





Av: Linda Johnsen,  
Seniorrådgiver KoRus-Nord

Styrking av relasjonskompetansen hos barnets viktige voksne, synes å være en nøkkelfaktor for å sikre god forebygging. For de risikoutsatte barna er dette ekstra viktig.

# Problematferd i et relasjonelt perspektiv

## Innledning

Atferdsproblemer oppfattes og omtales ofte som en egenskap ved barnet (Ogden 2006). Det er imidlertid god kunnskapsmessig støtte for å hevde at atferdsproblemer hos barn i stor grad er et resultat av samhandling mellom barnet og viktige voksne (Kjøbli 2012). Atferd kan best forstås i et helhetlig lys av sosial kontekst, kultur og utviklingsfase (Sørli 2000, Kvello 2007). Denne teksten søker å gi et relasjonelt perspektiv på problematferd. Betydningen av å styrke kvaliteten på relasjonene mellom barn og voksne underbygges. Styrking av relasjonskompetansen hos barnets viktige voksne, synes å være en nøkkelfaktor for å sikre god forebygging. For de risikoutsatte barna er dette ekstra viktig. Det gis noen eksempler fra forskning og praksis på en hensiktsmessig og praksisnær innfallsvinkel til å forebygge atferdsproblem hos barn

og unge. Skole, hjem og barnehage er særlig sentrale arenaer.

## Relasjon før læring

Etablering av gode relasjoner kan betraktes å være selve «grunnmuren» for å forebygge atferdsproblemer i skolen (Spurkeland 2011). «*Relasjoner før læring*», sier Spurkeland (ibid.). Gode relasjoner mellom lærere og elever og satsing på et godt læringsmiljø, fremheves som hensiktsmessig forebygging i skolen (Helse- og omsorgsdepartementet 2012, Utdanningsdirektoratet 2009a / 2011). Den nye Stortingsmeldingen om Rusmiddelpolitikken vektlegger tidlig innsats og Helse- og omsorgsdepartementet (2012) har døpt meldingen «Se meg». I meldingen formuleres blant annet;

*«Vi må være særlige oppmerksomme på barn, unge....»*

Hva betyr dette i praksis? Det er blant annet ønskelig å drive helsefremmende arbeid slik at de sosiale prosesser og forhold som kan lede til problemutvikling, i minst mulig grad får grobunn (Helse- og omsorgsdepartementet 2012). Et sentralt område synes å være relasjonene mellom lærere og elever.

Læreren har stor betydning for hvordan det går med elevene både sosialt og atferdsmessig, faktisk større enn for deres faglige utvikling (Ogden 2012). Gode elev-lærer relasjoner fremmer læring og minsker normbrytende atferd i skolen. Kvaliteten på relasjonene har altså meget stor betydning (Ogden 2012, Spurkeland 2011). Forskning viser at det dessverre ofte mangler en tillitsfull relasjon mellom lærere og elever (Hattie 2009). Sosiale relasjoner er både risiko- og beskyttende faktorer for utvikling av uønsket atferd for barn og unge (ibid.). Relasjonskompetanse er et sentralt kompetanseområde i denne sammenheng og antas å få økende betydning både i skoler, barnehager og arbeidsliv (Spurkeland 2011). Med relasjonskompetanse menes: *«ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker»* (Spurkeland 2011). Styrking av relasjonskompetansen til de voksne som er nærmest barnet, synes å være avgjørende for godt forebyggende arbeid og fremmer samtidig effektiv læring (ibid., Hattie 2009, Nordenbo mfl. 2008).

### Fenomenet problematferd

De fleste barn viser fra tid til annen at-

ferd som vurderes av omgivelsene som problematisk. Det er normalt at barn og unge i visse perioder i livet viser problematisk og uønsket oppførsel. Slik oppførsel må sees på som en naturlig del av barn og unges utviklings- og læringsprosess (Nordahl mfl. 2005). Når det man kan kalle «normal» problematferd ikke lenger er «normal», men beveger seg mer og mer i retning av og bli omfattende, er det imidlertid et faresignal som bør vies mer oppmerksomhet.

Når en problematferd er omfattende og vedvarende, har den gjerne utviklet seg over tid og er blitt godt etablert. Den er da en betydelig plage og /eller en krenkelse for andre mennesker og hemmende for barnets

utvikling og vekst. Ved slik omfattende, alvorlig og vedvarende problematferd brukes også ofte betegnelsen atferdsproblem (Nordahl mfl. 2005).

Forhold som gjerne omtales som atferdsproblemer kan være skoleskulking, lyving og ulydighet mot foreldre, stadige utfordringer av regler, mobbing, slåssing, tyveri, ødeleggelse av eiendom og rusbruk. Slik atferd skal ha hatt en viss intensitet og ha vedvart over en viss tid for at det kan kalles atferdsproblemer (Henggeler m.fl. 2000). Mindre iøynefallende forhold som depresjon, isolasjon, ensomhet og barn som blir utsatt for mobbing omtales også som atferdsproblemer (Nordahl m.fl. 2005, Kvello 2007).

Atferdsproblem deles ofte i tre hovedgrupper; lett, moderat og alvorlig grad av atferdsproblem. Jo alvorligere grad av atferdsproblem et barn har, desto større er

Sosiale relasjoner er både risiko- og beskyttende faktorer for utvikling av uønsket atferd for barn og unge

risiko for videre negativ utvikling (Kvello 2007).

#### Årsaker til problematferd

Faktorer i barns omgivelser og kjennetegn ved det enkelte barn er dokumentert som både risiko- og beskyttende faktorer for utvikling av atferdsproblem (Kvello 2007, Sosial- og helsedirektoratet 2007, Nordahl mfl. 2005). Kvello (ibid.) påpeker at er det et komplekst og sammensatt bilde å forstå utviklingen av atferdsproblemer. Flere risikofaktorer opptrer ofte samtidig før barn utvikler moderate eller alvorlige atferdsvansker (Aquilar et al., Shaw et al., i Kvello 2007). Dette ser ut til å gjelde på tvers av vestlige land, og både skandinavisk og amerikansk forskning samsvarer på dette området (Mevik & Trymbo i Kvello 2007). Risiko- og beskyttelsesfaktorene vurderes også å være lik for både atferdsvansker, ungdomskriminalitet og utvikling av rusmiddelmissbruk i barne- og ungdomsårene (Kvello 2007).

Atferdsproblemer kan knyttes både til barns biologiske forutsetninger, deres erfaringer og til kontakt og samhandling med andre (Kvello 2007, Kjøbli 2012, Ogden 2006, Nordahl mfl. 2005). Både medfødte forhold og miljømessige samspillserfaringer danner dermed grunnlag for forklaring av problematferd. Atferdsvansker kjennetegnes ofte ved at det er problemer med utviklingen av positive, gjensidige og smidige relasjoner til andre. Krenkelser, slik som trusler, utagering, utnyttning og konflikter preger ofte samspillet (Cole et al., Gilliom et al., Teeter-Ellison, White et al., i Kvello 2007). Atferdsproblemer kan opprettholdes av problematisk samhandling med omgivelsene (Ogden 2006, Patterson og Forgatch 2000). Problematisk samhandling

innad i familien, fører gjerne til negative relasjoner og konflikter, som igjen kan resultere i atferdsproblemer hos barna (Patterson og Forgatch 2000, Kvello 2007). «Alt vi gir oppmerksomhet har en tendens til å vokse», dette gjelder både gode prestasjoner, gode tendenser, men også trass og samarbeidsvansker (Launes og Svendsen 2006 i Johnsen og Schancke 2010).

*«Lille Per er på butikken med sin far. Han hylar og skriker og vil ha sjokolade. Far forklarer Per at han ikke kan få sjokolade i dag, men må vente til lørdag. Per svarer med å hyle og skrike enda høyere, hvor på far gir etter og gir Per sjokolade. Det fører til at Per slutter å hyle og skrike».*

Forskning dokumenterer at familier med atferdsproblematisk barn ofte er preget av negative relasjoner og konflikter. Slike konflikter trappes gjerne opp og vedlikeholdes innad i familien, og kan resultere i atferdsproblemer hos barna - både i hjemmet og i skolen (Patterson og Forgatch 2000, Kvello 2007, Johnsen og Schancke 2010). Noen bruker masing, skriking, roping eller ubehagelig atferd for å få andre til å gjøre noe. En slik prosess, hvor ubehagelig atferd anvendes for å få andre familiemedlemmer til å gjøre noe, fører gjerne til en opptrapping og forsterkning av denne type atferd - både hos foreldrene og barna. Prosessen kan starte ganske uskyldig for deretter å eskalere i intensitet, trappes opp og overføres både til barnehage og skole - som igjen kan ha en betydelig rolle i å forsterke problemene (Patterson og Forgatch 2000, Ogden 2006, Kvello 2007, Kjøbli 2012). Lille Per er et klassisk eksempel på en

ganske vanlig uskyldig start. Barnet lærer at aggresjon og sinne er funksjonelt og fører frem til å få viljen sin. Når en familie er preget av slike samspillsmønstre mellom barnet, foreldrene og eventuelle søsken, innebærer dette en forhøyet risiko for utvikling av negative relasjoner, manglende sosiale ferdigheter hos barnet og til utvikling av atferdsproblemer. For å skape positiv endring, må fokus både rettes mot barnets atferd og den voksnes reaksjonsmønster (Patterson og Forgatch 2000, Ogden 2006, Kvello 2007, Johnsen og Schancke 2010, Kjøbli 2012).

### **Risikoutsatte barn – behøver noen som ser dem**

Det finnes mye kunnskap om sentrale faktorer som øker risikoen for problemutvikling hos barn og unge. Risikoutsatte barn kjennetegnes blant annet av et vanskelig temperament, de har ofte oppmerksomhetsproblemer, hyperaktivitet, helseproblemer og har gjerne en utfordrende og impulsiv atferd. Miljømessige kjennetegn er ofte risiko i form av en konfliktfylt familiesituasjon, omsorgssvikt, mishandling og negative påvirkninger fra skolemiljøet eller jevnaldrende (Kvello 2007). Dette er «faresignaler» som krever oppmerksomhet og reaksjoner. Jo flere risikofaktorer et barn eksponeres for, jo større er sannsynligheten for seinere alvorlig problemutvikling. På den annen side er det likevel ikke slik at risikoeksponering automatisk fører til skjevutvikling og atferdsproblematikk (Nordahl mfl. 2005, Johnsen og Schancke 2010, Schancke 2012, Bekkhus 2012). Det avgjørende for utviklingen til disse barna, er hvilke livshendelser de utsettes for og hvordan de takler disse (Ogden 2006, Kvello 2007, Bekkhus 2012, Kvello 2013).

Lisbeth Zornig Andersen har vært formann for Børnerådet i Danmark i tre år. Hun omtaler seg selv som problembarn og har vært plassert på flere barnehjem og institusjoner i sin oppvekst. Andersen skildrer en oppvekst preget av knyttnever, blod, misbruk, straff, sult og frykt. Et barn som har levd under grov omsorgssvikt og mishandling, ender som problembarn med en utfordrende atferd. Hennes råd til alle, enten man er profesjonell eller bare en medborger er «*ta deg tid til å få disse barna til å føle at de blir sett*»... (Zornig Andersen 2012). Det var noen få personer som etter hvert så henne, styrket hennes selvbilde og fikk frem hennes gode egenskaper og ferdigheter. Hun har i dag gode og slitesterke relasjoner til disse menneskene og er utdannet cand.polit. innenfor IT-området. Zornig Andersen hadde store miljømessige risikofaktorer i form av en konfliktfylt familiesituasjon, grov omsorgssvikt og mishandling – hun utviklet problematisk atferd – alt hun ber om er at barn som henne skal bli sett. I mange år av hennes barndom var det ingen som var «*særlig oppmerksom på*» Zornig Andersen, hun var et av mange barn som behøvde at noen så henne.

Barn viser på mange måter at de ikke har det bra. De kan fremstå som triste barn, redde barn, føyelige barn, ensomme barn, sinte barn, barn som har kroppslige plager, noen prøver å være morsomme og noen «*krømper seg*» og gjør seg så små som mulig. Noen ganger kan barnets behov på innsiden være noe helt annet enn det som er synlig på utsiden (Håkansson 2013). Det er særlig to beskyttelsesfaktorer som viser seg å være virksomme i forhold til en rekke risikofaktorer, disse beskyttelsesfaktorene er foreldre med god omsorgsutøvelse og god kompetanse hos

barnet (Kvello 2013). Ved tidlig inngripen kan man redusere eller snu en negativ utvikling og bidra til positiv endring i barnets utviklingsbane (Sosial- og helsedirektoratet 2007, Tolan 2007, Kvello 2007, NIDA 2003:2010, Helse- og omsorgsdepartementet 2012). Risikoutsatte barn trenger å bli sett av noen som er oppriktig interessert og opptatt av dem og som kan hjelpe dem til å forstå sin egen historie (Håkansson 2013). Et første skritt i tilnærmingen til disse barna er å bygge tillitsfulle relasjoner slik at man kan komme i posisjon til å hjelpe.

### **Relasjonskompetanse – en nøkkelrolle i forebygging og læring**

Mens sosial kompetanse har tilpassning til normer og krav i ulike kontekster som hovedfokus, har relasjonskompetanse mer fokus på kvaliteten i det relasjonelle bildet mellom to individer samt aktivt etablering av mellommenneskelige forhold. Relasjonskompetanse handler om hvilke ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som skal til for å etablere, utvikle, vedlikeholde og reparere relasjoner. Det dualistiske og komplekse i en relasjon vektlegges, og det relasjonelle bildet mellom to individer kan utvides til et gruppeperspektiv (Spurkeland 2011). Det ligger altså både kognitive og emosjonelle elementer i fenomenet relasjonskompetanse. De kognitive elementene omhandler i hovedtrekk bevisstgjøring rundt struktur og planlagt trening. En person som innehar god relasjonskompetanse, har evne til å vurdere hva som kreves og hva som er hensiktsmessig i ulike situasjoner. Relasjonskompetanse

er konkrete ferdigheter som kan trenes og utvikles. Det er å betrakte som verktøy for å bygge sterke bindeledd og få frem mellommenneskelige kvaliteter mellom personer som er avhengig av hverandre, for eksempel lærer og elev, medarbeider og leder.

*Forskning viser at styrking av relasjonen mellom eleven og læreren er en av de viktigste faktorene i arbeid med å forebygge problemutvikling hos barn i skolealder.*

Relasjonskompetansens emosjonelle side handler i stor grad om hvorvidt vi er i stand til å møte andre mennesker med respekt, anerkjennelse, empati og hvorvidt de føler seg sett og forstått. Den relasjonskompetente streber etter å ta inn over seg det den andre er opptatt

av, og den enes samhandlingsutspill avhenger mye av den andres respons. Det handler altså mye om å møte mennesker der de er (Spurkeland 2011):

*«Hvis jeg vil lykkes med å føre et menneske mot et bestemt mål, må jeg finne henne akkurat der hun er. Den som ikke kan det, lurer seg selv når han tror at han kan hjelpe andre.»*

*Søren Kierkegaard*

Forskning viser at styrking av relasjonen mellom eleven og læreren er en av de viktigste faktorene i arbeid med å forebygge problemutvikling hos barn i skolealder (Nordenbo mfl. 2008, Hattie 2009, Spurkeland 2011). På tilsvarende måte som i behandlingsforskningen, viser det seg at kvaliteten på relasjoner har stor betydning (Ogden 2012). Lærerens relasjonskompetanse fremkommer tydeligst når det gjelder elever med lærings- og atferdsvansker. Forskning viser at når læreren

som eksempel håndhilser og henvender seg direkte til denne gruppen elever, aktiviseres elevene faglig og forstyrrer mindre (Nordenbo mfl. 2008). Dette tilsier at en etablering av positive relasjoner mellom lærer og elev, kan virke beskyttende for utvikling av u hensiktsmessig samspill og senere problemutvikling. Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende for effektiviteten i læreprosessen og har stor betydning for elever med lærings- og atferdsvansker (Spurkeland 2011, Ogden 2012).

*En fjorten år gammel jente fortalte meg en historie om en lærer som hadde betydd mye for henne. Hennes lærer tok seg tid til å lytte og spørre. Læreren hadde for vane å spørre henne «Hva tenker du om dette?» samtidig som læreren gransket henne med et våkent og vennlig blikk. Jenta opplevde at hun fikk tid til å fortelle sin lærer hva hun mente, og fortalte meg at hun opplevde å bli sett som menneske, sett for at hun var tilstede, sett når det var noe hun ville formidle og til og med når hun hadde det vanskelig. Hun sa at det ikke var hverdagskost å bli lyttet til og sett av en lærer på denne måten (Erfaringer fra praksisfeltet).*

For å kunne ta i mot lærdom, trenger barn trygghet og interpersonlig tillit. Kjernen i relasjonen mellom mennesker er tillit. Læreren har ansvaret for å bygge tillitsfulle relasjoner til sine elever. Dersom elevens tillit til læreren svikter, vil læreprosessen forstyrres. I en kunnskapsoppsummering konkluderes det

med at relasjonskompetanse er en av tre kompetanser hos læreren som bidrar til læring (Nordenbo mfl. 2008, Spurkeland 2011).

I kunnskapsoppsummeringer (Hattie 2009, Nordenbo mfl. 2008 og Marzano 2003b) konkluderes det med at relasjonskompetansen hos lærerne er viktig og må styrkes, dersom læreren skal lykkes med å skape tillitsfulle lærer-elev relasjoner. Hattie (2009) poengterer også viktigheten av at elever ikke opplever skole og hjem som to forskjellige verdener og holder opp foreldrenes forventninger, oppmunttringer, forståelse for skolens språk og fremgang som viktige bidrag for å unngå dette (Ogden 2012). Jennings og DiPrete (2010) bekrefter også betydningen av ferdighetstrening ved at barn med høyt nivå av sosiale- og atferdsmessige ferdigheter, lærer mer i skolen enn andre (Ogden 2012).

### Se meg i praksis

Voksne må alltid være sensitive ovenfor de barn man til enhver tid står ovenfor (Nordahl mfl. 2005). Når den enes samhandlingsutspill avhenger mye av den andres respons, blir det avgjørende at voksne er oppmerksomme på og reflekterer over sin egen atferd i møte med barn og unge. Forsiden på Meld. St. 30 (2011-2012) og Zornig Andersen ber vel om det samme – jenta på fjorten år beskriver opplevelsen av å bli sett og anerkjent. De fleste voksne som arbeider med barn og unge bryr seg, men er vi bevisste og oppmerksomme nok på hvordan og om vi viser at vi bryr oss? (Johnsen 2009).

Kjernen i relasjonen mellom mennesker er tillit

Å vise at man bryr seg om andre er selve «inngangsporten» til relasjonsetablering. Dette er innbakt hos mange av oss enten vi er lærere eller ikke. Vår opplevelse av en relasjon handler i stor grad om å bli sett av den andre. Tillit er et sentralt forhold ved en relasjon, og i en god relasjon ligger det som oftest et gjensidig tillitsforhold (Nordahl m.fl. 2005, Spurkeland 2011). Filosofen Skjervheim hevder at «*tillit er noe du får og ikke noe du kan kreve*». Hvordan vi selv fremstår, blir avhengig av hvilken kvalitet vi får på relasjonen til andre mennesker (Nordahl mfl. 2005). Det er voksne som har ansvaret for å etablere og utvikle relasjoner til barn. Det blir da sentralt at voksne fremstår slik at de får tillit. Tillit fra barn er ofte et spørsmål om barn opplever voksne som pålitelig, lyttende, forutsigbar og troverdig, imøtekommer barns behov og at voksne er positivt innstilt (Nordahl m.fl. 2005, Spurkeland 2011). På den ene siden kan det være vanskelig å oppnå tillit og den kan, på den andre siden, være svært lett å ødelegge med negative kommentarer og tilbakemeldinger.

Barn setter stor pris på å få snakke om det de er opptatt av og det de mestrer, og voksne som er bevisst og oppmerksom på dette vil etterspørre og respondere på det som er viktig for barn. Slik atferd fra voksnes side vil danne grunnlag for tillit, gode relasjoner og etter hvert læring og utvikling (Nordahl m.fl. 2005, Spurkeland 2011). Mye av vår kommunikasjon foregår non-verbalt. Voksne kan både anerkjenne og underkjenne barn gjennom ansiktsuttrykk, blick, bevegelser med hodet, smil, latter, sukk og lignende. Ubevisst kan voksne også kommunisere oppfatninger av barn som gjør relasjonsetablering vanskelig og river ned

tillitsforhold (Nordahl m.fl. 2005, Spurkeland 2011). Voksnes stemmevolum, stemmeleie, kroppsuttrykk, ansiktsuttrykk og avstanden til barnet samt det å slippe barnet til, er også elementer som krever oppmerksomhet og refleksjon (Johnsen 2009).

Hva betyr det for barn å bli sett? For at barn skal føle tilhørighet, forutsetter det at de blir sett av voksne på alle arenaer de oppholder seg - uavhengig av den atferden de viser. Dette kan innebære øyekontakt, humor, et klapp på skulderen og personlige kommentarer som er viktige for barn. Det kan være kommentarer eller spørsmål om fritidsaktiviteter, relasjoner til venner, situasjoner eller hendelser på skolen eller hjemme samt personlige kommentarer til klær og frisyre. Ros og komplimenter «bakes også inn» i dette. Blick kan kommunisere både omsorg og forståelse, og våre øyne har ofte vanskelig for å lyve. Det å bli lagt merke til og husket, oppleves som verdifullt. Det kan gjøre en stor forskjell at noen viser at de ser meg som menneske, viser at de ser at jeg er tilstede, viser at de ser at det er noe jeg vil formidle, viser at de ser at jeg er glad og viser at de ser at jeg har det vanskelig (Johnsen 2009). Den fjorten år gamle jentas lille historie viser nettopp dette. Dette handler ikke nødvendigvis om bruk av tid, men mer om å være *særlig oppmerksom på barna* og å utnytte den tiden vi har (Nordahl m.fl. 2005).

Hva betyr det for den enkelte elev å bli sett? Å bli sett styrker elevens identitet og selvbilde, det skaper kontakt, det bidrar til felles oppmerksomhet og til etablering av samspill. Øyekontakt skaper nærhet og eleven kan oppfatte både omsorg og forståelse i et blick. Blick som inneholder



omsorg og forståelse kan gi en opplevelse av at læreren bryr seg om elevene. Eleven vil i tillegg oppleve seg selv som viktige og betydningsfull. Det å vise at man bryr seg, kan bidra til bedre samspill, styrket identitet og et bedre selvbylde for eleven. Det er en stor gevinst for «enkle» grep. Disse grepene krever og for-tjener oppmerksomhet. Det handler mer om å «skru på sansene» enn om tid og ressurser. Hovedpoenget er å bli bevisst på i hvor stor grad man viser positive følelser ovenfor elevene slik at de føler seg sett og betydningsfull. Når vi ser, har vi også et ansvar for det vi ser.

**Fremtidige fokusering på innsatser har mye å vinne på å anlegge et mer relasjonelt fokus på problematferd.**

Vi kan vise vår interesse for den andre gjennom verbal kommunikasjon, emosjonell tilpasning og nonverbale signaler, for eksempel prøve å oppnå øyekontakt, et smil, håndhilse, tiltale den andre ved navn og gi anerkjennende kommentarer. Lærere som anvender en slik tilnæringsmåte, bidrar til å skape gode relasjoner til sine elever (Nordahl m.fl. 2005, Spurkeland 2011). Elev og lærer har mange møter, både lange og korte og såkalte «minimøter». Elevsamtalen er eksempel på lange møter, samspill i klasserommet på korte møter og minimøtene består ofte bare av øyekontakt/blikkontakt. For å etablere en slitesterk relasjon er det viktig at alle møtene mellom elev og lærer fylles med kvalitet. Selv minimøtene kan fylles med anerkjennende blick, smil og gode ord som f.eks. «så fint å se deg», «du er en flott gutt» etc., som bidrar til å gi relasjonen kvalitet (Spurkeland 2011, Johnsen 2009).

Fremtidige fokusering på innsatser har mye å vinne på å anlegge et mer relasjonelt fokus på problematferd med tanke på å styrke kvaliteten på relasjonene mellom barn og viktige voksne. Innsatser både i barnehager og skoler bør kanskje derfor rettes mer mot elementer som virker styrkende på relasjoner og samspill mellom barn med forhøyet risiko for utvikling av atferdsproblem og viktige voksne. Når elever kan finne relasjonell støtte hos sine lærere, kan de klare mye selv.

Risikoutsatte barn må vi være *særlig oppmerksomme* på og utvise relasjonelt mot ved ta ansvar for det vi ser og slik tørre å bli viktige i deres liv.

### **Om forfatteren:**

*Linda Johnsen er seniorrådgiver ved KoRus-Nord. Hun er utdannet barnevernspedagog med Master i sosialt arbeid. Har tidligere erfaring fra arbeid med flyktningsbarn og kommunalt barnevern. Arbeider nå primært innenfor området Bedre Tverrfaglig Innsats (BTI) og barn som lever i rusfamilier (BIR) ved KoRus-Nord.*

**Litteratur:**

Andersen Zornig, Lisbeth (2011): Zornig – vrede er mit mellomnavn. Gyldendal A/S.

Andersen Zornig, Lisbeth (2012): Når alkohol og vold er barnets hverdag. Konferansen Barnet & Rusen 2012 – forebygging.no

Bekkehus, Mona (2012): Resiliens - Hvorfor klarer noen barn seg på tross av risiko? Artikkel på forebygging.no

Hattie, J. (2009): Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement. New York: Routledge, 270 Madison Avenue, NY 10016.

Helse- og omsorgsdepartementet (2012): Meld. St. 30 (2011-2012). Melding til Stortinget. Se meg! En helhetlig rusmiddelpolitikk alkohol – narkotika – doping.

Henggeler m.fl (2000): Multisystemisk behandling av barn og unge med atferdsproblemer. Kommune- forlaget.

Håkansson, Ulrika (2013): Rusproblemer - for foreldre og barn i Hanne Johnsen (2013) «Vekst i det vanskelige». Gyldendal Norsk Forlag AS.

Jennings, J.L og T.a. DiPetre (2010): Teacher effects on social and behavioral skills in early elementary school. *Sociology of Education*, 83, 135-159.

Johnsen, L. (2009): Manual for Tidlig intervensjon i hjem og skole – parallelt. KoRus-Nord, Rus og spesialpsykiatrisk klinikk, Universitetssykehuset Nord-Norge.

Johnsen, L. og Schancke, V (2010): Tidlig rusforebyggende intervensjon. Kunnskapsgrunnlag og implikasjoner for handling. Skriftserie fra Kompe-

tansesenter rus, Nord-Norge 1:2010. KoRus-Nord, Universitetssykehuset Nord-Norge.

Kjøbli, Jon (2012): Atferdsvansker hos barn. Artikkel på tidligintervensjon.no. 11. januar 2013 (<http://tidligintervensjon.no/Tema/Barn-2/Barnehage/Fagtekster/Testside-nr-2/>)

Kjærnsli, M. og Lie, S. (2005): Hva forteller PISA-undersøkelsen om norsk skole? *Horisont* nr 2/2005.

Kvello (2007): Utredning av atferdsvansker, omsorgssvikt og mishandling. Universitetsforlaget.

Kvello (2013): Skjellsettende erfaringer som mobiliserer endringskraft, i Hanne Johnsen (2013) «Vekst i det vanskelige». Gyldendal Norsk Forlag AS.

Launes, E., Svendsen, K. H (2006): Foreldrehjelpen - Oppdragelse som virker. Cappelen Forlag.

Merzano, R.J (2003b): -Classroom management that works. Research based strategies for every teacher. Alexandria Virginia, ASCD.

Mevik, K., & Trymbo, B. E. (2002): Når foreldre er psykisk syke. Oslo. Universitetsforlaget.

National Institute on Drug Abuse (NIDA (2010): Lessons from Prevention Research. InfoFacts, drugabuse.gov. August 2010.

National institute on Drug Abuse (NIDA 2003): Preventing Drug Use among Children and Adolescents: A Research-Based Guide for Parents, Educators, and Community Leaders, Second Edition. U.S Departmentofhealth and human services. USA.

Nordahl, T., Sørlie, M-A. Manger T. og Tveit A. (2005): Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger. Fagboklaget.

Nordenbo, S.E. mfl., Universitetet i Aarhus, Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (2008): Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole. Et systematisk review utført for kunnskapsdepartementet, Oslo.

Ogden, T (2006): Sosial kompetanse og problemferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen. Gyldendal Akademisk.

Ogden (2012): Evidensbasert praksis i arbeidet med barn og unge. Gyldendal Akademisk.

Patterson G., Forgatch M. (2000): Å leve sammen. Pax forlag A/S Oslo.

Schancke, Vegard (2012): Skolen som ressurs i det lokale folkehelsearbeidet. Rusfag – artikkelsamling fra Regionale Kompetansesenter Rus. Helsedirektoratet. Nr 1/2012.

Sosial- og helsedirektoratet (2007): Tidlig intervensjon på rusområdet. Sentrale perspektiver – aktuelle målgrupper og arenaer. Rapport 15-1455.

Spurkeland, J (2011): Relasjonspedagogikk – samhandling og resultater i skolen. Fagbokforlaget

Sørtie, Mari-Anne (2000): Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen - en forskningsbasert kunnskapsstatus. PraxisForelag. Oslo.

Tolan m.fl (2007): Preventing Youth Substance Abuse. Science-Based Programs for Children and Adolescents. Washington DC: American Psychological Association.

Utdanningsdirektoratet (2009a / 2011): Råd og ressurser - Materieell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet.