir gitt saklig og informativt, uten noen blir pekt ut som den ”skyldige” så vil foreldrene, mest sannsynlig, være gode samarbeidspartnere. Dette blir en innfløkt situasjon hvor det kan være vanskelig å finne en løsning eller finne metoder som kan fungere uten at foreldre og lærere spiller på lag.

Det kan synes som om det er viktig at barnevernpedagoger i skolen må finne og utvikle sine oppgaver og sine metoder som de kan bruke innen skolen. Det er også viktig at barnevernpedagogen setter ord på sin kompetanse og formidler dette. Hvis de ikke gjør dette kan de bli satt til å skulle løse uløselige oppgaver. Ser vi denne fortellingen i forhold til dette så er det nettopp det som skjer. Barnevernpedagogen får to uker å løse problemet på. Dette er nok en klasse som har slitt over lengre tid. Ideelt burde barnevernpedagogen vært med i arbeidet tidligere og drøftet alternative løsninger sammen med alle lærerne som er tilknyttet denne klassen. På den måten kunne de sammen funnet fram til metoder som kunne føre til endringer. I tillegg burde foreldrene blitt informert om at nye metoder ville bli brukt.

Av denne fortellingen kan det virke som skolen har en irrasjonell respekt for foreldrene. De burde heller involvere de som samarbeidspartnere enn som noen de vil holde utenfor .

Habermas sine fire gyldighetskrav for kommunikasjon aktualiseres også her. Det kan synes som om behovet for kommunikasjon er stort. Det er tydelig at det er mangelfull evne til å uttrykke budskapet tydelig og forståelig. Dermed kan det heller ikke bli noen felles forståelse. Det er viktig å utvikle en tverrfaglig kommunikasjon som gjør at de ulike deltakerne legger det samme i begrepene og har det samme målet. I denne sammenhengen er de ulike deltakerne lærerne, ledelsen ved skolen, barnevernpedagogen og foreldrene. Vi ser at det virker som det gjenstår en del før denne tverrfaglige kommunikasjonen er utviklet.

I tilknytning til denne fortellingen kan man også stille spørsmål om det ikke til dels er et ledelsesproblem. Det kan synes som om det er urealistiske forventninger til barnevernpedagogen fra ledelsen. Kanskje føler læreren som er fraværende at hun ikke blir forstått og tatt vare på av ledelsen. Det betyr ikke at ledelsen skulle godkjenne at hun holdet

seg utenfor i denne prosessen, men at rektor kanskje tidligere skulle gått inn og involvert seg ved å innkalle til møte med flere involverte som blant annet de andre lærerne som var i klassen og barnevernpedagogen. På denne måten kunne de satt inn noen tiltak på et tidligere tidspunkt slik at læringsforholdene i klassen ville bli gode.

Lykken er – en barnevernpedagog?

Denne fortellingen har vi tatt med for å vise litt av mangfoldet av oppgaver en barnevernpedagog kan få. Dette må sies å være en vellykket bruk av en annen type kompetanse i skolen. Den viser andre måter å bruke barnevernpedagogens kompetanse på. Men dette betyr ikke at dette er noen fasit. Det viser og tydeliggjør noen av de sidene og kompetanse en barnevernpedagog bør inneha. Det viser også hvor viktig det er at en rektor har oversikt og innsikt i hver enkelts kompetanse og nyttiggjør seg denne.

I forhold til alle foreldre har jeg vært dratt inn som et medlem som en av de andre på teamet. Har også vært dratt inn i forhold til å si noe om hvordan vi jobber med klassemiljø, hvordan klassemiljø er. Dette da knyttet til observasjoner. Likeledes har jeg vært brukt i forhold til foreldremøte og tema psykisk helse når vi har jobbet med det som prosjekt. Jeg og helsesøster sier noe om hver vår del. Jobber mot de foreldrene som har de vanskeligste ungene. Jo vanskeligere ungene er jo mer jobber jeg mot foreldrene. Har i løpet av de 8 årene hatt 1 – 3 familier som jeg har jobbet med en gang i uka. Noen ganger har jeg jobbet med de hjemme andre ganger på skolen. Innholdet har vært ofte vært enslige mødre og gutter. Der har jeg jobbet på den måten at jeg har vært med å hjelpe til å bekrefte det mødrene gjør som er bra. Har forsterket det på en måte. Likeledes har vi sammen prøvd å se de ressursene som mor har, for de har ofte ikke noe tro på at de har ressurser og noe å bidra med. Det er noe med bare å bekrefte og anerkjenne de ressursene mødrene har. Prøve å få til en god sirkel og bryte det negative fra skolen og se på alt det bra den ungen har gjort i løpet av ei uka. Har forsøkt å ikke ha fokus på det som ikke har gått bra, så sant det ikke har vært så alvorlige ting at det er snakk om erstatning e.l. Jobber nå med en kosovoalbansk far og han har jeg samtaler med hver uke. Det går jo på det samme – han er veldig straffende, har slått. Går på

å lære dem hva som er akseptert i Norge og hvordan man irettesetter barn her. At det ikke er lov å slå, men finne andre måter å sette grenser på. Setter fokus på mestring og hva far kan bidra med i forhold til skolearbeid. Gutten gjør ikke lekser fordi foreldrene ikke er i stand til å hjelpe han og så får han straff fordi han ikke gjør leksene sine. Oppsummert kan man si at det er å sette fokus på ressurser og mestring både hos foreldre og unger. Det går på å bryte negative sirkler og få anerkjenning og oppmuntring fra skolen. Må fokusere på det positive og ikke på det negative. Skal man klare og kutte de negative relasjonene på skolen må man snu totalt fokus.

Ellers har jeg vært med på noen konferansetimer, men det er sjelden. Vi mener at konferanser er noe læreren har mens det foreldresamarbeidet jeg har, skal være i tillegg til, og ikke i stedet for. Kanskje skal det være et helt annet fokus. Konferansen er kontaktlærers ansvar. Mitt forhold til foreldrene skal støtte foreldrene i kommunikasjonen med barn og skole.

Skal vi få til endringer så må vi ha med foreldrene og samarbeide med de. Det betyr ikke at foreldrene trenger å vite alt det gale eleven har gjort. Man må rydde opp i en del ting på skolen.

I forskningen viser det seg at jo vanskeligere en elev er jo dårligere er samarbeidet med foreldrene.

Ledelsen på den skolen jeg jobber på, har også den rollen jeg har for jeg rekker ikke alt. Men det er noe med kultur. Vi har jobbet mye med elevsyn og sosial kompetanse. Vi bruker ikke noe program, men vi har trua på at elevsynet er alfa og omega for alt som foregår både i forhold til elev og samarbeidet hjem- skole. Dette ligger i ryggraden til alle lærerne. Det grunnleggende menneskesynet ligger der når problemene dukker opp. Da stiller alle samme spørsmålet: hvordan kan vi hjelpe deg ?

Har jobbet mye med å få dette inn i ryggraden. Har jobbet med barnevernpedagogens kompetanse. Klarer vi å få de elevene med atferdsvansker til å trives og føle seg vel, vil vi få en god skole. Det viktigste er å se alle som ikke strever. Har jobbet med gode råd for atferdsvansker:

Bruke tid på og opprette og vedlikeholde en god relasjon med alle barna

Bruke tid og vedlikeholde gode relasjoner til foreldrene

Bruke tid på å opprette klasser som kollektiv og være gode sammen og rose ønsket atferd systematisk og vise entusiasme, bruke humor

Ikke kjeft og mase

Ikke møte aggresjon med motagresjon

Jobbet mye med lærere for å få fokus på at det er de som er de voksne og har ansvar for denne relasjonen til elever og foreldre.

Bryte negative tilbakemeldinger er viktig. Får ofte høre mye negativt fra skolen, men dette styrker ikke relasjonen eller ungene.

Rektor henvender seg til familien som oftest, og sier at vi har en barnevernpedagog på vår skole og hun kan komme hjem til dere og hjelpe med lekser og være en samtalepartner. Er dere interessert? Får tenke seg om og gi tilbakemelding. Som regel inviterer jeg foreldrene til skolen og har en samtale. Der blir vi enige om hvor de vil ha meg først – om de vil ha meg hjem eller at samarbeidet skal være på skolen. Alenemødre vil gjerne at jeg kommer hjem til dem. Jeg setter kun fokus på de gode opplevelsene jeg har og på det jeg ser ungdommen fikser. Så kommer vi inn på grenser og hvordan vi kan stoppe det eller det. Det vi har erfart er at disse foreldrene kommer på foreldremøter. Også fokus på at skolesystemet ikke klarer å fange alle positive egenskaper som den enkelte elev har.

Foreldrene ser nok på meg som en hjelper som har litt ekstra tid og som ser hele eleven og ikke bare at han er en som bråker eller hvordan han er i klassa. Oppfattes som familiens bindeledd til skolen.

Etter at de nye 8.klassingene har vært på skolen i 4 uker er det en foreldrekonferanse hvor foreldrene skal si alt det positive de vet om barnet sitt. Virker positivt.

Historien viser en skole som har hatt barnevernpedagog ansatt i en del år og som bruker denne personen på en allsidig måte. Barnevernpedagogen er i team på lik linje med de andre ansatte. Hun deltar på foreldremøter, men sjelden på konferansetimer. Dette er et bevisst valg. Undervisning er lærernes ansvar, mens trivsel og relasjonsarbeid er oppgaver hvor barnevernpedagogen er sentral.

Barnevernpedagogen blir brukt både på skolen – til å jobbe med skole- og klasse miljø, men også i forhold til lærere for å få en felles forståelse for elevenes problemer og positive sider. Barnevernpedagogen blir dessuten brukt både i forhold til foreldre og enkelt-elever, men også i forhold til hele klasser og lærere på skolen. Fokuset har vært å se på elevenes positive sider og at alle som jobber på skolen skal ha et positivt elevsyn hvor lærere og elever skal ha en bra relasjon til hverandre. Dette har vært det viktigste ved denne skolen.

Rektor er den som introduserer barnevernpedagogen for foreldrene og tilbyr de å ha kontakt med barnevernpedagogen. Dette er frivillig, men mange tar imot tilbudet. Her jobber barnevernpedagogen både på skolen og i hjemmet, hvis foreldrene ønsker dette. Arbeidet består mye i å fokusere på de positive sidene som denne eleven har. Dette med å se eleven som en helhet, ikke bare se deler av det. Likeledes å holde fokus på foreldrenes (som oftest de enslige mødrenes) ressurser og se på hva de får til og hva som er positivt ved deres barn i stedet for å fokusere på det som ikke er bra. Barnevernpedagogen legger fokus på det som er bra. Anerkjennelse er viktig både for elever, foreldre og lærere (Nordahl 2007). Dette fører til at foreldre får bedre selvtillit. Som hun sier så kommer disse foreldrene på foreldremøter, noe som ikke er vanlig når det gjelder andre skoler og foreldre som har barn som har det vanskelig på skolen.

Vi ser her at rektor er aktivt på banen i forhold til å presentere barnevernpedagogen for foreldrene. Det mener vi er spesielt viktig. Rektor er en sentral person på skolen, både i forhold til elevene, foreldrene og de øvrige ansatte. Når rektor viser at her har vi en person med en annen bakgrunn, men med en annen type kompetanse som er komplementær til resten av de ansatte, så vil mange få en positiv holdning til barnevernpedagogens rolle og kompetanse. Hun blir da en del av den samlede kompetansen og det virker som om miljøet er slik at alle kan gå til hverandre og drøfte situasjoner og utfordringer.

Barnevernpedagogen sier også at de jobber mye med det relasjonelle på skolen. At det viktige for å få til endring er å ha en god relasjon både til elevene og til foreldrene. Det virker som dette er felles for skolen og at de har et felles menneskesyn både på elevene og foreldrene. De er mer opptatt av å finne ressurser enn å lete etter feil og mangler. Det kan virke som at denne holdningen er felles for hele skolen. Når en elev har problemer tenker alle: ”hva kan jeg gjøre for deg” i stedet for å sitte å vente på at noen utenfra skal komme og løse problemene.

Noe annet som kan virke som avgjørende her er at alle er trygge i sin rolle.

Barnevernspedagogen vet hva slags kompetanse hun har og dette virker det som de andre på skolen også er klar over på lik linje med at andre kjenner sin kompetanse og rolle. De ulike yrkesgruppene ser ut til å ha både kjennskap om hverandres kompetanse og på den måten ha respekt for hverandre.

Oppsummering

Barnevernspedagogenes historier har gitt oss innsikt i noe av hvordan de opplever sin hverdag og hvilke utfordringer de kan stå ovenfor. Mange av historiene har felles tema, men blir fortalt og belyst på ulike måter. Det som fremstår som sterkest for oss er at kraften i det å samarbeide er helt avgjørende med tanke på å møte atferdsproblematikk, tilpasningsproblematikk og andre utfordringer skolen står ovenfor. Samtidig ser vi at barnevernspedagogen som i utgangspunktet skal jobbe sosialpedagogisk, må ha legalitet og mandat til dette endringsarbeidet. Derfor vil det være svært viktig at kommunikasjonen mellom de ulike profesjonene er av en slik art at synergien som skapes blir konstruktiv og er rettet mot elevens beste.

I neste kapittel vil barnevernspedagogenes historier fortolkes og sees i lys av tidligere presenterte teori.

Kapittel 7

Oppsummerende diskusjon og avslutning

Som nevnt i kapittelet 2 er målet om inkludering blitt en gjennomgripende målsetting i norsk skolevesen. Det å kunne gi et likeverdig opplæringstilbud har vært fremtredene i denne sammenhengen. Visjonen rundt enhetsskolebegrepet vil i praksis bety at den må inneholde en kompetanse som gjør det mulig å ivareta mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetninger. Som nevnt i kapittel 3 står skolen ovenfor bredere oppgaver og andre utfordringer enn tidligere. Oppveksten til barn og unge har endret seg betraktelig selv over korte tidsperioder. Dette må grunnskolen holde tritt med og må, etter vårt syn, utvikle sin pedagogikk i takt med disse samfunnsmessige endringer. Vi tenker også at den nødvendige kompetanse bør befinne seg der problemet er, altså nær eleven.

Spørsmålet vi stilte innledningsvis var:

Hvordan kan barnevernpedagogens kompetanse ha relevans for yrkesutøvelse i grunnskolen?

For å gripe fatt i dette spørsmålet vil vi videre i oppgaven belyse hva som kom frem i fortellingene. Våre fortellinger viser noe av den kompleksiteten og utfordringen knyttet til å gi et likeverdig opplæringstilbud. I grunnlagsdokumentene som vi gjennomgående har vist til, ligger det et mål om å legge til rette for å ivareta mangfoldet. Samtidig er det et sterkt ønske om å fremheve det enkelte individ med alle sine nyanser. Som NOU 2003:16 viser til så må den enkelte skole vurdere bruken av annen pedagogisk kompetanse i forhold til behov hos den enkelte elev og i forhold til det samlede miljøet på lærestedet.

Som vi ser av fortellingene er det et svært krevende arbeid man står ovenfor i møtet med de utsatte barn og unge. Det er i denne sammenheng vi ser at grunnskolen i økende grad er i ferd med å bli en viktig arbeidsarena for yrkesgrupper med sosialfaglig kompetanse som barnevernpedagoger. I mange år har det vært brukt assistenter til en del av de elevene som har hatt spesielle behov og ble da knyttet opp til dette arbeidet med inkludering. I begynnelsen kunne dette være personer uten utdanning eller som kunne ha en utdanning som ikke var rettet mot å jobbe med mennesker. Nå er situasjonen en annen. Mange er utdannet barne- og ungdomsarbeidere eller har en annen omsorgsutdanning. Vernepleiere har også vært ansatt som assistenter for funksjonshemmede elever i flere år. Noen skoler og kommuner har også i

mange år hatt barnevernpedagoger ansatt på sine skoler, men da gjerne ansatt på enkeltelever med spesielle behov.

Da vi gikk igjennom våre fortellinger, så vi at det var flere fellesnevner ved dem. De vil videre vil fremheve som kan belyse problemstillingen omhandler barnevernspedagogens komplementære kompetanse i grunnskolen og hvor betydningsfullt det er å bli gitt et sosialpedagogisk mandat. Vi vil også fremheve betydningen av det å kunne kommunisere på tvers av yrkesrollene. Dette sees i forhold til grunnskolens mål om å være en inkluderende skole; enhetsskolen.

Den komplementære kompetanse

I et hørings svar til NOU 2003:16 I første rekke, gitt av daværende barneombud Trond Waage, pekes det på at det finnes allerede mye kompetanse i skolen. Både lærere, pedagoger, psykologer, sosionomer, leger og helsesøstre har høy kompetanse på sine felt, hevder han. Men disse profesjonene har spesialiserte - og dermed begrensede – kunnskaper om hele det området som omtales som barnekunnskap. Videre poengterer han at de dessuten mangler kunnskap om hverandre og de organisatoriske- og strukturelle forholdene i skolen. Dette medfører at den hjelp og støtte som tilbys elevene, ofte er tilfeldig, dårlig og ikke minst lite tidsmessig. Barneombudet er av den oppfatning at kompetanse innen barnekunnskap er en viktig vei å gå for å bøte på disse manglene og mener at denne kunnskapen bør gjennomsyre ledelse og personale slik at man skal ha mulighet til å få i stand det genuine møtet med den enkelte elev som er en forutsetning for en tilpasset opplæring (Hørings svar: NOU 2003:16). Waage omtaler denne barnekunnskapen i et hørings svar til lærerutdanningen avgitt 03.01.02 som "the effect of schooling" som er en betegnelse på resultatet av en fortløpende forandring hos eleven. Eleven tilegner seg ferdigheter i de ulike fagene, lærer seg å etablere nye sosiale relasjoner, tilføres kulturelle impulser og sosialt engasjement og er samtidig med på å skape sine egne omgivelser. Dette skjer i et forrykende samspill med andre mennesker og biologiske, psykologiske og kulturelle krefter. Dette kan vi kanskje omtale på norsk som dannelse, sier han, og fremhever videre at de som arbeider i skolen bør ha kunnskaper om de positive og negative konsekvensene av denne effekten for å kunne legge forholdene til rette for at dannelsesprosessen forløper som den skal hos hver enkelt elev. Det er også av stor betydning at alle som arbeider i skolen har bred kunnskap også om dannelsesprosessen som

forløper før skolestart, samt de livslange konsekvensene av den dannelse elevene tar del i skoleårene (Høringsvar til Lærerutdanningen 3.1.2002).

Som vi viste til i kapittel 4 er formålet med barnevernspedagogutdanningen å utdanne brukerorienterte og reflekterte yrkesutøvere som er kvalifiserte for omsorgs-, oppdragelses-, behandlende og forebyggende arbeid med risikoutsatte barn og unge, samt deres foresatte. Vi fremhevet også dannelsesperspektivet som står sentralt i sosialpedagogisk tenkning, som innehar et teoretisk perspektiv på oppdragelse og utdanning. Dette er helt i tråd med hva daværende barneombud etterlyste som et viktig supplement i grunnskolens arbeid med de utsatte barn og unge.

Som tidligere nevnt er sosialpedagogikk et sentralt kjennetegn for den profesjonelle handlingskompetansen hos barnevernspedagoger, jfr. kapittel 4. Som barnevernspedagog har man ulike strategier for å løse ulike problemer. Av Rammeplanen ser vi at barnevernspedagogens særskilte kompetanse er rettet inn mot barn og unges familiesituasjon og deres nærmiljø. Kompetansen kan brukes på mange måter og i ulike områder som blant annet arbeidsprosesser i barnevernssaker, omsorgsarbeid og behandling i institusjon og ulike former for samfunnsarbeid eller forebyggende arbeid (Rammeplan 2005). En av hovedkomponentene som vi videre ønsker å fremheve innenfor denne sosialpedagogiske kompetanse, er bruk av aktiviteter.

Aktivitetsfaget har vært en markør og et varemerke for barnevernspedagogutdanningen og barnevernspedagogen. I Arbeidsnotat 1762007 av Trond Bergsvendsen og Hege Jordet sies det at bruk av aktiviteter i sosialpedagogisk arbeid handler om å etablere 'et felles tredje'. I sosialpedagogisk praksis vil den faglige oppgaven være knyttet til å organisere et fellesskap rundt et felles tredje på en slik måte at bestemte verdier, normer og interesser fremmes. Gjennom et felles engasjement for noe utenfor relasjonene kan gode relasjoner etableres slik at selvverd kan utvikles. En barnevernspedagog skal kunne bruke aktiviteter i sosialpedagogisk arbeid med barn og unge, fremhever de. Dette kommer tydelig frem i "Ramp eller Rampen". Her vises noe av barnevernspedagogens handlingskompetanse i praksis. Det har samtidig blitt gitt rom for og mandat til at barnevernspedagogen kan utøve sin handlingskompetanse knyttet til aktiviteter i sitt arbeid med de utsatte barn og unge. Denne fortellingen viser oss i første omgang at tilrettelagte aktiviteter kan by på mestringsmuligheter. Som Bergsvendsen og Jordet viser til så vil dette igjen gi muligheter for anerkjennelse og aksept fra andre, som igjen kan gi grobunn for opplevelse av tilhørighet og kompetanse. Erfaringer knyttet til

samhandling gjennom aktiviteter framheves som sentrale for utvikling av en god opplevelse av egenverd, ikke minst av barn og unge selv (ibid). Som tidligere fremholdt kan bruk av aktiviteter i sosialpedagogisk arbeid være betydningsfulle uansett om målet er knyttet til inkludering, sosial kompetanse og/eller å gi en opplevelse av å mestre noe. Som vi viser til i kapittel 4 vil mestring være nært knyttet opp mot en virksomhet som forutsetter en viss grad av deltakelse eller aktivitet. Dette anses for å skape motstandskraft og kompetanse hos de utsatte barn og unge.

I motsetning til spesialskolene, som var veldig praktisk orientert i sin undervisning, er dagens grunnskole mer teoretisk orientert. Teoriundervisningen ble i spesialskolene ofte innført gjennom å bruke teori i praksis. For eksempel ble det bygget et stakittgjerde. Her måtte elevene bruke matematikk ved først å måle hvor stort gjerde skulle være. De måtte finne ut hvor mye de trengte av ulike trevirke, spiker og annet utstyr. De måtte måle ut hvor stolper skulle stå og hva slag type virke som var best egnet å bruke. Da måtte de sette seg inn i hva som var kjennetegnet ved ulike trevirke og hva slags type skruer var best egnet. De fikk her en mer praktisk innlæring. Dette ser nå ut til å være mye mindre i bruk, selv om det finnes noen få alternative skoler rundt om i landet. Dette er tiltak som kommunene selv som oftest starter og driver.

Mye kritikk ble tidligere rettet mot spesialskolene, men en av fordelene med spesialskolene var at de hadde en del muligheter som kanskje ikke like godt er tilgjengelig for dagens skoler. De hadde også tilgang på lærere med praktisk bakgrunn. Det kunne være snekkere, elektrikere, agronomer m.m. Dette førte til at det ble satt i gang ulike typer praktiske aktiviteter for at elevene skulle lære seg teori. Det kunne være kjøkkenhager, ”butikk” hvor de kunne handle og øve seg med å finne rett sum penger i forhold til hva de hadde ”handlet” for, det kunne være at de skulle finne teksten til sin yndlingsang som var på engelsk. Denne skulle de så oversette til norsk. Mye av denne måten å gi opplæring til de som sliter mest i skolen, er ikke lenger mulig. Dette kan skyldes et mye større fokus på vurdering blant annet i form av nasjonale prøver, som innebærer et ønske om at alle skal kunne det samme.

Kombinert med et større fokus på allmenne fag i yrkesrettede utdanninger, vil dette kunne ansees for å være noe av årsaken til denne endringen. Uten å videre redegjøre for årsakene til at dagens grunnskole er blitt mer teoretisk orientert, kan vi slå fast at man ikke har de samme mulighetene som spesialskolene i å tilpasse skolehverdagen. Det er i denne sammenheng vi ser at muligheten for å implementere den barnevernfaglige kompetanse er størst i og med at den tydeligst vil komplimentere lærernes kompetanse. Som rammeplanen for

barnevernspedagoger viser til så skal det utvikles en forståelse for at bruk av aktiviteter/aktivisering skal forankres i forhold til en faglig forståelse av unge og foresattes problemer (Rammeplan 2005:18).

Det sosialpedagogiske mandat

Hovedårsaken til at stadig flere barnevernspedagoger blir ansatt i grunnskolen er et ønske om en annen faglig vinkling og kompetanse rettet mot gruppen av utsatte barn og unge.

Barnevernspedagogen har som nevnt i kapittel 4 en større grad av sosialpedagogisk kompetanse enn den enkelte lærer. Det er likevel enkelte forutsetninger som må anses for å være til stede for at barnevernspedagogens kompetanse kan anses å være relevant og kunne komplimentere og supplere den enkelte lærers kompetanse.

Vigdis Hegg skriver i en kronikk hentet fra bladet Utdanning, utgitt av Utdanningsforbundet, at barnevernspedagogene bør ha normerte stillinger i skolen som skal komme i tillegg til lærerstillingene, med mål om å overta sosiallærerfunksjonene. Dette fordi læreren med studiepoeng i sosialpedagogikk eller andre fag har ikke samme helhetlige kompetanse som barnevernspedagogen. Barn som lever i risikosituasjoner, har behov for særskilt kompetanse i metodisk faglig arbeid i tilretteleggingen av helhetlig tiltak i skolen. Barnevernspedagogen bør overta for læreren som sosiallærer, fordi det utføres for mye ukvalifisert sosialpedagogisk rådgivning i skolen, hevder hun (Utdanning nr. 3.2010).

Forutsetningene, slik vi ser det, for at barnevernspedagogens sosialpedagogiske kompetanse best kan komme skolen til nytte vil i første omgang omhandle det å bli gitt ett sosialpedagogisk mandat, et utvidet ansvar. Dette vil innebære at man fristiller barnevernspedagogen, i betydning av at man ikke timeplanfester eller låser den opp i enkeltelever. Rammen for utøvelsen av rollen bør derimot være formet slik at muligheten for å søke seg til de grupper av elever som står i fare for å ikke bli integrert (jfr. kapittel 4) er mulig. Rektor, som er den enkelte skole sin ansvarlige for å se til at det pedagogiske og fysiske tilretteleggingen er best mulig for alle elever, har et stort ansvar her. Av fortellingen ”Lykken er - en barnevernspedagog?” ser vi noe av hvordan skolen kan ta i bruk barnevernspedagogen sin kompetanse. Her har rektor tydelig gitt barnevernspedagogen det

sosialpedagogiske mandatet til å gå inn på en rekke områder der barnevernspedagogen føler er nødvendig for å møte ulike utfordringer.

Erfaringsmessig har og blir barnevernspedagoger ofte ansatt som et resultat av at enkeltelever har utløst en ressurs, ofte i kraft av en diagnose som for eksempel ADHD. Denne ressursen har da følgelig blitt låst opp mot disse enkeltelevne og man vil ikke være disponibel for andre elever eller grupper av elever som har et hjelpebehov av sosialpedagogisk art.

Resultatet av dette er ofte at den med størst grad av sosialpedagogisk kompetanse blir redusert til en enkelt elev, samtidig som sosiallærere uten den type helhetlige kompetanse knyttet til risikoutsatte barn og unge innehar ansvaret for skolens samlede sosialpedagogiske behov.

Dette er ikke i tråd med NOU 2003:16 sitt poeng i forhold til skolens samlede behov. Når det er sagt, er det samtidig viktig å poengtere at utformingen av de vedtak som utløser disse ressursene ligger hos pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Paradokset ved dette er at grunnskolen ofte får tilført den barnevernfaglige kompetanse som et resultat av en individuell diagnose. Følgelig stilles det krav om at den enkelte elev, som utløser denne ressursen blir satt i fokus. Dette poenget ansvarliggjører også PPT i forhold til å kunne forme vedtak som muliggjør en bredere innfallsvinkel enn til å kun gjelde den enkelte elev.

Anne Hilde Lystad som er utdannet barnevernspedagog og jobber som miljøterapeut i grunnskolen skriver i en kronikk at hvis det skal være hensiktsmessig å inkludere miljøterapeuter i skolen må disse ha stillinger med rammer som gjør at man kan nyttiggjøre seg den kompetansen og ressursen. Mye pionerarbeid er gjort i forhold til dette, sier hun, men erfaringene er dessverre ikke systematisert og gjort tilgjengelig for andre. Det vil også innbefatte et mandat til å samarbeide med foreldre/foresatte, sier hun videre. Miljøterapeuter bør også ha mandat og arbeidstidsavtale til å jobbe veiledende ovenfor foreldre og drive forskjellig foreldrerelatert arbeid på kveldstid. En har større sjanse for å generalisere effekten av tiltak på skolen dersom foreldre kan følge opp dette i hjemmet. Det er godt forebyggende arbeid i skole, og det er mulig å få til det ved å definere arbeidsåret på samme måte som lærerne gjør (Anne Hilde Lystad, Utdanning, 26. feb. 2010). Som vi så av fortellingen *”Forvent det beste”* hadde ikke barnevernspedagogen blitt gitt dette mandatet i forhold til et hjem – skole samarbeid. Her vises det til at barnevernspedagogen ikke får lov av skolen å ha et samarbeid med hjemmet og skolen tar da ikke i bruk spisskompetansen som finnes for å kunne bedre skolehverdagen til denne eleven. Sosialpedagogikken er en type virksomhet som prøver å kompensere for mangler i og rundt eleven på de områder hvor allmennpedagogikken ikke når frem, jfr. kapittel 4. Eksempelet som formidles viser nettopp at et slikt mandat burde

vært gitt og skapt gjennom samarbeidet mellom læreren og barnevernspedagogen. Det ville ha vært lønnsomt for eleven, hans foresatte og ikke minst læreren å inkludert barnevernspedagogens kompetanse her.

Vigdis Hegg viser til noe vi anser for å være sentralt i denne argumentasjonen. Hun sier at dersom læreren og barnevernspedagogen går sammen i tilretteleggingen for mestring og undervisning, kan man nå frem til elevene i risikosonen. Tett samarbeid mellom de to yrkesgruppene kan gjøre sårbare elever bedre i stand til å motta undervisningstilbudet, noe som også medførte en styrket lærerrolle. Barnevernspedagogen kan blant annet gjøre elevene bedre i stand til å motta undervisning – som er skolens oppgave. Barnevernsfaglig kompetansetilførsel kan bidra til at skolen utvikler rutiner og metoder for å fange opp elever i risikosituasjoner, samt vise veien til øvrige hjelpeinstanser (Utdanning nr. 3.2010). Men som Frode Jøssang skriver i en artikkel i tidsskriftet ”Spesialpedagogikk” vil det være avgjørende at rollefordelingen mellom den sosialfaglige ansatt og assistenter, klassestyrerens sosialpedagogiske oppgaver, og skolens sosial-/spesialpedagogiske støtteapparat er tydelig og avklart (Spesialpedagogikk nr. 7, 2000).

Erkjennelsen av at det sosialpedagogiske mandatet bør ligge til grunn for i det hele tatt å kunne utnytte den kompetanse som barnevernspedagogen besitter, er for oss vesentlig. Vi vil videre derfor legge fokuset på hvordan dette mandatet kan skapes prosessuelt i møtet mellom den enkelte lærer og barnevernspedagog. Det vil i første rekke handle om kommunikasjon og hvordan hver enkelt evner å forstå og anerkjenne den andres fokus og kompetanse. Vi ser for oss at et mandat til å arbeide sosialpedagogisk innenfor grunnskolen også kan bli formet gjennom prosesser i møtet mellom den enkelte lærer og barnevernspedagog.

Et bredt og tydelig mandat vil kunne skape et bedre grunnlag for arbeidet med å utvikle et felles språk. Profesjonene vil da kunne i større grad kunne møtes på like fot i arbeidet rundt de utsatte barn og unge. Dette vil stille krav til de respektives evne og kompetanse til å kunne kommunisere adekvat.

Samhandling og kommunikasjon

I kapittel 4 valgte vi å bruke deler av Habermas sin teori om kommunikasjon for å kunne ramme inn noen av våre sentrale funn. Ett av disse funnene omhandler følgelig kommunikasjonen mellom læreren og barnevernspedagogen. Kommunikasjonen mellom disse ulike yrkesgruppene er, etter vårt skjønn, svært viktig i dette arbeidet med de utsatte barn og unge. Man har - naturlig nok - forskjellig fokus og problemformuleringer, men det er i dette møtet at den viktige synergien vil kunne oppstå som videre kan ruste skolene best mulig til å møte disse elevene.

Habermas er opptatt av at man skal avdekke en felles meningshorisont. I denne sammenhengen vil det innebære at den enkelte lærer og barnevernspedagog lokaliserer sitt felles utgangspunkt som de kan videreutvikle til å finne relevansen for et samarbeid. En viktig del av denne felles forståelseskonteksten ligger i ulike grunnlagsdokumenter som vi gjennomgående har brukt i oppgaven, jfr. spesielt i forhold til tilpasset opplæring, inkludering og sosial kompetanse. Disse vil kunne danne en viktig del av forståelseskonteksten og fundamentet til at den enkelte lærer og barnevernspedagog kan samarbeide.

I dette ligger det en utfordring i å kunne utvikle et felles språk. Språket konstruerer mening slik at man kan snakke sammen, forstå hverandre og skape den nødvendige synergien i forståelsen av de utsatte barn og unge. Utfordringen knyttet til dette er en erkjennelse av at ett og samme ord kan ha flere betydninger. Som Foucault peker på i *Viljen til viten* (1999) kan språklige strukturer konstruere ulike sannheter. Foucault fremholder videre at sannhet er noe som skapes diskursivt og det vil aldri være mulig å finne en sannhet (Foucault, 1999). Dette er et viktig poeng i forståelsen av å kunne utvikle et felles språk på tvers av profesjonene. Skolen er tradisjonelt lærernes arena der denne profesjonens diskurs har vært rådende. Når så barnevernspedagogen kommer inn vil den på mange måter representere en alternativ diskurs som vil utfordre lærerdiskursen som tidligere har vært uimotsagt grunnet deres hegemoni i skolen. Denne diskursen har vært bygd opp gjennom mange år og kan ikke endres ”over natten”. Skolen har også tradisjonelt sett en hierarkisk måte å tenke på, spesielt i forhold til organisering. Her er rektor på topp med inspektør og lærere i nevnte rekkefølge under seg. Som Djupvik og Eikås beskriver det vil denne pyramidelignende strukturen tildele makt ut i fra hvor i strukturen de er plasserte (Djupvik og Eikås, 2007). Når så barnevernspedagogen kommer inn som ny yrkesgruppe vil det kunne være vanskelig både for de som er i det

hierarkiet å implementere dette i sitt eksisterende system og slippe til denne nye yrkesgruppen. Det vil samtidig være vanskelig for barnevernspedagogen å brøyte seg vei inn og forbi de eksisterende rammer som kanskje ikke alltid er tilpasset godt nok. Rektor som øverste leder for dette systemet vil også bli utfordret på å gi gode nok rammer for denne yrkesgruppen han ikke er utdannet til eller har inngående kunnskap om.

Spørsmålet i denne sammenhengen blir i forhold til hvordan man kan søke å løse denne utfordringen for best mulig å skape konstruktive samhandlingssituasjoner mellom den enkelte lærer og barnevernspedagog. Som vi viste til i kapittel 4 er de beste argumentenes kraft avgjørende for utfallet av samtalen der hvor alle aktørene er opptatt av å oppnå forståelse og enighet. Habermas er opptatt av dette og vi kan på mange måter hevde at barnevernspedagogens argument er sin fagforståelse. Gjennom sin fagforståelse må barnevernspedagogen overbevise lærere om at den sosialpedagogiske tenkemåten og metode er viktig for å løse skolens utfordringer knyttet til de utsatte barn og unge. Det vil måtte bety at barnevernspedagogen avkreves en høy grad av fagforståelse som gir gjennomslag i skolen. Barnevernspedagogen må være i stand til å formidle sin kunnskap og kompetanse i møtet med den enkelte lærer og skolen for øvrig. Barnevernspedagogen må videre kunne utvikle metoder som spesielt tilpasset grunnskolen som arena. En sosialpedagogikk uten metoder vil ikke være en pedagogikk, slik at barnevernspedagogen må på en måte velge eller utvikle et uttrykk som er forståelig for allmennpedagogikken. Dette vil videre kunne utvikles i dialog med skolens ansatte for igjen å få et økt gjennomslag.

Det er likevel noen forutsetninger som ligger til grunn for at vi kan snakke om deltagelse i en reel gjensidig forståelsesprosess (jfr. kapittel 4). Barnevernspedagogen må kunne formidle sin sosialpedagogiske kompetanse på en forståelig måte. Den må være relevant for den enkelte lærer. Dette går også andre veien i forhold til at det må ligge til grunn en gjensidig forståelse for og av hverandre. Som vi ser av fortellingen ”Forvent det beste”, ser vi at man innehar forskjellige fokus, mål og innfallsvinkler i arbeidet rundt den enkelte elev. Den enkelte lærer og barnevernspedagogen står for langt unna hverandre og klarer ikke å kommunisere på en konstruktiv måte. Her vil man kunne forstå det som om kommunikasjonen de imellom ikke gis mening. Etter vårt skjønn burde man startet opp med en refleksjon eller undring knyttet til hvordan tilpasse denne guttens skolehverdag med utgangspunkt i målsettingen om tilpasset opplæring og prinsippet om at det skal skje innenfor en fellesskapsramme. Dette vil kunne gi disse en plattform å bygge videre på i møtet med denne enkelte eleven. Av fortellingen ”Gymtime til besvær” ser vi at den opprinnelige læreren og barnevernspedagogen hadde

tilrettelagt på en svært god måte for at den enkelte eleven skulle kunne delta i gymtimene. Utgangspunktet her er et samarbeidsprosjekt der både lærer og barnevernspedagog trekker i de samme tråder og ser ut til å ha en felles problemforståelse og møter hverandre i forhold til å kommunisere rundt en løsning som medfører at eleven vil igjen delta i disse timene.

En annen forutsetning for at vi kan snakke om deltagelse i en reel gjensidig forståelsesprosess, vil handle om det å gi den andre noe å forstå. Som nevnt handler altså dette om å formidle noe som den andre forstår. Og igjen, hvis man gir den andre noe som er forståelig vil man gjøre seg forstått. Sagt med andre ord, barnevernspedagogen må kunne formulere både sin faglighet men også problemer og løsninger sånn at lærer og barnevernspedagog forstår hverandre. Gjennom denne gjensidigheten vil yrkesgruppene nærme seg hverandre. Dette ser vi tydelig i fortellingen ”Lykken er - en barnevernspedagog?”. Her er utgangspunktet svært godt med tanke på at man sammen har jobbet med spørsmål knyttet til hvordan man på best mulig måte kan hjelpe den enkelte elev. I dette har barnevernspedagogen fått stille på lik linje og blitt gitt rom til å formulere sin faglighet i dialog med de andre ansatte. De har jobbet frem en kultur i forhold til elevsyn og sosial kompetanse og har tilsynelatende kommet frem til en samlet forståelse av dette.

Å lykkes på skolen - er å lykkes i livet

Som vi innledningsvis viste til blir det i nyere forskning understreket at erfaringene barna har på skolen, er av avgjørende betydning for hvordan barna senere skal klare seg som voksne. Negative skoleerfaringer, med mange nederlag og få mestringserfaringer, er noe vi bærer med oss resten av livet, og som ofte vil ha negativ påvirkning på selvbildet vårt (Olsen & Traavik, 2010). Dette er en viktig erkjennelse av skolens betydning for barn og unge. Erfaringer man gjør seg i skolen er, om ikke utslagsgivende, så er de svært betydningsfulle med tanke på hvordan man senere mestrer rollen som voksen. Prosessene i skolen er en sentral del en av marginaliseringsprosessene og de ulike faktorenes møtested (Frønes & Strømme, 2010).

Vigdis Hegg viser til at skolen følger elevene gjennom ti viktige år i oppveksten og har dermed en unik mulighet til å skape relasjoner som kan være av svært stor betydning for å få best mulig hjelp. Skolen er den institusjonen som hver dag direkte møter, samt har mandat til å påvirke, utsatte barn og unge. Hun poengterer videre at dette gir muligheter som kan

utnyttes i sterkere grad, blant annet ved å ansette andre yrkesgrupper enn lærere og assistenter i skolen. Skolen har behov for flere yrkesgrupper med helse- og sosialfaglig bakgrunn (Utdanning nr. 3.2010). Som vi tidligere har fremhevet vil dette også omhandle betydningen av å inneha denne kompetansen nær brukerne slik at man på et tidlig tidspunkt kan sette inn adekvat hjelp og støtte. Dette vil også følgelig handle om å kunne identifisere de risikoutsatte barn og unge i en tidlig fase.

Skolen egner seg godt som en forebyggende arena, mener Ogden, men viser til at det er et økende press på barnehagene om å forberede barn på skolegang. Dette har ført til økt fokus på skrive- og leseforberedende aktiviteter samt på matematikkferdigheter. Man antar at dette er viktig for at barn skal lykkes på skolen, sier han, og overser dermed betydningen av sosial kompetanse. Samtidig er det et økende tilfang av forskning som viser hvor viktig sosial kompetanse er for å lykkes i skolen (Ogden, 2004). Erfaringsmessig representerer skolen systematiske målinger på målbare ferdigheter og kunnskaper. Her handler det om faglig progresjon, men også i forhold til orden og oppførsel. En kultur som sikter seg inn på å måle, veie og bevise. Dette har nok blitt forsterket gjennom fokuset på de nasjonale prøver som medført at man i stor grad ønsker å gjøre det bra på det man ønsker å måle til enhver tid. Det som skyves noe i bort i dette arbeidet vil blant annet kunne være dette fokuset på sosial kompetanse eller utviklingen av sosiale ferdigheter. Sett i lys av barnevernspedagogens faglige intervensjon, metodikk og praksis, vil det lønnsomt å inkludere denne i dette arbeidet. Som nevnt i kapittel 4 står dannelsesperspektivet sentralt i all sosialpedagogisk tenkning. Dette innebærer dermed at mye av fokuset til en barnevernspedagog legges på de sosiale betingelsene for dannelse som ble nevnt som familien, barnehagen/førskolen, utdannelsessystemet og ulike typer organisasjoner. Med det sosialpedagogiske mandat vil barnevernspedagogen kunne supplere den enkelte lærer og skolens samlede kompetanse på en best mulig måte. Også i forhold til å kunne legge fokuset på bygging og utvikling av barn og unge sin sosiale kompetanse. Uten å bli opprampsende i forhold til hva vi tenker barnevernspedagogen kan og bør jobbe i forhold til, vil vi heller ta som utgangspunkt at i de tilfeller hvor foreldre gir uttrykk for at de sliter med sine barn, der hvor samspillet mellom ulike aktører og eleven oppleves som vanskelig og der hvor eleven selv uttrykker at det har det vanskelig, er naturlige innsatsområder for barnevernspedagogen.

Ogden hevder at det ikke finnes forebyggende mirakelmedisin, bare tiltak som reduserer risikoen for at problemer skal oppstå eller hjelp som settes inn på tidligst mulig tidspunkt (Ogden, 2004). Vi mener det vil handle om å legge til rette med utgangspunkt i den enkeltes

forutsetninger og evner. Implisitt i dette vil det ligge en forståelse av å møte den unge med anerkjennelse og en forståelse av at skolen kan være vanskelig – livet kan være vanskelig. Det vil også omhandle en erkjennelse av at man som ung ikke bare har tilgang til dette fellesskapet som grunnskolen representerer, men det handler i like stor grad å inneha de adgangsferdigheter som er gjeldende og som kan kvalifisere hvert enkelt individ til en fullgod deltakelse i dette fellesskapet. Når det jobbes og argumenteres for inkludering gjennom aksept og tilpasset opplæring, som oftest gjennomføres isolert fra fellesskapet, vil dette i praksis kunne være ekskluderende. Slik sett vil en ved å tilpasse opplæringen i for stor grad organisere seg vekk fra tanken om inkludering og i stede sette i gang prosesser som er ekskluderende. Dagens skole har ikke likhet som mål, men aksept for ulikhet.

Grunnskolen er en viktig arena for å bygge kompetanse og legge til rette for ulike mestringserfaringer hos alle barn og unge. Forskning og litteratur knyttet til transformasjonen av den barnevernfaglige kompetanse inn i grunnskolesektoren er svært mangelfull. Vi anser likevel den barnevernfaglige kompetansen som et svært viktig supplement inn i skolen sin allerede eksisterende kompetanse. Det er likevel slik at de fleste elever klarer seg fint uten en sosialpedagogisk intervensjon eller tilrettelegging. Prosentvis er det få som har dette behovet. Men for noen vil kanskje barnevernspedagogens bidrag være avgjørende for at de ikke skal falle utenfor og bli hjelpetrengende resten av sitt liv. Så man kunne argumentere for at grunnskolen måtte gi rom for barnevernspedagogens kompetansebidrag gjennom et samfunnsøkonomisk perspektiv. Dette vil kunne være et videre forskningsprosjekt for å kunne gi noen ”svar” på hvor nyttig det er å kunne romme denne sosialpedagogiske kompetansen. Det vil uansett være viktig å kunne systematisere erfaringer og utvikle metoder for denne yrkesutøvelsen innenfor en svært betydningsfull arena for alle barn og unge.

*Du så meg når jeg trengte det, og lot meg ikke gå
Du viste meg at mennesker er mulig å stole på
Nå har jeg kjent deg en stund, og det går bra med meg.
Jeg står på egne bein og har funnet min egen vei.
Takk for alt du har betydd for meg.*

Jeg er blitt voksen nå, jeg!

Janka.

(Hentet fra Sammen om barnevern. Reidun Follesø (Red), 2006).

Referanser

- Aarnes, A**(2003): *IOP i praksis. Håndbok om individuelle opplæringsplaner*. Ped.lex Oslo
- Aasen, P**(1987): *Atferdsproblemer: innføring i pedagogisk analyse*. Oslo Cappelen
- Bachmann, K og Haug, P** (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 12. Høgskolen I Volda. Møreforskning
- Bandura, A** (1971): *Psychotherapy based upon modeling principles*. In A. E. Bergin & S.L.Garfield (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (pp. 653-708). NewYork: Wiley
- Bergsvendsen, T og Jordet, H** (2007): *Aktivitesfag i et sosialpedagogisk perspektiv*. 1762007 HIL.no/web/forskning
- Borge, A.I Helmen**(2003): *Resiliens – risiko og sunn utvikling*. Oslo Gyldendal
- Borge, A. I. Helmen**(2007): *Resiliens i praksis. Teori og empiri i et norsk perspektiv*. Oslo. Gyldendal
- Bronfenbrenner, U., & Crouter, A. C**(1983): *The evolution of environmental models in developmental research*. In P. H. Mussen (Series Ed.) & W. Kessen (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: History, theory, methods* (4th ed., pp. 357-414). New York: Wiley.
- Brumoen, Hallgeir** (2007): *Vanene, viljen og valget*. Gyldendal akademiske
- Bråten, S** (2004): *Kommunikasjon og samspill fra fødsel til alderdom*. 2. Utg. Oslo Universitetsforlaget
- Buer, B-A og Fauske, H**, 2009: I Rønning, R og Starrin, B: Sosial kapital i et velferdsperspektiv. Om å forstå og styrke utsatte gruppers sosiale forankring. Oslo Gyldendal Akademiske
- Bø, I og Helle,L** (2007): *Pedagogisk ordbok*. Oslo Universitetsforlaget
- Dencik,L og Schultz Jørgensen, P** (2004): *Børn og familie i det postmoderne samfund*. Hans Reitzel Forlag. København
- Djupvik, A.R og Eikås, M** (2007): *Retorikk, organisasjon og ledelse*. Oslo: Forlag 1
- Eide, S. Botnen og Skorstad, B** (2008): *Etikk: Til refleksjon og handling i sosialt arbeid*. Oslo. Gyldendal Akademiske

- Eriksen, E.O og Weigård, J** (1999): *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati*. Bergen Fagbokforlaget
- Ericsson, K** (1996): *Barnevernet som samfunnsspeil*. Pax forlag AS
- Fauske, H** (1999): Forord I J. Habermas. *Kommunikativ handling, moral og rett*. Oslo Tano Aschehoug
- Fauske, H og Øia, T** (2003): *Oppvekst I Norge*. Abstrakt forlag
- Fog, J** (1994): *Med samtalen som utgangspunkt*. Akademisk forlag. København
- Follesø, R** (red.) (2006): *Sammen om barnevernet. Enestående fortellinger, felles utfordringer*. Oslo: universitetsforlaget
- Fosseland og Thorsen** (2010): *Livshistorier i teori og praksis*. Bergen Fagbokforlaget, **Foucault, M** (1999): *Seksualitetens historie 1. Viljen til viten*. Pax forlag
- Frønes, I** (1998): *De likeverdige*. 2. Utg. Oslo, Universitetsforlaget
- Frønes, I** (2006): *De likeverdige*. 3. Utg. Oslo, Gyldendal
- Frønes, I & Strømme, H** (2010): *Risiko og marginalisering*. Gyldendal akademiske
- Garbarino, J** (1985): *Adolescent development: An ecological perspective*. Columbus Ohio: Charles E. Merrill
- Gjertsen, P, R** (2003): *Sosialpedagogikk- Grunnlagstenkning, kunnskap og refleksjon*. Bergen, Fagbokforlaget
- Gjærum, Grøholt og Sommerschild** (2008): *Mestring som mulighet*, 6. opplag, Oslo, Universitetsforlaget
- Grøgaard, J. B, Hatlevik, I og Markussen, E** (2004): *Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. Rapport 9/2004. Oslo: NIFU STEP.
- Habermas, J** (1995): *Kommunikativt handlande*. Gøteborg Diadala
- Haavind, H** (2000): *Kjønn og fortolkende metode. Metode og muligheter i kvalitativ forskning*. Gyldendal Norsk Forlag AS Oslo
- Haggerty, R.J, Sherrod, L.R, Garmezy, N og Rutter, M** (1994): *Stress, risk and resilience in children and adolescents*. Cambridge university press

- Hanken & Johansen** (1998): *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo Cappelen
- Helle, L** (2006): *Rom for handling*, Universitetsforlaget
- Hundeide, K** (2003): *Barns livsverden. Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo Cappelen
- Hydèn Lars-Christer & Hydèn Margareta**(1997) : *Att studera berättelser*. Samhällsvetenskapliga Och medicinska perspektiv. Liber
- Imsen, G** (2005): *Elevens verden*. Oslo Universitetsforlaget
- Imsen, G** (2006): *Lærernes verden*, Universitetsforlaget
- Johansen, I, Karlsnes, G og Varkøy, Ø** (2004): *Musikkpedagogiske utfordringer*. Cappelen akademiske
- Johansson, A** (2005): *Narrativ och metod: med livsberättelser i focus*. Trykt Lund: studentlitteratur
- Kalleberg, A:** Forord i J. Habermas (1999). *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo Gyldendal ad notam
- Kavli, F** (2006): *Eksternaliserende samtaler – et narrativt perspektiv på undersøkelsessaker i barnevernet*. Nordiska Högskolan För Folkehelsevetenskap Gøteborg
- Killen, K**(2007): *Profesjonell utvikling og faglig veiledning*. Oslo Gyldendal
- Killèn Heap, K**(1988): *Omsorgssvikt og barnemishandling*. Oslo Kommuneforlaget
- Klefbeck, Johan & Ogden, Terje** (2003): *Nettverk og økologi: Problemløsende arbeid med barn og unge* (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget
- Kvale, S** (2001): *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo Gyldendal Akademiske
- Kvale S** (2005): *Det kvalitative forskningsintevju*. Gyldendal akademiske
- Larsen, E** (2004): *Miljøterapi med barn og unge. Organisasjonen som terapeut*. Universitetsforlaget
- Lavik, N, J** (1976): *Ungdoms mentale helse*. Oslo Uniersitetsforlaget
- Lundby, Geir** (1998): *Historier og terapi: om narrativer, konstruksjonisme og nyskriving av historier*, Oslo: Tano Ascehoug
- Lund, I** (2004): *Hun sitter jo bare der: om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen Fagbokforlaget

- Madsen, B** (2006): *Sosialpedagogikk; integrering og inkludering i det moderne samfunnet*. Oslo Universitetsforlaget
- Mathiesen, R** (2000): *Sosialpedagogisk perspektiv*. Hamar Sokrates
- Mathiesen, R** (2008): *Sosialpedagogisk perspektiv på individ og fellesskap*. Oslo Universitetsforlaget
- Misund, B,I** (2005): *Miljøarbeid i skolen. Organisasjonens betydning*. Høgskoleforlaget Kristiansand
- Nordahl, T** (2002): *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handling i skolen*. Oslo Universitetsforlaget
- Nordahl, T** (2004): *Eleven som aktør*. 2.opplag. Oslo Universitetsforlaget
- Nordahl T** (2007): *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Universitetsforlaget
- Nordahl, T. og Sørлие, M-A.** (1994): Hvordan utvikle gode opplæringstiltak for elever med adferds- og relasjonsvansker. I: Helgeland, I. (red): *Utfordrende ungdom i skolen*. Kommuneforlaget.
- Nordahl, T og Sørлие, M-A** (1998): *Brukerperspektiv på skolen. Elever og foreldre om skole og relasjon*. NOVA-rapport 12d/98
- Nordahl T, Sørлие M – A, Manger T, Tveit A** (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforlaget Bergen
- Nygren, P** (1998): *Profesjonelt barnevern som barneomsorg*. 2.utg. Oslo Gyldendal
- Nygren og Thuen** (2008): *Barn og unges kompetanseutvikling*. Oslo Universitetsforlaget
- Ogden,T** (1989): *Drop in – Drop out. Kan frafallspromblemene i den videregående skole forebygges*. Spesialpedagogikk nr 10, s. 4-10
- Ogden,T** (1990): *Sosial kompetanseutvikling – en oppgave for skolen?* I Spesialpedagogikk: Perspektiver i festskrift til Hans Jørgen Gjessing 70 års dag. 01.04.
- Ogden,T** (1991): *Elevforskjeller som utfordring for enhetsskolen*. Tidsskrift Bedre skole nr 1 s.6 -15
- Ogden, T** (2001): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Ogden, T** (2004): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal akademiske

- Ogden, T** (2005): *Kvalitetsskolen*. Oslo Gyldendal 2005
- Olsen, M. I & Traavik, K, M** (2010): *Resiliens i skolen*. Fagbokforlaget Bergen
- Ollestad, A og Tveit, A** (1996): *Barnevernsbarna – en segregert gruppe i skolen*. Rogneby kompetansesenter
- Ongstad, S** (2006): *Fag og didaktikk i lærerutdanningen: kunnskap i grenseland*. Oslo Universitetsforlaget
- Qvortrup, J.** (1999) *Childhood and Societal Macrostructures: Childhood Exclusion by Default*. Odense; University of Southern Denmark.
- Rutter, M.** (1985) *Resilience in the face of adversity. Protective factors and resistance to psychiatric disorder*. British Journal of Psychiatry,
- Schultz, J.-H., Hauge, A.-M. & Støre, H** (2002): *Ingen ut av rekka går. Tilpasset opplæring for Shaza og Kristian*, Oslo: Universitetsforlaget
- Storø, J.** (2008) *Sosialpedagogisk praksis.*, Oslo, Universitetsforlaget
- Sørli, M-A** (1991): *Alternative Sosialpedagogisk praksis skoler: lokale kompetansesentra for utsatt ungdom*. Barnevernets utviklingssenter Oslo
- Sørli Mari-Anne og Nordahl Thomas** (1998): *Problematferd i skolen*, Hovedrapport fra forskningsprosjektet "skole og samspillsvansker". Rapport 12a/98
- Sørli, M-A** (1998): *Mestring og tilkortkomning i skolen*. NOVA Oslo
- Thagaard Tove** (2004): *Systematikk og innlevelse*. Fagbokforlaget. 2. Utgave
- Thagaard Tove** (2009): *Systematikk og innlevelse*. Fagbokforlaget. 3. utgave
- Tranøy Knut E** (1986): *Vitenskapen - samfunnsmakt og livsform*. Universitetsforlaget
- Varkøy, Ø** (1997): *Hvorfor musikk? – en musikkpedagogisk idèhistorie* (2. utg.) Oslo Ad. Notam Gyldendal

Kunnskapsløftet. Lærplan for grunnskolen og videregående opplæring 2006

Læringscenteret,(2003): Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring I skolen. Veileder for skolen.

Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa 1997 - 1998.

Lærplanverket for den 10 årige grunnskolen (L-97)

NOU 2003:16, I første rekke

St.mld. nr. 29 – 1994 – 1995: Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole

St.mld.nr 23 (1997 – 1998): Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov

St.mld. nr 28 (1998 – 1999): Mot rikare mål

St.mld. nr. 39 (2001 – 2002) Oppvekst- og levekår for barn og ungdom i Norge

St.mld. nr.30 (2003-2004): Kultur for læring

St.mld. nr.11, (2008 – 2009) Læreren – rollen og utdanningen

Innst. S. nr 117 (1987 – 1998): Foreldremedvirkning i skolen. Foreldremedverknad i grunnskolen

Regjeringen.no: Kompetanse for kvalitet 2009 – 2012

Rammeplan for allmennlærerutdanningen 2003

Rammeplan for barnevernpedagogutdanningen 2005

Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernpedagoger, sosionomer og vernepleiere, 2002

FO-brosjyre

(http://www.helsenytt.no/artikler/tenaar_utf.htm, 2205.07

<http://www.fohedmark.no/cms/upload/files/Nyheter,%20rundskriv%20mm/Skolebrosjyre%202008.pdf>