

Sammendrag.

Denne bacheloroppgaven inngår som den avsluttende oppgaven i treårig yrkesfaglig utdanning i helse- og oppvekststudier ved Norges teknisk – naturvitenskapelige universitet, NTNU. Den er utarbeidet av tre studenter som gjennom litteratur og vitenskapelige artikler forsøker å svare på problemstillingen: **Hvordan kan opplæring i kommunikasjon forberede barne- og ungdomsarbeideren i møte med barn og unge i krise?**

Bacheloroppgaven er delt inn i en yrkesfaglig del og en profesjonsfaglig del. Oppgaven starter med innledning og bakgrunn for tema, samt avgrensning til oppgaven i henhold til teori og vitenskapelige artikler som er anvendt. Videre presenteres teori og metoder innen kommunikasjonsferdigheter, reaksjonsfasene i krise og metode innen krise pedagogikk. I drøftingsdelen ser vi på hvordan kunnskap om reaksjonsfasene til kriser, kunnskap om kommunikasjonsferdigheter kan kombineres med barne- og ungdomsarbeiderens yrkesetiske rolle i møte med barn og unge i krise.

Den profesjonsfaglige delen er utviklet basert på datainnsamling i forkant av aksjonering. Det var ett krav til bacheloroppgaven å utvikle en undervisningsplan som strekker seg over 20 timer. Undervisningsplanen er basert på den didaktiske relasjonsmodell. Vi har kartlagt hva klassen hadde av forkunnskaper og læringsbehov innen teamet å møte barn og unge i krise. Elevene har forkunnskaper om kommunikasjon så oppgaven kunne dreie seg om erfaringsbasert læring, å sette gammel kunnskap i ny kontekst. Ut ifra det tar undervisningsplanleggingen utgangspunkt i konfluent pedagogikk og undervisningsvurdering som metode. På den måten kunne vi tilpasse undervisningsplanen for å prøve ut hvordan en kan drive opplæring med å veksle mellom teori og praksis for å heve barne- og ungdomsarbeiderens kompetanse mellom å møte barn og unge i krise med kommunikasjonsferdigheter som verktøy.

Funnene i denne bacheloroppgaven baserer seg på vitenskapelige artikler, og er støttet opp av teori som sier at barn og unge som har opplevd krise eller traume kan trene opp igjen ferdigheter og reaksjonsmønstre ved hjelp av en omsorgsperson. Omsorgsperson i denne bacheloroppgaven er presentert som barne- og ungdomsarbeideren.

Abstract.

This bachelor's thesis is part of the final thesis in a three-year vocational education in health and upbringing subjects and childhood education at the Norwegian University of Science and Technology, NTNU. It has been prepared by three students who, through literature and scientific articles, try to answer the problem: How can communication training prepare the child and youth worker in the act of children and adolescents in crisis?

The bachelor's thesis is divided into a vocational part and a professional part. The thesis starts with the introduction and background for the topic, as well as delimitation to the thesis according to theory and the scientific articles used. Furthermore, theory and methods in communication skills, the reaction phases in crisis and methodology in crisis pedagogy present. In the discussion section, we look at how knowledge about the reaction phases of crises, knowledge of communication skills can be combined with the role of child and adolescent workers in the professional ethics of children and adolescents in crisis.

The professional part has been developed based on data collection prior to action. There was one requirement for the task of developing a curriculum spanning 20 hours. The curriculum is based on the didactic relationship model. We have mapped out what the class had of prior knowledge and learning needs within the team to meet children and adolescents in crisis. The pupils have prior knowledge of communication so that the thesis could be about experience-based learning, putting old knowledge in a new context. Based on this, the teaching planning is based on confluent pedagogy and on-the-go assessment as a method. In this way, we were able to better adapt the curriculum to test how to engage in training between alternating between theory and practice in order to increase the competence of child and adolescent workers in meeting children and young people in crisis with communication skills as tools.

The findings of this bachelor's thesis are based on scientific articles and supported by theory that states that children and adolescents who have experienced crisis or trauma can re-train skills and reaction patterns with the help of a caregiver. The carer in this bachelor's thesis is presented as the child and adolescent worker.

Forord.

Denne oppgaven er skrevet i lys av at vi som gruppe ønsker å heve fagarbeideren sin kompetanse. Med dagsaktuelt tema og grunnleggende kompetanse ønsker vi å se på hvordan undervisning kan bidra til at elever ved vg2 barne- og ungdomsarbeiderfaget kan få mer kunnskap om kommunikasjon med barn i krise gjennom variert undervisning basert på konfluent pedagogikk.

Det hører med til prosessen at store deler av utdanningen har foregått mens det herjet pandemi i verden. Også preget av situasjonen i Ukraina. Når det alvorlig slo inn over oss ble det enda mer klart at våre fremtidige fagarbeidere kommer til å møte mange barn og unge som har det vanskelig. Det ga oss en videre motivasjon til å fortsette arbeidet vårt med dybdykk i hvordan en kan bruke kommunikasjon i møte med barn og unge i krise.

Vi er to i gruppa som bor relativt nærme hverandre og en lengre unna. Men grunnet pandemi har vi møttes på samlingsuker eller via digitale løsninger. Vi takker hverandre for et godt og velutviklet samarbeid. Det har vært en lærerik prosess og bygge på hverandres styrker og kjenne på utfordringer som oppstår i en gruppe på oppdrag mot ett ferdig produkt.

En takknemlig takk til våre veiledere Sonia og Sissel som har veiledet oss gjennom prosessen ide til ferdig produkt. Også takk til den videregående skolen som tok oss imot og lot oss ta over klassen en hel uke for å utvikle og prøve ut vår undervisningsplan.

Familie og venner, nå er vi ferdig! Takk for at dere har vært der når det butter imot og når det går på skinner. Vi vet at det har vært krevende til tider, og vi setter pris på alle heiarop på vår vei mot å bli yrkesfaglærere.

Tusen takk!

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|----|
| Innholdsfortegnelse | 1 |
| 1.0 Innledning. | 4 |
| 1.2 Bakgrunn for valg av tema. | 5 |
| 1.3 Avgrensning. | 5 |
| 1.4 Problemstilling. | 6 |
| 1.5 Begrepsavklaring. | 6 |
| 2.0 Metodekapittel yrkesfaglig del. | 7 |
| 2.1 Litteraturstudie som metode. | 7 |
| 2.2 Litteratursøk. | 7 |
| 2.3 Presentasjon av funn. | 8 |
| 2.4 Kildekritikk. | 9 |
| 3.0 Teori yrkesfaglig del. | 10 |
| 3.1 Hva er kriser og traumer? | 10 |
| 3.1.0 Uttryksformer – hvem utsettes for kriser og traumer? | 10 |
| 3.1.1 Kriser. | 10 |
| 3.1.2 Traumer. | 11 |
| 3.1.3 Reaksjonsfaser ved kriser og traumer. | 12 |
| 3.1.4 Utviklingskriser og skjulte kriser. | 13 |
| 3.1.5 Kritiske utviklingsperioder i førskolealder. | 15 |
| 3.1.6 Kritiske utviklingsperioder i skolealder. | 15 |
| 3.2. Barne- og ungdomsarbeiderens rolle i møte med barn og unge i krise. | 17 |
| 3.2.0 Oppfølging av barn og unge som opplever kriser. | 17 |
| 3.3 Barnet formes av omgivelser og fysiologiske prosesser. | 20 |

| | |
|--|----|
| 3.3.0 Bakgrunns teori om hjernen, nervesystemet og traumer. | 20 |
| 3.3.1 Språk og følelser..... | 21 |
| 3.4 Pedagogisk arbeid med krisepedagogiske metoder. | 23 |
| 3.4.0 Krisepedagogisk modell. | 23 |
| 3.4.1 Uttrykksfasen. | 23 |
| 3.4.2 Faktafasen. | 23 |
| 3.4.3 Handlingsfasen..... | 24 |
| 3.4.4 Oppfølgingsfasen. | 24 |
| 3.5 Krisepedagogiske metoder. | 25 |
| 3.6 Kommunikasjon. | 26 |
| 3.6.0 Empatisk kommunikasjon som et verktøy..... | 26 |
| 3.6.1 Empati og bekreftendekommunikasjon. | 27 |
| 3.6.2 Aktiv lytting. | 28 |
| 3.6.3 Nonverbal kommunikasjon..... | 29 |
| 3.6.4 Oppsummering teori yrkesfaglig del og overgang til profesjonsfaglig del..... | 30 |
| 4.0 Profesjonsfaglig del..... | 31 |
| 4.1 Innledning. | 31 |
| 4.2 Metodekapittel profesjonsdel. | 32 |
| 4.3 Profesjonsfaglig teori. | 34 |
| 4.3.0 Styrende dokumenter og læreplananalyse. | 34 |
| 4.3.1 Fagfornyelsen i læreplanen. | 34 |
| 4.3.2 Konfluent pedagogikk som undervisningsmetode. | 35 |
| 4.4 Den didaktiske relasjonsmodellen..... | 36 |
| 4.4.0. Elevenes læreforutsetninger. | 37 |
| 4.4.1 Rammefaktorer..... | 37 |
| 4.4.2 Mål. | 38 |

| | |
|--|----|
| 4.4.3 Innhold i undervisningen. | 38 |
| 4.4.4 Læreprosessen. | 38 |
| 4.4.5 Vurdering. | 39 |
| 4.5 Elevsamtaler som veiledning. | 40 |
| 4.5.0 Område 1: Å skape rammer for rom. | 40 |
| 4.5.1 Område 2: Å nå og forstå eleven. | 40 |
| 4.5.2 Område 3: Å skape vekst og bevegelse for eleven. | 41 |
| 4.5.3 Område 4: Unngå tapte øyeblikk hos eleven. | 42 |
| 5.0 Drøftingskapittel. | 43 |
| 5.1 Yrkesfaglig drøftingsdel. | 44 |
| 5.1.0 Hvilken kunnskap kan forebygge kriser? | 44 |
| 5.1.1 Barne- og ungdomsarbeiderens profesjonelle og etiske yrkesutøvelse. | 45 |
| 5.1.2 Kommunikasjonens betydning i krisehåndtering. | 48 |
| 5.2 Oppsummering yrkesfaglig drøftingsdel. | 50 |
| 5.3 Profesjonsfaglig drøftingsdel. | 52 |
| 5.3.0 Hvordan bruke konfluent pedagogikk som undervisningsmetode? | 52 |
| 5.3.1 konfluent pedagogikk i lys av styringsdokumentene og læreplaner. | 53 |
| 5.3.2 Elevens refleksjoner med bakgrunn i konfluent pedagogikk. | 53 |
| 5.3.3 Hvordan konfluent pedagogikk og bevegelse for eleven henger sammen. | 54 |
| 5.3.4 Hvorfor og hvordan undervise i krise temaet? | 55 |
| 5.3.5 Yrkesfaglærerens bruk av veiledning kan støtte eleven. | 56 |
| 5.4 Oppsummering profesjonsfaglig drøftingsdel. | 57 |
| 5.5 Refleksjon til aksjonering. | 58 |
| 5.6 Konklusjon og avslutning | 59 |
| Referanser. | 60 |
| Vedleggsliste. | 63 |

1.0 Innledning.

Denne bacheloroppgaven er rettet mot hvordan en barne- og ungdomsarbeider kan utvikle sine kommunikasjonsferdigheter i møte med barn og unge i krise. Dette er i henhold til læreplanens overordnede del Folkehelse og livsmestring (Overordnet del - Folkehelse og livsmestring, 2017) som er førende for oppgavens tematikk, hvor en barne- og ungdomsarbeider vil møte barn og unge i sitt fremtidige yrke i mange ulike livssituasjoner.

Yrkesfaglige fordypningen har fokus på hva kriser er, hvordan de oppstår og på hvilken måte kommunikasjonsferdigheter kan forebygges og hjelpe barn og unge i å mestre de utfordringene de gjennomgår i en krisesituasjon. I vår profesjonsdel viser vi ulike metoder og aktiviteter som kan benyttes i en 20-timers undervisningsplan utviklet i tråd med relasjonsmodellen til Hiim og Hippe (Hiim & Hippe, 2017, s. 36) som støtte for elever i utdanning til barne- og ungdomsarbeider. På bakgrunn av vår egen yrkeserfaring, mener vi det er mer behov for hvordan barne- og ungdomsarbeideren får opplæring i den videregående skole om å møte barn og unge i krise. Dette er i tråd med læreplanen for barne- og ungdomsarbeiderfaget (Læreplan i vg2 barne- og ungdomsarbeiderfaget, 2021).

Oppgaven er skrevet av tre studenter som har gjennomført en 3-årig utdanning for å bli yrkesfaglærere i Helse- og oppvekstfag. To av studentene har fagbakgrunn som barne- og ungdomsarbeidere med fagbrev, og en av studentene har bakgrunn som autorisert helsesekretær. Vi har alle lang erfaring bak oss gjennom våre respektive yrker, der vi har arbeidet innenfor skole, helse- og oppvekstsektoren.

Det har vært et mål i formidlingen av yrkeskunnskapen at elevene får et omsorgsetisk forhold til sin yrkesutøvelse og forståelse for hvordan kommunikasjon og aktiviteter kan danne grunnlag for utvikling og omsorg, og det henvises til (Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa opplæringslova - LOVDATA, 1998), (Læreplan i vg2 barne- og ungdomsarbeiderfaget, 2021), konfluent pedagogikk (Grendstad, 2022) og i bruk av den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim & Hippe, 2017, s. 36).

1.2 Bakgrunn for valg av tema.

Gruppen vår hadde mange idéer og tanker om tema for oppgaven, og vi kom etter hvert frem til at vi ønsket å skrive om noe vi mener er både dagsaktuelt og fremtidsrettet. Gjennom våre yrker står vi ofte i frontlinje med tanke på at vi er de første disse barna/ungdommene møter hver dag i mange tilfeller. Flere av disse barna kan også stå midt i en livskrise, eller de kan ha gjennomgått et traume som de har behov for å bearbeide eller motta annen form for hjelp med. Derfor har vi valgt temaet om hvordan vi kan møte barn og unge med kommunikasjonsferdigheter (Eide & Eide, 2018) som et hjelpemiddel i vårt arbeid som fagarbeidere. I tillegg har vi en intensjon og et mål i oppgaven hvordan vi som fremtidige yrkesfaglærere (Forskrift om rammeplan for yrkesfaglærerutdanning for trinn 8-13 - LOVDATA, 2013) kan gi elever i videregående skole nyttig undervisning innen tematikken. Dette har ført frem til en undervisningsplan som vi ønsker skal heve fagarbeiderens kompetanse. På denne måten håper vi at fremtidens fagarbeidere kan ha med seg noen verktøy som de kan bruke som kommende fagarbeidere innen helse- og oppvekstfag.

1.3 Avgrensning.

Temaet kriser og traumer har et stort omfang, og av den grunn har vi valgt å avgrense oppgavens innhold. Vi skriver generelt om hva man legger i begrepet kriser og traumer slik at vi kan skape et helhetsbilde. I vår avgrensning har vi valgt å se på bredden av hendelser som har et sammenfallende reaksjonsmønster uavhengig av hva slags krise man gjennomgår. Oppgaven tar opp utviklingskriser (Cullberg, 2011, ss. 13-14), skjulte kriser (Raundalen & Schultz, 2020, ss. 26-32) og krisefasene (Skants, 2014, s. 181). Begrunnelsen er at dette er nødvendig kunnskap for barne- og ungdomsarbeiderens breddeforståelse til hva barnet går igjennom.

Vi ser på sammenhengen mellom hjernens biologiske prosesser hos barn og unge i krise opp mot reaksjonsmønstrene i reaksjonsfasene i krise. Dette arbeidet støttes opp av vitenskapelige artikler som er fagfellevurdert, pensum- og annen relevant litteratur.

I den profesjonsfaglige delen av oppgaven presenterer vi undervisningsplanlegging med utgangspunkt i relasjonsmodellen til Hiim og Hippe (Hiim & Hippe, 2017, s. 36) (Hiim & Hippe, 2017) i tråd med konfluent pedagogikk (Grendstad, 2022) som metode i

undervisning. Vi avgrenser den profesjonsfaglige delens fokusområde til veiledning og undervisvurdering. Vi kommer med eksempler fra vår egen yrkesfaglige bakgrunn, i tillegg til eksempler knyttet til praksis og aksjonering.

1.4 Problemstilling.

Hvordan kan opplæring i kommunikasjon forberede barne- og ungdomsarbeideren i møte med barn og unge i krise?

1.5 Begrepsavklaring.

Barne- og ungdomsarbeider: forkortes i denne bacheloroppgaven til BUA.

Autonomi/Autonom: begrepet autonom anvender vi i den form at det er forklaring på en ferdighet som en gjør/har automatisk i forbindelse med barn og unge i krise. Vi snakker om at BUA kan hjelpe barn og unge med å trene opp igjen ferdigheter som før krise og traume var autonom (skjedde automatisk), også at BUA har autonome ferdigheter i sin yrkesutøvelse (Skau, 2017, s. 22).

Styringsdokumenter: Styringsdokument i denne sammenheng er overordnet del av læreplanen (Overordnet del, 2017). Et styringsdokument er en plan som gir oversikt over prosjektets mål, innhold og skal peke ut retning for framgangen (Digitaliseringsdirektoratet, 2019).

Lovverket: Når vi referer til lovverket mener vi enten opplæringslova (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa opplæringslova - LOVDATA, 1998), og/eller forskrift til opplæringslova (Forskrift til opplæringslova, 2006), (Forskrift om rammeplan for yrkesfaglærerutdanning for trinn 8-13 - LOVDATA, 2013).

2.0 Metodekapittel yrkesfaglig del.

2.1 Litteraturstudie som metode.

I søken etter faglitteratur anvender vi litteraturstudie som metode. Pensumlitteratur og annen anbefalt relevant litteratur gjennom tre år på yrkesfaglærerutdanningen.

Kvalitativ metode: (Dalland, 2018). Her har vi anvendt vitenskapelige fagelleverderte artikler som er funnet gjennom søk i ulike databaser (Vedlegg 36).

2.2 Litteratursøk.

| Database | Søkeord/kombinasjoner | Antall treff |
|----------|---|------------------|
| Oria | methods for Self regulation | <i>1 803 426</i> |
| Oria | Perry D. Bruce | <i>46 071</i> |
| Oria | therapeutic communication | <i>876 593</i> |
| Oria | therapeutic communication with children | <i>135</i> |
| Oria | neuroplasticity and therapy | <i>26 898</i> |

Vår søken etter mer kunnskap om krise problematikk startet med søket etter litteratur som kunne bidra til oppgavens formål, som er å utvikle undervisning med en praktisk innfallsvinkel til hvordan BUA kan anvende fagkunnskap om kommunikasjon for å bistå barn og unge i kriser. I vårt eget pensum hadde kun en bok om krise teamet, Cullbergs bok mennesket i krise (Cullberg, 2011). Den er orientert rundt utvikling og livskriser hvor vi trengte et bredere perspektiv til vår fordypning.

Raundalen, (Raundalen & Schultz, 2020, s. 17) viser til Bruce D. Perry (Perry B. D., 2021) og hans forskning på hvordan biologien formes av erfaringer. Dette førte til et søk i Oria på navnet Perry D. Bruce. Her fant vi artikler som forklarer hva som skjer med utviklingen til barn som blir utsatt for omsorgssvikt, stress, overgrep, sosioøkonomiske premisser i

barndom og vold i sin oppvekst (Anda, et al., 2006), (Perry D. B., 2009), (Koushede, et al., 2021). Viser til vitenskapelig artikkelskjema (Vedlegg 36).

For å komme frem til metoder som kan fremme en positiv utvikling innen krisehåndtering søkte vi i Oria med ordene "methods for selfregulation". Søket fant artikler som underbygger hvordan vi kunne finne argumenter for praktiske tiltak som kan forandre hjernens autonome struktur. Vi konsentrerte oss om tre artikler "Change in emotional self-concept following socio-cognitive training relates to structural plasticity of the prefrontal cortex" (Lumma, Valk, Böckler, Pascal, & Singer, 2018), "The Times They Are A-Changin'" Gene Expression, Neuroplasticity, and Developmental Research (Klopach & Simons, 2014) og "Neurosequential Model of Therapeutics in a therapeutic Preschool: Implications for Work With Children With Complex Neuropsychiatric Problems" (Barfield, Dobson, Gaskill & Perry, 2012), (Barfield, Dobson, Gaskill, & Perry, 2012, ss. 30-44).

2.3 Presentasjon av funn.

Boken krisepedagogikk (Raundalen & Schultz, 2020) har vært til stor hjelp når vi skulle finne et faglig forankret utgangspunkt for hvordan vi som yrkesfaglærere kan skape et oversiktlig perspektiv på hva som er viktig å tenke på når vi skal legge fram en plan for hvordan man kan forberede BUA i møte med barn som opplever kriser, og hvordan forholde seg til prosedyrer, bekymringer og beredskap på arbeidsplassen. Hvordan man tar vare på barn i utvikling med å fremme trygge rammer som evner å ta hensyn til krisen de opplever, handler om å se barnet og å vise empati. Kommunikasjon, omsorg og empati kan bidra til forståelse for hvordan menneskene rundt det kriserammede barnet kan skape denne trygge rammen (Raundalen & Schultz, 2020).

Artiklene (Anda, et al., 2006), (Perry B. D., 2000), (Koushede, et al., 2021) fra søket i Oria på navnet Bruce M. Perry ga oss et teoretisk grunnlag for å hevde hvor skadelig det er for barnets utvikling hvis de ikke behandles med omsorg, og hvor kritisk dette kan være for barn og unge i utvikling.

Å bearbeide sine kriser for å avverge at det utvikler seg til traumer og utviklingsforstyrrelser er noen av oppgavene til krisehjelp, hevder Raundalen og Schultz (Raundalen & Schultz, 2020, s. 15). Artikkelen (Böckler, et al., 2018) viser til funn som peker på hvordan psykologisk intervensjon kan anvendes for å forandre spesifikke falsetter av selvforståelses

konseptet, som synliggjør målbar biologisk utvikling i hjernen. Her forelå det et teoretisk grunnlag for å kunne hevde at positive aktiviteter som utvikler sosioemosjonelle ferdigheter, prososiale refleksjoner, selvregulering, handling og tanker som kan forandre hjernens reaksjonsmønstre (Böckler, et al., 2018 s. 3).

Konteksten kan skape grunnlag for krisen til barnet. Konteksten kan også skape grunnlag for mestring med positive opplevelser gjennom kommunikasjon og relasjon viser artiklene til Klopach og Simons (Klopach & Simons, 2014, s. 575) og (Barfield, et al., 2012, s. 32,42) I dette ligger et bredt perspektiv på mulighetene BUA har for å skape positiv utvikling for barnet. Det er derfor vi setter pedagogiske aktiviteter i sammenheng til hvordan anvende kommunikasjon og empati sammen med metoder for aktiviteter, for å skape et grunnlag for refleksjon rundt hvordan barnet opplever og uttrykker egne sanseintrykk og bearbeider erfaringer.

2.4 Kildekritikk.

Artiklene (Vedlegg 36) vi har funnet og bruker som kunnskapsgrunnlag for å begrunne vår oppgave har ikke krisen som sitt hoved fokus, det er mer forskning som ser på traumet. Det er allikevel grunnet sammenhengen mellom kriser og traumer mulig å se relevans og nytte i disse artiklene for å skape et solid kunnskapsgrunnlag for vår oppgave. Artiklene er valgt for å få frem et større perspektiv på hvorfor det er viktig å hjelpe barn og unge i kriser og hvordan det er mulig å gjøre det. Med tanke på at flere av artiklene er mer fokusert på traume, er det ikke alt som er like aktuelt i en direkte overførbar sammenheng til kompetanse utviklingen for BUA.

BUA skal ikke være terapeuter, det er allikevel mange nyttige grunnelementer som har overføringsverdi for pedagogisk arbeid når det anvendes på rett måte. Raundalen og Shultz (Raundalen & Schultz, 2020, s. 46) viser til en avgjørende rettesnor når man skal vurdere hva som er terapi og hva som ikke er det. Det avgjørende for denne rettesnoren er om barnet selv kan kontrollere hva som skjer og selv sette premisser for hvor mye barnet vill snakke, når barnet vil kommunisere og i hvilken sammenheng barnet ønsker å kommunisere.

3.0 Teori yrkesfaglig del.

3.1 Hva er kriser og traumer?

3.1.0 Uttryksformer – hvem utsettes for kriser og traumer?

Det er også ulike måter å benevne de utsatte for kriser og traumer på. Her befinner det seg både de direkte involverte, men også pårørende og etterlatte. Begrepet berørte brukes gjerne som en fellesbetegnelse på alle som er rammet av en akutt hendelse, men også rammede, overlevende eller skadde er uttrykk man ofte hører (Skants, 2014, ss. 16-18). Pårørende som opplever nære dødsfall, kan man også beskrive som etterlatte. Deretter omtaler man hva som er nærmeste pårørende, for eksempel avdødes familie. Det er likevel viktig å merke seg at andre pårørende kan være nært knyttet til kriser, traumer og katastrofer, - det være seg venner, kolleger, medelever i skolen og lignende. Gjennom eksempelvis media beskrives de oftest som nærstående. Dette kan også inkludere vitner til hendelser, naboer osv., slik at det hører med å utvide pårørendebegrepet. BUA vil med stor sannsynlighet kunne møte alle disse nevnte kategorier, og en bør derfor være bevisst på de ulike berørte og dere opplevelse av en krisesituasjon (Skants, 2014, s. 17).

I de fleste sammenhenger brukes begrepet krise om dramatiske og traumatiserende hendelser som i hovedsak oppstår med få mennesker direkte involvert. I dette kapitlet vil vi se på de ulike prosessene vi påvirkes av under kriser og traumer. Eksempler på dette kan være ved plutselige dødsfall, barnedødsfall, selvdrap, ulykker som medfører død eller langvarig skade, voldtekt og ran/drapp. Andre belastende forhold kan være langvarige sykdomsforløp, som rammer både barn og voksne da dette oppleves som svært belastende og krevende over tid (Kriser, katastrofer og traumer, 2019).

3.1.1 Kriser.

Krisehjelp er ifølge Raundalen og Shultz (Raundalen & Schultz, 2020, s. 14) en betegnelse på støtten ulike grupper mennesker tilbys og mottar etter en hendelse som rammer dem som har inntruffet. I følg dem er opprinnelsen til begrepet fra krisepsykologi og krisepsykiatri. Det er ofte fokus på å bistå raskt eller akutt til de som er nær eller befant seg i den kritiske hendelsen. Psykologi basert krisehjelp henger i stor grad sammen med forskning som

dokumenterer at langtidsvirkningene forbundet med kriser kan forebygges med en systematisk gjennomgang av hendelsene tidlig etter opplevelsen. Mennesker i krise kan trenge støtte for å kunne bearbeide opplevelser som setter deres ressurser på prøve. Raundalen og Shultz (Raundalen & Schultz, 2020, s. 13) definerer stress som et hormonsystem orientert prosess som litt overfladisk kan sies å henge sammen med nervesystemet, binyrebarken, adrenalin- og kortisonhormoner. Det er det autonome nervesystemet som styrer hormonutskillelsen i kroppen når menneske opplever stressfaktorer som kan være sykdomsfremkallende forklarer (Antonovsky, 2018, s. 31). Stress som begrep i dagligtale har lett for å bli satt i sammenheng med alt som er stressomt eller hvis noe oppleves som ubehagelig hevder Raundalen og Shultz (Raundalen & Schultz, 2020, s. 13).

3.1.2 Traumer.

Traume som begrep kommer opprinnelig fra medisinen, for å skille mellom sykdommer og skader som var traumer (Raundalen & Schultz, 2020, s. 15). Når medisinen ikke lenger trengte denne definisjonen, tok krisepsykologien til seg begrepet gjennom psykisk traume definisjonen. Der det anvendes som en beskrivelse av et brudd i internforbindelsen mellom tanker og følelser (Raundalen & Schultz, 2020, s. 16).

Ifølge Raundalen og Shultz (Raundalen & Schultz, 2020, s. 13) er det en relativt overveldende mengde litteratur og artikler som de vi anvender i oppgaven med Perry (Perry B. D., 2000), (Anda, et al., 2006) (Perry & Erin, 2008) (Perry D. B., 2009) der det beskrives hvordan bestemte hendelser kan skape store konsekvenser for barns utvikling og langvarige konsekvenser for deres livsmestring, relasjonsutvikling, selvbilde og muligheter senere i livet. Planlagt beredskap og krisehjelp som kommer tidlig inn kan redusere langvarige konsekvenser som kan oppstå når krisene rammer livet til de utsatte hevder Raundalen og Shultz (Raundalen & Schultz, 2020, s. 14).

Reaksjonene som oppleves under stress, i en krise og etter et traume, er alle naturlige. Det er først når reaksjonene vedvarer i intensitet over tid at en kan regne det som unormalt og vi kan snakke om et problem og eventuelt en diagnose (Raundalen & Schultz, 2020, s. 18).

Tre særlige faktorer som avgjør hvordan den traumatiserte opplever traumatiske hendelser på sikt.

1. Grad av eksponering og sanseintrykk.
2. Kvaliteten på den støtten som gis etter krisen.
3. Barnas tidligere livserfaring og personlighetsstruktur.

(Raundalen & Schultz, 2020, s. 19).

3.1.3 Reaksjonsfaser ved kriser og traumer.

Innen krisepsykiatri inndeler man reaksjoner i fire faser, i tillegg til en usikkerhetsfase som oppstår før sjokkfasen. Denne nevnes også da den er relevant for reaksjonsfasene (Skants, 2014, ss. 181-182).

- Sjokkfasen – Opptrer de første minuttene eller timene etter hendelsen. Den bærer ofte preg av kaos, forvirring og konsentrasjon og oppmerksomhet kan ofte være svekket.
- Reaksjonsfasen – kommer etter sjokkfasen, og her begynner den rammede å ta inn over seg det som har hendt. Ofte bærer denne fasen preg av fortvilelse og engstelse. En del oppfattes også som svært rastløse.
- Bearbeidingsfasen – kjennetegnes ved at reaksjonene ikke alltid er til stede. Dette er en prosess hvor man kan ta pauser fra pågående tanker og følelser. De kan komme overveldende, for så igjen å være fraværende og dempet for en stund. I mange tilfeller unnviker man også å oppsøke hendelsessteder eller det som kan vekke minnene opp igjen for det man har gjennomgått. Dette kan imidlertid variere.
- Nyorienteringsfasen – I denne fasen begynner man å erkjenne hendelsen, og forsøker å skape en ny og fremtidsrettet orientering i omgivelsene.
- I de tilfeller en har med pårørende å gjøre befinner de seg også en usikkerhetsfase som opptrer før sjokkfasen. I denne fasen befinner det seg pårørende som ennå ikke har nok opplysninger om hva som har skjedd med den eller de som er rammet av en krise. En slik fase er ofte forbundet med veldig mye uro, engstelse, man søker hele tiden etter informasjon, og den preges også ofte av fantasier. Varer denne fasen over dager kan den være en uutholdelig belastning for de pårørende som rammes. (Skants, 2014, ss. 181-182).

3.1.4 Utviklingskriser og skjulte kriser.

Det er mange ulike kategorier av krisebeskrivelser Cullberg (Cullberg, 2011, s. 14, 21) beskriver barn og unges utviklingskriser, og Raundalen og Shultz (Raundalen & Schultz, 2020, ss. 26-32) beskriver de skjulte krisene. Raundalen og Shultz (Raundalen & Schultz, 2020, s. 26) beskriver også en viktig kategori for BUA's oppmerksomhet det de kaller for de skjulte krisene, som er:

- Barn og elever med alvorlig syke foreldre eller alvorlige syke søsken
- Foreldre med psykiske lidelser
- Fangenes barn
- Barn som lever med vold i familien
- Barn av foreldre som misbruker rusmidler
- Seksuelle overgrep mot barn
- Ulykker i familien
- Plutselige dødsfall i familien
- Selvmord i familien
- Barn av negative medieeksponerte foreldre
- Alvorlige økonomiske kriser i familien-tap av hus og jobb
- Langvarig syke barn vender tilbake til skole og barnehage
- Barn med opplevelser fra krig og flukt
- Barn i den nye familien (Raundalen & Schultz, 2020, ss. 26-32)

Den svenske psykiateren Johan Cullberg (Cullberg, 2011) definerer to former for kriser – utviklingskriser og traumatiske kriser. Da det gjennom livssyklusen befinner seg en psykososial utvikling til hvordan mennesket går igjennom forskjellige kritiske utviklingsperioder i livet, ungdomsårenes kritiske utviklingsperiode hevder Cullberg (Cullberg, 2011, ss. 23-67), og den voksnes kritiske livsperiode (Cullberg, 2011, s. 69). Den tysk-amerikanske barnepsykologen Eric Eriksson viser til at utviklingskrisene følger 8 ulike utviklingsstadier menneskene gjennomgår hevder Cullberg (Cullberg, 2011, s. 18-19).

| Alder | Utviklingsstadiet |
|--|--|
| Spedbarnsalder: opp til ett år | Utvikler tillit/mistillit |
| Småbarnsalderen: fra ett til tre år | Utvikler selvstendighet/skam/tvil |
| Førskolealderen: fra tre til sju år | Utvikler initiativ/skyldfølelse |
| Skolealderen: fra ni til tretten år | Utvikler arbeidsevne/mindreverd |
| Pubertet/ungdomsalder: tretten til nitten år | Utvikler identitet/rolleforvirring |
| Voksen alder | Utvikler intimitet/isolasjon |
| Middelalder | Handler om generativitet/stagnasjon |
| Alderdom | Utviklingskrise om integritet og fortvilelse |

(Cullberg, 2011, s. 26).

Vi kan også defineres begrepet kriser dersom mennesker befinner seg i en tilstand eller livssituasjon hvor våre tidligere erfaringer og innlærte reaksjonsmønstre ikke er tilstrekkelige for å forstå og ha kontroll i den aktuelle situasjonen. Ifølge Cullberg (Cullberg, 2011) glir de to typer kriser gjerne noe inn i hverandre, men de kan være utløst av svært ulike årsaker. Det kan dreie seg om alt fra plutselige og uventede dødsfall, økonomisk ruin eller oppsigelse i arbeidslivet. Dette kan true vårt eksistensgrunnlag, frarøve oss identitet og trygghet og vår sosiale samhandling med andre som Cullberg kaller psykiske kriser (Cullberg, 2011, ss. 14-15).

Det vanlige dagliglivet kan også utløse former for kriser. Dette kan være alt i fra å bli foreldre, tre ut av arbeidslivet som å bli pensjonist, barn som får søsken, voksne barn som flytter hjemmefra eller lignende. Livskriser er ofte vanskeligere å tolke da de er mer sammensatt og individuelle enn de traumatiske krisene. For å kunne forstå og ha innsikt i livskriser må man også kjenne til barnet/ungdommens biografi og utviklingshistorie. Det vil

kunne gi oss noe kunnskap i hvorfor noen hendelser preger et menneske mer enn det kanskje ville gjøre for andre (Cullberg, 2011, s. 15).

3.1.5 Kritiske utviklingsperioder i førskolealder.

Helt fra vi blir født skjer det en gjensidig påvirkning gjennom menneskets biologiske forutsetninger og det sosiale miljøet vedkommende vokser opp i. Dette har innvirkning på vår sosiale identitet og er med på å utvikle og påvirke personligheten vår. Vi har i dag mye kunnskaper om utviklingen av barns følelsesliv og intellekt, og dermed vet vi også mye om hva som kan skade eller være nyttig i barns utviklingsprosess. Barndomsårene er å betrakte som fundamentet for livet som voksne individer. Summen av de opplevelsene et individ erfarer er med på å prege løsninger for de vanskeligheter man opplever som voksne. Et barn som for eksempel har mange sykehusinnleggelse bak seg, eller opplever skilsmisse mellom foreldre vil senere i livet ha et eget erfaringsbasert forhold til både skilsmisser, separasjoner og sykdom (Cullberg, 2011, s. 15).

Mindre barn har på bakgrunn av lite erfaringsgrunnlag en evne til å tenke noe irrasjonelt rundt egenopplevelse av traumer, kriser og sorg. De har tendenser til en magisk tenkning, og barn opplever også skyldfølelse for det som har skjedd i mange tilfeller. På bakgrunn av deres manglende erfaring får barn også svært lite informasjon av de voksne. Dette igjen kan lede til at de får problemer med å omsette hendelsene fra sin egen fantasi og utviklingsnivå. En del barn evner dette kanskje best visuelt gjennom bruk av tegning fremfor ord (Skants, 2014, s. 187).

3.1.6 Kritiske utviklingsperioder i skolealder.

Barn i skolealder har en bredere utviklet forståelse, og det er da heller ikke uvanlig at de stiller mer spørsmål. De har også lettere for å kunne sette ord på følelser og tanker de sitter inne med etter hendelser. Ofte kan de være opptatt av urettferdighet og fordeling av skyld. Ved å gi barna økt mulighet til forståelse kan dette åpne for at de setter mer ord på tankene sine, men dette åpner også for mer angst og redsel for at krisen kan gjenta seg. I vårt moderne samfunn med økt bruk av media vil barn være langt mer eksponert for å se reiser av hendelser som dessverre kan virke som bekreftelser på barnas angst og redsel. Ungdom kan ofte ha utfordringer med å akseptere akutte hendelser, og dette kommer

gjerne til uttrykk gjennom å vise mistillit eller stille urimelige krav til hjelpemansskap eller oppfølgingspersonell (Skants, 2014, s. 187).

3.2. Barne- og ungdomsarbeiderens rolle i møte med barn og unge i krise.

I dette kapitlet tar vi opp BUA's rolle med barn og unge i krise, og hvordan følge opp barn og unge i krise. BUA vil med stor sannsynlighet måtte ivareta barn/unge som gjennomgår en krise eller et traume. De møter barna på skolen, SFO, i barnehagen eller på ungdomsklubben (Barne- og ungdomsarbeider, 2022). Derfor er det svært viktig at BUA har gode kunnskaper og verktøy for mennesker som opplever å være i en krise eller et traume. De bør ha gode ferdigheter i kommunikasjonsmetoder, og dette må forankres gjennom opplæringsvilkårene og kompetansemålene (Læreplan i vg2 barne- og ungdomsarbeiderfaget, 2021) i utdanningsforløpet. Det er også viktig at man kjenner sine faglige begrensninger, og ikke går ut over de rammer en har for sin egen yrkesrolle. Ethiske retningslinjer bør også være førende for fagarbeiderens arbeid. Det å kommunisere med mennesker i kriser kan være svært krevende, og derfor kan noen metoder hjelpe BUA til å utøve sin rolle bevisst og profesjonelt. Dette er også gjenkjennbart for studenten med helsesekretærbakgrunn som også står i frontlinje og møter barn og unge i krise. Blodprøvetaking på små barn kan være et eksempel på en slik situasjon, da mange barn synes det er skremmende opplevelse. På denne måten kan man trekke paralleller mellom flere fagbakgrunner (Eide & Eide, 2018, ss. 287-292).

3.2.0 Oppfølging av barn og unge som opplever kriser.

Som hovedregel bør man vise små barn trygghet, skjerme for inntrykk i den grad det er mulig, gi omsorg og alderstilpasset informasjon så langt dette lar seg gjøre. Dersom de voksne rundt barna kan opptre rasjonelt og virke som trygge voksne, vil barna også bli tryggere. Små barn er sårbare med tanke på at de er helt avhengige av voksne da de selv ikke er i stand til å skaffe oversikt eller forstå en gitt hendelse. Man bør likevel bestrebe seg på å la barna oppleve en normal tilværelse, på sikt vil dette hjelpe barna i den videre sorgprosessen. Det er viktig å hjelpe barnet til å fokusere på noe positivt i tilværelsen. Håp kan være med å hjelpe barna til å mestre den vanskelige hendelsen (Skants, 2014, s. 188).

Det å opprettholde barnas daglige rutiner er også et viktig tiltak. Det bør også være tydelig struktur mellom hvile og mosjon for barnet, dersom nærmeste omsorgspersoner ikke er selv i stand til å delta i lek med barnet, bør det settes inn støttepersonell for å avhjelpe dette (Skants, 2014, s. 188).

Barnehage og skole er en meget viktig arena etter en alvorlig hendelse. Derfor er det svært viktig at det etableres en tett oppfølging umiddelbart når barna skal tilbake til hverdagen. En kan forvente seg at en del barn vil ha utfordringer med å kunne konsentrere seg og prestere etter å ha vært rammet av en krise (Skants, 2014, s. 188).

Ungdom som gjennomgår en krise bør i hovedsak behandles som voksne, men gi dem støtte som barn. Ungdom kan ha en selvoppfatning om at dette skal de håndtere som voksne, men de mangler likevel erfaring og dybden i å kunne sette ord på hendelsene. Hos noen ungdommer kan de uttrykke seg barnslig, og noen synes det også er flaut å vise sine reaksjoner. Noen ungdommer kan virke tilbaketrukket og tause når de står i alvorlige hendelser (Skants, 2014, s. 189). La ungdommene få nok informasjon, og ta de også med på råd og i diskusjoner om nødvendig. Krisepedagogisk modell er et eksempel på hvordan dette kan gjennomføres som vi kommer mer inn på i kapittel 3.4.0 (Raundalen & Schultz, 2020, s. 41). Man må være oppmerksom på at ungdommene ikke blir «glemt». Dette fordi de kan stå litt i ytterkanten og bli oppfattet at de tilsynelatende takler hendelsene svært godt (Skants, 2014, s. 189).

På grunn av ungdommers sosiale interaksjon med jevnaldrende er det ikke uvanlig at de søker til andre ungdommer for råd, bearbeiding og hjelp. Dette skal man selvsagt godta, men jevnaldrende har som regel samme erfaringsgrunnlag som den ungdommen som er rammet av en krise. En bør derfor alltid forsikre seg om at ungdommene også får anledning til å snakke med støttepersonell eller andre som kan gi en mer nyansert fortolkning av hendelsene de er rammet av (Skants, 2014, s. 189). Å søke til de som er jevnaldrende er vanlig. Ivar Frønes (Frønes, 2016) sier også noe om at i et samfunnsperspektiv i Norge så er man ofte gruppert etter alder. Så det kan også sees i lys av at jevnaldrende søker hverandre, de blir også satt i grupper med hverandre både i skolesammenheng og fritid. Jevnaldrende

søker hverandre for å utveksle erfaringer, men også gjerne for å observere likheter og ulikheter (Frønes, 2016, ss. 167-170). Ivar Frønes (Frønes, 2016) sier også noe om at i et samfunnsperspektiv i Norge så er man ofte gruppert etter alder. Så det kan også sees i lys av at jevnaldrende søker hverandre, de blir også satt i grupper med hverandre både i skolesammenheng og fritid. Jevnaldrende søker hverandre for å utveksle erfaringer, men også gjerne for å observere likheter og ulikheter (Frønes, 2016, ss. 167-170).

3.3 Barnet formes av omgivelser og fysiologiske prosesser.

Her vil vi se litt nærmere på hvordan barnet er påvirket og formet av sine omgivelser, og hvordan dette også kan ses i sammenheng med menneskets fysiologiske prosesser.

Ser vi på barnet slik Perry (Perry B. D., 2000, s. 294) og Raundalen og Schultz (Raundalen & Schultz, 2020, s. 16) gjør det, beskriver de barnet som et åpent system som tar inn og lagrer erfaringer. Det er ifølge dem viktig å anerkjenne at et barn som lever i en konstant strøm av kriser kan utvikle en hjerne med forforståelser som setter dem i en konstant kriseberedskap. Den menneskelige hjernen har medfødte strukturer for å organisere opplevelser som det autonome nervesystemet med sitt kamp- og fluktsenter, også kaldt det sympatiske og parasympatiske nervesystem (Nicolaysen & Holck, 2018, s. 92). Dette systemet påvirker hvordan lagringen av minner med ubehagelige følelser blir knyttet til livstruende hendelser. Ved eksponering for gjentatte uforutsigbare og vanskelige omgivelser kan nevroner og plastisitet i hjernen skape forandringer i hjernens system forklarer Simons og Klopach (Klopach & Simons, 2014, s. 576). Forandringene kan ha sammenheng med utviklingsforstyrrelser og en rekke andre farer for en sunn utvikling som menneske, viser forskningen om barn og effekten av omsorgssvikt (Anda, et al., 2006, ss. 177-178).

3.3.0 Bakgrunns teori om hjernen, nervesystemet og traumer.

Raundalen og Schultz (Raundalen & Schultz, 2020) viser til Perry når de hevder at hjernestrukturens utgangspunkt ligger forankret i genene våre, men den videre utviklingen, styring av denne utviklingen og utvikling av kontroll som selvregulering henger sammen med erfaringsbasert læring. Hvordan nevroplastisitet utvikles gjennom handling og erfaring ser man i artiklene som omhandler forskning på hjernens utvikling gjennom psykologiske intervensjoner. De viser også til Perry når de forklarer hvordan erfaringer er biologiske interaksjoner i hjernen som synoptiske signaler som danner nye nettverk gjennom nevroplastisitet (Raundalen & Schultz, 2020, s. 17).

Hjernen skaper nye hjerneceller hele livsløpet så lenge hjernen utfordres med nye oppgaver og erfaringer. Hjernen kan sies å være bruksavhengig, den må anvendes for å yte. Blir ikke hjernen brukt kan den bli understimulert. Ved ekstreme påkjenninger og livstruende hendelser som en krise er, kan emosjonshjernen lage koblinger til storhjernen som påvirker språk og tankesenteret i storhjernen. Slike koblinger skapt av erfaringer kan danne grunnlag

for unyanserte reaksjonsmønstre i møte med nye erfaringer. Da er vi inne på hvordan traumer kan stå i veien for videre utvikling av hjernen når tidligere erfaringer skaper frykt for nye erfaringer, fordi erfaringene assosieres med frykt, skam, nederlag og engstelse (Raundalen & Schultz, 2020, s. 17).

Barn har en tendens til å utvikle forstyrrelser i det autonome nervesystemet i større grad enn voksne når de blir utsatt for krise eller traume (Perry B. D., 2000, s. 294). Traumatet kan føre til som Perry B. D (Perry B. D., 2000, s. 295) utdyper, et sorteringssystem i hjernen med konsekvenser for resten av livet til enkeltmennesker. Konsekvenser som for eksempel dysregulerte følelser, tilknytningsvansker og uregulerte reaksjonsmønstre (Anda, et al., 2006, s. 177).

Den menneskelige hjernen har mange forskjellige måter å hente tilbake informasjon på. Informasjon er lagret av motoriske, vestibulære, emosjonelle, sosiale og kognitive erfaringer. Denne informasjonen kan hentes fram både affektivt enten det er integrert eller tilfeldig affekt beskriver Norman (Norman, 2019, ss. 72-73), eller i øyeblikket fordi man bestemmer seg for å anvende informasjonen etter eget ønske (Perry B. D., 2000, s. 295). Hvis det autonome nervesystemet får utviklingsforstyrrelser i tidlig alder kan det føre til reaksjonsmønstre som preger livskvaliteten og helsen i nåtid og framtid (Perry B. D., 2000, s. 294), (Anda, et al., 2006, s. 180). Dersom omsorgsperson(er) barna lever med svikter, kan dette skape vonde, skremmende og uønskede opplevelser for barna. Da kan det skape en disharmoni mellom hva hjernen forventer og hva som skjer, og når mestringsstrategier ikke er gode nok i møte med situasjonen har vi en krise ifølge Raundalen og Shultz (Raundalen & Schultz, 2020, s. 15).

3.3.1 Språk og følelser.

Barn og unge som går igjennom krise og traumer kan ha vansker med å styre, kontrollere og modulere følelser i takt med tid, sted og situasjon. Har de først en erfaring som preger deres fryktresponssterkt, kan selv små opplevelse av frykt utløse panikk, små irritasjoner koker over og ender i et raserianfall, eller forårsake at små skuffelser føles som digre nederlag (Raundalen & Schultz, 2020, s. 17)

En ubalanse i responssystemet påvirker språksentrets uttrykk av situasjonen. Evnen til å bearbeide erfaringer slik at det er mulig å dempe ubehaget etter kritiske og livstruende hendelser går gjennom språket (Raundalen & Schultz, 2020, s. 18).

Eide og Eide (Eide & Eide, 2018, s. 68) peker på at barn og unge kan vise ulike reaksjonsmønstre når det står i en krise. Barn og unge kan reagere med regresjon at en blir mer innesluttet, utagerende, passiv og krevende enn vanlig (Eide & Eide, 2018, s. 68).

3.4 Pedagogisk arbeid med krisepedagogiske metoder.

Raundalen og Shultz (Raundalen & Schultz, 2020) presenterer krisepedagogiske metoder (Raundalen & Schultz, 2020, ss. 88-104) og krisepedagogisk modell (Raundalen & Schultz, 2020, s. 41) som verktøy for å bearbeide en krisehendelse eller situasjon i ledelse av pedagogisk personale i arbeid med barn og unge i skole eller barnehage.

Til informasjon er barn og unge formulert som deltager i denne modellen som nå presenteres.

3.4.0 Krisepedagogisk modell.

Krisepedagogisk modell består av fire hovedfaser som fremmer en forståelse for deltagerens pedagogiske og psykologiske behov i krisesituasjoner. Modellen gir også en struktur for hvordan man kan møte deltageren med en tilrettelagt tilnærming for å bistå dem med refleksjon og aktivitet. I modellen ligger det et hovedmål om å komme gjennom modellens prosess med et konstruktivt læringsutbytte (Raundalen & Schultz, 2020, s. 41).

3.4.1 Uttrykksfasen.

Pedagogisk personale tilrettelegger et trygt samtaleklima, deltageren får ordet. I denne fasen er viktig å kunne arbeide uavbrutt og uforstyrret, for at deltageren kan få nok tid og rom til å tenke og reflektere. I uttrykksfasen er det deltageren som får fortelle hva de tenker og føler i forhold til situasjonen. Denne fasen kan godt innledes med en frivillig runde der de som melder seg forteller om hvordan de ble obs på det som skjedde, hvor de var og hvem som fortalte om hendelsen. Konkrete spørsmål kan være greie å forholde seg til og ikke så vanskelig å svare på. Det å spørre om hvordan de reagerte og hva de tenkte, kan få fram ulike opplevelser og reaksjoner som er bra for muligheten til å forklare at det er mange ulike måter å reagere på når en krise oppstår. En normalisering av variabler til reaksjonene kan da finne sted. Uttrykksfasen kan avsluttes med å skrive ned det viktigste og verste med situasjonen. Da får fasen plass til det spontane, og en oppsummering som kan peke fram til neste fase (Raundalen & Schultz, 2020, s. 42).

3.4.2 Faktafasen.

Sortering av informasjon, moderering og supplering av fakta, pedagogisk personale tar ordet og eleven får spørre og undersøke. En krisesituasjon kan bli forverret av usikkerhet, rykter, misforståelser og fantasier om det verst tenkelige. Derfor er det viktig at pedagogisk

personale innhenter mest mulig pålitelig førstehåndsopplysninger. Det å tilpasse informasjonen etter alderstrinn og utviklingsfaser kan være viktig i denne fasen. Pedagogisk personale har en oppgave med å hjelpe deltageren med å rydde og sortere i fakta innsamling slik at informasjonen blir håndterlig og forståelig. Faktafasen har en glidende overgang til handlingsfasen (Raundalen & Schultz, 2020, s. 42).

3.4.3 Handlingsfasen.

Bearbeiding fortsetter, deltageren får mulighet til å vise solidaritet og konstruktivt engasjement. Er krisesituasjonen noe som går over tid så kan deltageren gjøres til en nyhetsredaksjon som stadig oppdaterer opplysninger og informasjon knyttet til situasjonen. Hvordan har det skjedd, hva skjedde og hvordan kan det forebygges kan være utgangspunkter for arbeidsmål i prosessen rundt informasjonsprosesseringen. Ved å la barn og unge få vise solidaritet til de rammede eller andre berørte barn kan løfte det konstruktive perspektivet gjennom denne fasen (Raundalen & Schultz, 2020, s. 43).

3.4.4 Oppfølgingsfasen.

Pedagogisk personale følger opp deltagere som virker spesielt berørt. I samråd med foresatte vurderer pedagogisk personale kontakt med PP-tjenesten eller andre relevante oppfølgingstjenester i kommunen (Raundalen & Schultz, 2020, s. 43).

3.5 Krisepedagogiske metoder.

Raundalen og Shultz (Raundalen & Schultz, 2020, s. 88) skriver om krisepedagogiske metoder i sitt fjerde kapittel der det foreligger en rekke forskjellige metodeforslag til temaer som passer til emnet pedagogiske arbeider. Metoder som nevnes er:

- Spenningsreducerende tiltak
- Strukturerte klassesamtaler
- Dagbok-minnebok
- Språk og skrift-tenk
- Sagt og skrevet
- Figur med følelser
- Sirkelen
- Diagrammer
- Ukebarometer
- Over broen
- Setningsutfylling
- Ordassosiasjoner
- Å tenke på det verste (Raundalen & Schultz, 2020, s. 88-104).

Alle metodene har en sammenheng til kommunikasjon samt et felles mål om å arbeide med refleksjon og bearbeidelse av egne opplevelser, tanker og følelser (Raundalen & Schultz, 2020, s. 88).

3.6 Kommunikasjon.

I dette kapitlet viser vi til ulike kommunikasjonsferdigheter og kommunikasjonsmetoder. Hensikten er å peke på BUA's forståelse av bruk av kommunikasjonsmetoder og kommunikasjonsferdigheter for å skape trygge og forutsigbare relasjoner i samspill med barn og unge som gjennomgår en krise eller et traume (Eide & Eide, 2018). Når vi ønsker å høre hva den andre vil si uten at vi skal prøve å fortelle den andre hva vi forstår, så handler det om å la sin samtalepartner snakke ferdig om hva de har opplevd og hvordan de følte det for at kommunikasjonen får et helsefremmende aspekt skriver Brudal (Brudal, 2020, s. 53).

Tydlig kommunikasjon er avhengig av en gjensidig opplevelse av å bli sett og hørt av en annen person. Skal noen kunne vite at de er betydningsfulle må det kommuniseres i møte med hverandre gjennom handling og/eller ord, skriver Røkenes og Hanssen (Røkenes & Hanssen, 2019, s. 107).

3.6.0 Empatisk kommunikasjon som et verktøy.

BUA trenger praktiske verktøy i møte med barn og unge i krise. Barn i krise trenger veiledning til å lytte, forstå tanker, følelser og/eller verdier. Empatisk kommunikasjon omtales som et samtaleverktøy i fire trinn mellom en deltager og en hjelper skriver Brudal (Brudal, 2020, ss. 101-126).

Empatisk kommunikasjon som verktøy har fire faser:

Trinn 1 Narratologi: Deltageren forteller sin historie også kaldt narrativ. For barn betyr det å beskrive hendelser ved å se sammenheng mellom innhold og det man beskriver (Brudal, 2020, s. 101). For eksempel å lære å beskrive/fortelle en vits kan være viktig i barns språkutvikling ifølge artikkelen til Karlsen med flere (Kalsen, Hjetland, Hagtvatn, Braeken, & Melby-Lervåg, 2021, s. 562).

Trinn 2 Affektbevissthet: Deltager beskriver de følelsene som henger sammen med den historien som er blitt fortalt, dette ses i sammenheng til affektbevissthet gjennom integrering og regulering av følelser (Brudal, 2020, s. 103).

Trinn 3 Refleksjon: Deltager setter ord på tanker og refleksjoner i forhold til sin egen historie og egne følelser, som har en reflekterende funksjon som kan være selvbevissthets utvidende (Brudal, 2020, s. 110).

De tre første trinnene har som formål å skape en åpen indre dialog med refleksjon for deltakeren. Derfor er det viktig at hjelperen ikke avbryter, kommenterer eller korrigerer mens deltageren forteller (Brudal, 2020, ss. 101-126).

Trinn 4 Med-forteller: Hjelper spør om deltaker vil høre hjelperens tanker og refleksjoner til det som har kommet fram i trinn 1, 2 og 3. Og de gjenskaper en oppsummerende fortelling med hjelperen som med-forteller der de setter sammen en ny virkelighet ut ifra det som har kommet frem i deltagerens fortelling om seg selv og deres opplevelse i lys av tanker og følelser (Brudal, 2020, s. 121).

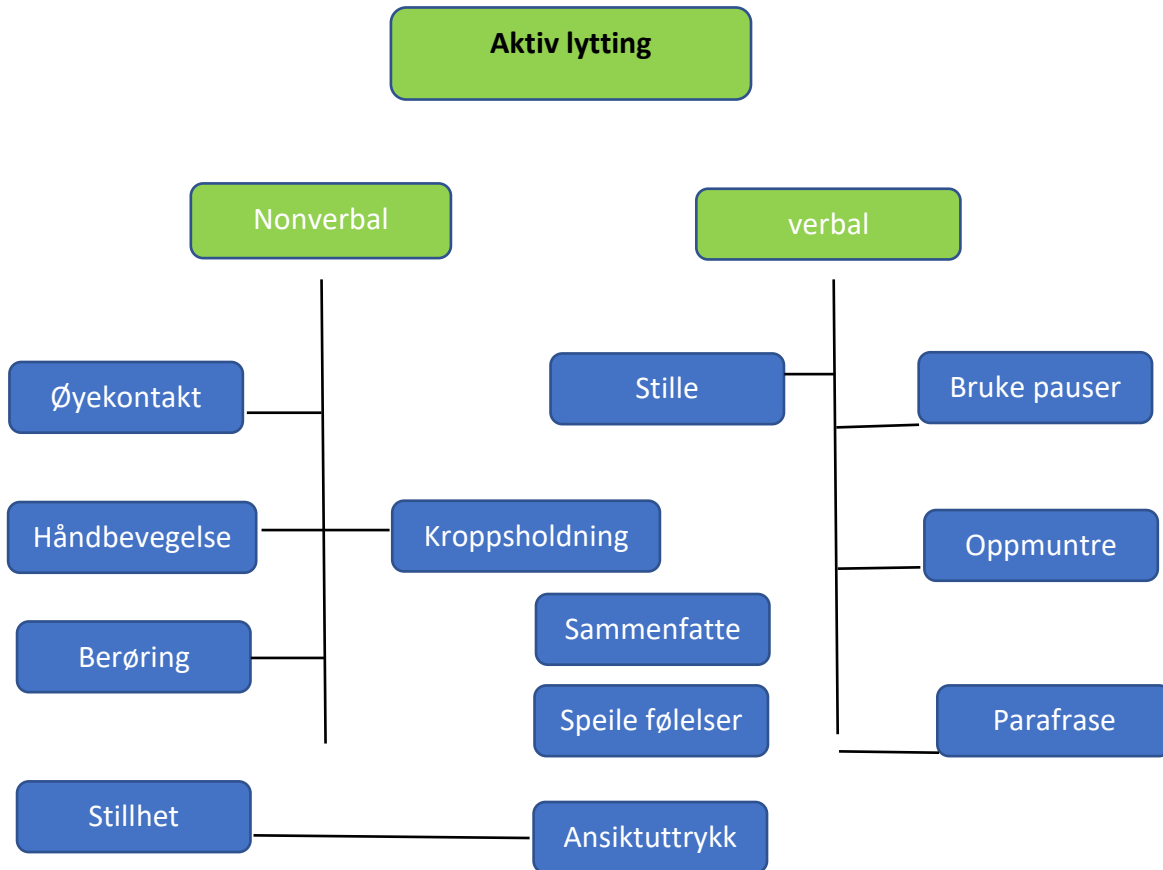
3.6.1 Empati og bekreftendekommunikasjon.

Kunnskap om menneskets medfødte evne til empati, kommer fra speilnevroner også kaldt empatinevroner (Brudal, 2020, s. 24). Denne kunnskapen stammer fra hjerneforskning (Gallese, Fadiga, Fogassi, & Rizzolatti, 1996) med oppdagelsen av speilnevronene. Det er ved hjelp av disse nevronene i hjernen de hevder vi har bevis for at hjernen er i stand til å gjenkjenne følelser og intensjoner hos andre mennesker (Gallese, Fadiga, Fogassi, & Rizzolatti, 1996, ss. 606-607) I kommunikasjon er empati sett på som en av forutsetningene for å skape det vi kan kalle tydelig kommunikasjon, hvor alle parter kan føle seg sett og hørt (Eide & Eide, 2018, s. 157).

Empati og bekreftende kommunikasjon henger sammen med evnen til å forstå ett annet menneske, og er en forutsetning for å kunne utøve bekreftende kommunikasjon. En kan definere bekreftende kommunikasjon som at man viser å ha sett og forstått essensen i det sender prøver å formidle til deg som mottaker. Gjerne igjennom å gjenta nøkkelord i samtaleprosessen (Eide & Eide, 2018, ss. 155-159).

Bekreftende kommunikasjon er en kommunikasjonsferdighet som krever at du selv er pålogget og innstilt på å yte en form for service eller tjeneste ovenfor den du skal kommunisere med. Som BUA hvor en møter barn og unge skal en fremstå som oppriktig og ekte. Ferdigheten kan utvikles og trenes opp over tid. BUA skal kunne trøste og støtte uten at egne følelser tar over situasjoner. Med bekreftende kommunikasjon og empati kan en vise barnet at en er her. Gjenta noe av det barnet sier for å sørge for at en forstår budskapet og fortolker signaler riktig. Å bekrefte å vise at man forstår kan være med å skape tillitt i relasjonen til den du snakker med (Eide & Eide, 2018, ss. 155-185).

3.6.2 Aktiv lytting.



Figur 1Aktiv lytting

(Eide & Eide, 2018, s. 119)

Evnen til å utføre aktiv lytting i kommunikasjon med andre blir gjerne beskrevet som den mest komplekse kommunikasjonsferdigheten å utøve. BUA skal kunne motta informasjon fra den andre og samtidig fremstå som ekte, ærlig og interessert i hva den andre sier. Å lytte aktivt er sammensatt og en trenger flere delferdigheter for å kunne bruke det fullt og helt. En kan dele det opp i delferdigheter som (Eide & Eide, 2018, s. 119).

- Å bruke åpne spørsmål som gir rom for ett mer presist svar fra den du kommuniserer med.
- En bruker småord og lyder for å vise den andre at man følger med.

- Ved bruk av nøkkelord som kommer opp i samtalen kan en gjenta de for å få mer informasjon eller øke forståelsen i essensen av hva som er budskapet.
- Speile seg i den andres følelser og emosjoner for å få ett mer helhetlig kroppsspråk som følger stemningen i samtalen.
- Det å være stille, å sitte i stillheten for å gi rom for at den andre skal få reflektere eller utype videre sitt budskap i samtalen.
- Før en avslutter samtalen gjenta deler av den for å avklare om man har forstått innholdet på riktig måte (Eide & Eide, 2018, ss. 117-120).

Som vist med illustrasjonen over så kan en ferdighet bestå av flere delferdigheter eller støttes opp av andre kommunikasjonsferdigheter. Det er et sammensatt samspill som fremgår når BUA skal bruke kommunikasjon i profesjonell setting med barn og unge (Eide & Eide, 2018, s. 119).

3.6.3 Nonverbal kommunikasjon.

Det nonverbale består av å kommunisere uten ord eller gjerne med ikke-ord. Det er en del av våre spontane reaksjoner og som kan bekrefte eller avsløre hva vi føler eller mener i møte med den vi kommuniserer med. De nonverbale uttrykkende vi sender fra oss må fortolkes av den andre i og med at det er signaler som kommuniseres uten ord. Med å bruke det nonverbale for å støtte oppunder det vi ønsker å kommunisere eller motta av informasjon kan være med å bidra til at den vi snakker med føler seg tryggere til å dele informasjon med deg (Eide & Eide, 2018, ss. 135-150).

Det man kommuniserer nonverbalt må stemme overens med det verbale. Når det kommunisere på en kongruens måte, er det en overenstemmelse mellom verbale og det nonverbale. Kommuniserer man inkongruent blir det motsatt, at det verbale og nonverbale ikke stemmer overens. I kommunikasjon kan dette gjelde begge parter. Det er derfor viktig at BUA har ferdigheter til å tolke situasjonen for å se om den man snakker med kommuniserer kongruent (Eide & Eide, 2018, ss. 137-140).

Nøkkelordsspørsmål til selvrefleksjon når en snakker om nonverbal kommunikasjon kan være:

- Hvordan bruker jeg stemmen min? er det myk eller hard? Høy eller lav?

- Hvordan passer det seg med berøring i denne settingen?
- Hvordan bruke øyekontakt hensiktsmessig?
- Hva sier kroppsspråket mitt? Er jeg åpen?
- Mine ikke-ord, passer dem der jeg bruker dem? (Eide & Eide, 2018, ss. 135-154).

3.6.4 Oppsummering teori yrkesfaglig del og overgang til profesjonsfaglig del.

I den yrkesfaglige delen har vi sett nærmere på hva kriser og traumer er. På hvilken måte dette kan påvirke nervesystemet og hjernes utvikling hos barn og unge. I tillegg har vi sett på de ulike reaksjonsfasene i kriser, utviklingskriser og skjulte kriser. Deretter har vi beskrevet kommunikasjonsferdigheter og krisepedagogiske metoder som BUA kan anvende i sitt arbeid med barn og unge i krise.

Teorien i den yrkesfaglige delen er hva vi har tenkt kan danne et motiverende og faktabasert kunnskapsgrunnlag for å skape undervisning som kan bidra til utviklingen av BUA's kompetanse i møte med barn og unge i krise. Kommunikasjonsferdigheter og krisepedagogiske metoder kan ha stor betydning når de anvendes i oppfølging med barn og unge. Når vi ser den i sammenheng med artiklene (Anda, et al., 2006), (Böckler, et al., 2018), (Klopach & Simons, 2014), (Koushede, et al., 2021), (Perry D. B., 2009), (Barfield, et al., 2012) som påpeker at barn og unge som har opplevd krise eller traume kan trene opp igjen autonome ferdigheter ved hjelp av trygge omsorgspersoner. I denne sammenheng knytter vi dette opp mot BUA's rolle i arbeidslivet.

Fagkompetansen innen helsefagene er opptatt av kommunikasjonsferdigheter. Ferdigheter som er lett å se gjennom profesjonsperspektivet til Lassen og Breilid (Lassen & Breilid, 2015, s. 103) i deres kapittel, å nå og forstå eleven. Derfor har vi valgt å løfte fram deres veiledningsteori. De har nyttige perspektiver og tydelige prosedyrer for hvordan nettopp nå og forstå eleven.

4.0 Profesjonsfaglig del.

4.1 Innledning.

I denne delen av oppgaven presenterer vi hvordan vi har jobbet med pedagogisk planlegging og didaktisk gjennomføring av et undervisningsopplegg, hvor temaet har vært i overensstemmelse med vår problemstilling, og gjeldende styringsdokumenter (Overordnet del, 2017) og læreplaner (Læreplan i vg2 barne- og ungdomsarbeiderfaget, 2021). Som nevnt har vi hatt BUA i fokus med tanke på at de med stor sannsynlighet vil møte barn og ungdom som opplever krise eller traume. I lys av ett samfunnsperspektiv hvor barn og unge i moderne tid er eksponert for inntrykk gjennom blant annet sosiale medier, blir en også eksponert for kriser lokalt og nasjonalt. For eksempel den pågående krigen mellom Russland og Ukraina. BUA vil da kunne møte barn og unge i krise.

Gruppen har samarbeidet og kommet frem til ulike metoder inspirert av krisepedagogikk (Raundalen & Schultz, 2020) og sansemotoriske aktiviteter vi kan benytte i undervisning for Vg2 elever i BUA. Med utgangspunkt i konfluent pedagogikk har vi utarbeidet en 20 timers undervisningsplan (Vedlegg 1), med inspirasjon fra Hiim og Hippe (Hiim & Hippe, 2017) (Hiim & Hippe, 2017, s. 31) sin relasjonsmodell, med den hensikt å skape en balanse i undervisningen mellom teori og praksis. Den kan brukes som det er laget, eller en kan velge å gjøre egne endringer for å tilpasse innholdet. Gjennom aksjoneringen har vi lagt vekt på veiledning med inspirasjon fra Lassen og Breilid's (Lassen & Breilid, 2015) studie og syn på å nå og forstå eleven gjennom den formelle og uformelle samtalen. Det er i overensstemmelse med forskrift til opplæringslova §3-10 (Forskrift til opplæringslova, 2006), i henhold til elevens rett til vurdering og underveisvurdering i utdanningsløpet (Rett til vurdering, §3-2, 2020), (Undervegsvurdering i fag, §3-10, 2020). Vi fokuserer på erfaringsbasert læring med anvendelse av forkunnskaper i ny kontekst med mål om å styrke elevenes "self-efficacy" og autonomi (Lassen & Breilid, 2015, s. 102).

Gruppen har gjennomført en felles praksis ved vg2 BUA på fem dager. Fire undervisnings timer ble gjennomført som aksjonering. Formålet her var å la elevene øve på kommunikasjonsferdigheter med barn og unge i kriser og traumer gjennom ulike aktiviteter vi hadde planlagt i vår 20 timers undervisningsplan.

4.2 Metodekapittel profesjonsdel.

Litteratursøk:

I søken etter pedagogisk metode som var i tråd med det vi ønsker med vår aksjonering endte vi opp med konfluent pedagogikk som metode (Grendstad, 2022). Søk etter litteratur på terapi for barn ble også anskaffet etter et funn i en bokhandel for så å gå til anskaffelse av boken A therapeutic Treasure Box av Dr. Karen Treisman (Treisman, 2017). Noen av aktivitetene ble laget med inspirasjon fra denne boken (vedlegg 3, 5, 12, 14, 24,).

| Database | Søkeord/kombinasjoner | Antall treff |
|----------------|--------------------------------|--------------|
| Google | Konfluent pedagogikk | 4060 |
| Google scholar | Practical therapy for children | 2801000 |
| Google scholar | Terapi for barn | 33000 |

Aksjonering som metode i utviklingsarbeid (Hiim & Hippe, 2017, s. 194-210):

Sentralt for planlegging av aksjonering og utviklingsarbeid var å utarbeide en 20 timers undervisningsplan i tråd med relasjonsmodellen til Hiim og Hippe (Hiim & Hippe, 2017, ss. 35-39). Ut ifra den og datainnsamling i form av spørreundersøkelse (vedlegg 33) har vi i planlagt undervisning som speiler seg i konfluent pedagogikk som metode for vårt utviklingsarbeid (Grendstad, 2022).

Elvens læringsprosess er basert på forkunnskaper som tas i bruk i denne undervisningsplanen (vedlegg 1). Her kan det sammenlignes med mesterlære prinsipper, men også hvordan erfaringsbasert læring og refleksjoner kan fremme elevenes egen fagutvikling innen kommunikasjon gjennom pedagogiske aktiviteter (Andersen, 2015, ss. 104-111).

Datainnsamling:

Spørreundersøkelse (Vedlegg 33 og 34) som ble sendt ut til elevene ved vg2 BUA i forkant av aksjonering. Hensikten var å samle inn data om forkunnskaper og hvilke behov og ønsker

det er for kompetanseheving innen tema kommunikasjon med barn og unge i krise.
Spørreundersøkelse og vurderingsmatrise for måloppnåelse for case (Vedlegg 32), for
datainnsamling er en kvantitativ metode (Dalland, 2018, s. 52).

4.3 Profesjonsfaglig teori.

4.3.0 Styrende dokumenter og læreplananalyse.

Elevenes læring og utvikling skal stå i sentrum for alt arbeid innen læreplanverket. Mye av arbeidet handler om å legge til rette for at profesjonsfellesskapet sørger for aktiv deltagelse, delingskultur, endringsvilje og vedvarende praksisutvikling. Skolens mandat er videre å vektlegge godt samarbeid mellom ledelse, tillitsvalgte og elevenes medvirkning i læringsarbeidet. Det er en utbredt forventning både til skoler og skoleeiere for å støtte, utvikle og styrke profesjonsfellesskapet for der igjen å kunne lykkes i å gi et best mulig opplæringsstilbud til elevene (Overordnet del, 2017).

Læreplanen vg2 BUA (Læreplan i vg2 barne- og ungdomsarbeiderfaget, 2021) sier at elevene skal kunne kommunisere og samhandle med barn og unge i ulike livssituasjoner. De skal kunne anvende ulike pedagogiske verktøy og ferdigheter. Elevene skal også ha kompetanse i å kunne gjøre rede for prinsippene for anerkjennende kommunikasjon og vise denne i praksis (Kompetansemål etter kommunikasjon og samhandling, 2021). Elevene skal også kunne redegjøre for sentrale trekk i utviklingspsykologien og bruke disse i det pedagogiske arbeidet med barn og unge. De skal kunne planlegge, gjennomføre, dokumentere og vurdere aktiviteter for barn og unge som fremmer god helhetlig helse (Kompetansemål etter pedagogisk arbeid, 2021).

En yrkesfaglærer er skal kunne gi elevene kunnskaper som redskap for å kunne håndtere både barn og unge som opplever krise eller traume. Dette er forankret i Opplæringslovens kapittel 3, § 3-4, Innhold og vurdering i den videregående opplæringen (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa opplæringslova - LOVDATA, 1998).

4.3.1 Fagfornyelsen i læreplanen.

Alle skoler og skoleeiere er pålagt og har et ansvar for å ta i bruk det nye læreplanverket som ble innført i 2020 (Innføring og overgangsordninger for nye læreplaner, 2022). Dette arbeidet innebærer at skolen skal planlegge, gjennomføre, tilpasse og vurdere all opplæring for å sikre at elevene oppnår den kompetansen i henhold til ny læreplan (Innføring og overgangsordninger for nye læreplaner, 2022).

I overordnet del hentet fra nye læreplaner i Helse- og oppvekstfag finner vi de tre tverrfaglige temaene:

- Folkehelse og livsmestring
- Demokrati og medborgerskap
- Bærekraftig utvikling

For BUA handler de nye tverrfaglige temaene om at elevene skal lære å ta bruk metoder, teknologi, refleksjon og elevmedvirkning for å nå de overordnede målene (Tverrfaglige temaer, Vg2 BUA02-03, 2021).

4.3.2 Konfluent pedagogikk som undervisningsmetode.

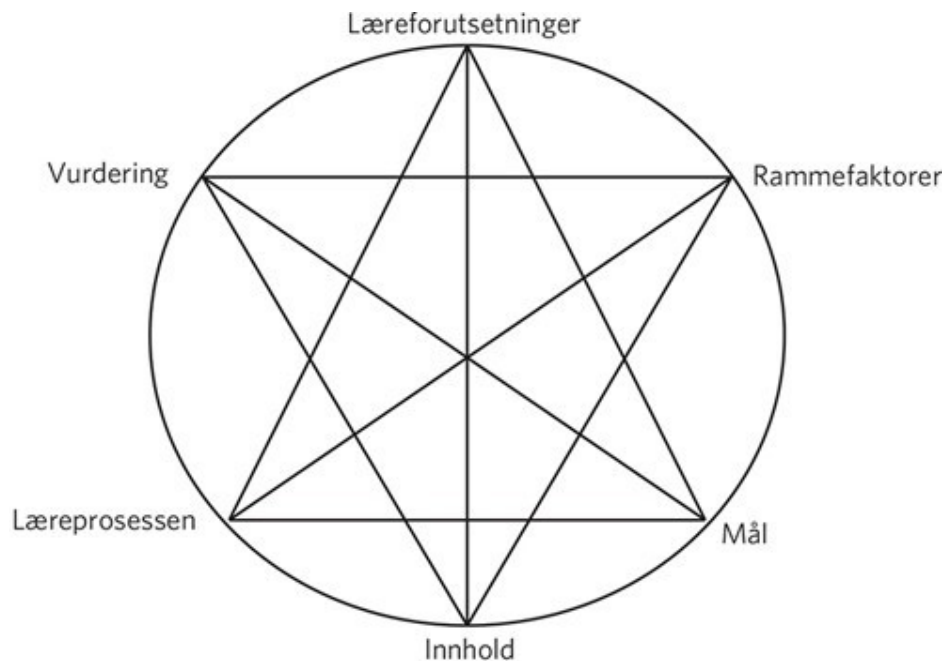
Konfluent pedagogikk er prosessorientert og har som hensikt og adressere hele mennesket gjennom oppdagelse, helhets-utvikling og vekst. Hvordan man tar ansvar for seg selv og sitt forhold til andre henger sammen med hensiktene for helhets-utvikling og vekst (Grendstad, 2022, ss. 234-240). Derfor finner vi konfluent pedagogikk formålsrettet som metode for vår opplæringsprosess når vi sikter på å utvikle BUA sin kompetanse i møte med krise problematikken.

Vi valgt ut noen nøkkelpunkter til undervisningen fra konfluent pedagogikk som vi synes får fram hensikten i vår undervisningsplan. Disse er:

- Finne mening med undervisning (Grendstad, 2022, s. 82).
- Lære seg selv og kjenne (Grendstad, 2022, s. 114).
- Fantasi i møte med virkelighet for refleksjon og egen forståelse (Grendstad, 2022, s. 100).
- Saks informasjon og prosessinformasjon (Grendstad, 2022, ss. 134-135).
- Inkluderende undervisning (Grendstad, 2022, s. 238).

I oppgavens drøftingsdel kommer vi nærmere inn på hvordan disse nøkkelpunktene har sammenheng og betydning for vår aksjonering.

4.4 Den didaktiske relasjonsmodellen.



Figur 2 - Den didaktiske relasjonsmodellen

(Hiim & Hippe, 2017, s. 35).

Når yrkesfaglæreren skal planlegge undervisning er det nyttig å ha et verktøy som kan hjelpe en å belyse alle elementene undervisningen bør ha for en helhetlig gjennomføring av undervisningen. Yrkesfaglæreren skal legge til rette for læring og utvikling. En skal ta hensyn til medbestemmelse hos elevene, samt en skal lede opplæringen i tråd med gjeldende lovverk (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa opplæringslova - LOVDATA, 1998) og styringsdokumenter (Overordnet del, 2017).

Den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim & Hippe, 2017, s.35) består av seks elementer: elevenes læreforutsetning, rammefaktorer, mål, innholdet i undervisning, læreprosessen og vurdering. Det er denne modellen vi har tatt utgangspunkt i når vi har planlagt undervisningen for utviklingsarbeidet vi har testet ut med elever fra vg2 BUA (Idsøe, 2020, ss. 31-38).

4.4.0. Elevenes læreforutsetninger.

Innunder her kommer elevens psykiske og fysiske forhold inn. Hvilke forutsetninger som legges til grunn som enten er mulighet eller en utfordring for å kunne lære å ta del i læreprosessen. Elevenes forutsetning for læring er også at yrkesfaglæreren evner å differensiere og tilpasse undervisning mot klassen og den enkelte elev innenfor de gitte rammer en har (Hiim & Hippe, 2017, ss. 40-50), (Idsøe, 2020, ss. 13-15). Elevene har etter opplæringslovens kapittel 1, § 1-3 (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa opplæringslova - LOVDATA, 1998) rett til tilpasset undervisning slik at en har mulighet til å lykkes. Likevel har yrkesfaglæreren gitte rammer en kan tilpasse etter for å likevel sikre at eleven oppnår mål og kvalitet i egen læring (Hiim & Hippe, 2017, ss. 40-50).

Eksempel fra aksjonering: En elev har utfordringer med språk. Eleven har ikke norsk som morsmål. Gruer seg til fremføring og føler hen ikke klarer å vise det en kan av den grunn. En av studentene gikk i samtale med eleven om å få en spesifikk oppgave i gruppa, for på den måten at det ble mer forutsigbart for hen. Eleven fikk oppgave med å lage PowerPoint og spesifikke slides til opplesing under fremføring. Gruppen hen var i deltok med å tilpasse. Slik tilpasset vi læreforutsetningene for eleven, med å tilby oppgaver som eleven kunne mestre.

4.4.1 Rammefaktorer.

For å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning må yrkesfaglæreren ta hensyn til alle de rammefaktorene som kan påvirke undervisningen. Rammefaktorer er alle faktorer som kan påvirke prosessen i undervisning og gjennomføring. Faktorer som kan påvirke er rom til disposisjon, tid, materiell, lærerens kompetanse, samarbeid mellom lærere/kolleger, samarbeid mellom skole og bedrift, for å nevne noen (Hiim & Hippe, 2017, ss. 52-61). Yrkesfaglig opplæring i den vidaregåande skole skal være både teoretisk og praktisk i henhold til §3-1 forankret i (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa opplæringslova - LOVDATA, 1998). Rammefaktorene skal legge til rette for dette. Det vil si at gjennom praktiske og teoretiske øvelser på skolen og i bedrift/praksis må kunne la seg gjennomføre for å kunne tilby en helhetlig utdanning (Hiim & Hippe, 2017, ss. 52-61).

4.4.2 Mål.

Når det gjelder mål, må yrkesfaglærere definere hvilke mål som skal gjelde. Det kan være felles mål for undervisning eller klasse, overordnede mål fra læreplan, kortsiktige eller langsiktige mål. Når yrkesfaglæreren planlegger undervisning, setter gjeldene lovverk (Forskrift til opplæringslova, 2006) og styringsdokumenter (Overordnet del, 2017) setter føringer for hva undervisningen må inneholde. Ut ifra dette kan en avgrense og sette fokus for relevante mål for aktivitet eller undervisning. Gjennom vår aksjonering var målet at elevene skulle få økte kunnskaper innen kommunikasjonsferdigheter med barn og unge i krise, gjennom teoretisk og praksis nær opplæring. Yrkesfaglæreren må visualisere for elevene hvordan en oppnår målet sitt. Mange deler inn måloppnåelse i nivåer, gjerne i form av trappetrinn. Hvor trappetrinnene 1-2-3 kan beskrive ulike nivåer med lav-middels og høy måloppnåelse (Hiim & Hippe, 2017, ss. 63-78), (Sylte, 2018, ss. 84-89).

4.4.3 Innhold i undervisningen.

Innholdet i undervisningen skal gjenspeile seg i lovverket (Forskrift til opplæringslova, 2006), styringsdokumenter (Overordnet del, 2017) og læreplaner (Læreplan i vg2 barne- og ungdomsarbeiderfaget, 2021). Opplæring innen BUA skal ha undervisning av en karakter som har en klar og tydelig sammenheng mellom teori og praksis i skole og bedrift. Skal en elev som går Vg2 BUA lære seg hvilken funksjon en samlingsstund i en barnehage har for barn i 3-4 års alderen, må innholdet i undervisningen være så spisset at det gir mening og får en direkte overførbar verdi (Andersen, 2015, s. 104), (Hiim & Hippe, 2017, ss. 79-84). Innholdet vi valgte for vår aksjonering gjenspeiler seg i en kvantitativ spørreundersøkelse blant elevene i forkant av aksjonering. Der forsøkte vi å kartlegge forkunnskaper, ønskede kunnskaper og aktiviteter tilpasset svarene (vedlegg 34).

4.4.4 Læreprosessen.

Læreprosessen sier noe om hva elevene skal gjøre og hva yrkesfaglæreren skal gjøre. Læreprosessen skal bidra til å nå ønsket mål for aktivitet eller undervisning. Her presiseres det om elevene skal jobbe individuelt eller samarbeide, skal elevene delta aktivt i undervisning, eller skal yrkesfaglæreren instruere eller veilede (Hiim & Hippe, 2017, ss. 91-108).

Læreprosessen som vi gjennomførte var i tråd med konfluent pedagogikk (Grendstad, 2022), og vår veiledning for å fremme framdrift i elevenes læreprosess var gjennomført med

Lassen og Breilid's (Lassen & Breilid, 2015) syn på veiledning. Dette kommer vi nærmere inn på i drøftingsdelen.

4.4.5 Vurdering.

Det er lovpålagt i styringsdokument at elever har rett på vurdering og undervisvurdering i opplæringen (Underevgsvurdering i fag, §3-10, 2020). Vurdering skal si noe om hvordan undervisning og læring har fungert i klassen. Vurderingskriterier er å sette mål for aktivitet og undervisning. Da forklarer han målet med undervisningsplanleggingen, det skaper forutsigbarhet til hva som er forventningene til læreprosessen. Kriterier og forventninger skaper mer tydelighet for elevene, og elevene får mulighet til å sette seg i posisjon til undervisning og aktivitet når de vet hva som forventes. Kriterier for vurdering kan være hvordan det har gått, hva som gikk bra og hvor forbedringspotensialet er. Vurdering kan også avdekke forhold som ikke var tenkt på i forkant. (Hiim & Hippe, 2017, ss. 117-127) Aksjoneringen har lagt vekt på undervisvurdering som metode og vurdering av fremføring med måloppnåelse av case (vedlegg 32) for elevene.

4.5 Elevsamtaler som veiledning.

I dette kapitlet belyser vi Lassen og Breilid's (Lassen & Breilid, 2015) syn på elevsamtalen, de har en forklaring modell basert på ulike studier om hvordan elevsamtalen kan anvendes som veilednings strategi for elevens utvikling.

Her nevner de fire områder med betydning for deres definisjon av god veiledning. Rammer med rom, å nå og forstå, vekst/bevegelse og unngå tapte øyeblikk (Lassen & Breilid, 2015, s. 100). Vi finner deres modell også relevant for undervisvurdering og dialog i formelle og uformell former. Bacheloroppgavens overførte betydning av de fire områdene er vårt perspektiv til veiledninger, undervisvurderinger, vurderinger og våkenhet for elevens undervisningssituasjon. Både for å skape en veiledning med hensikt og fordi det er viktig med våkenhet til elevenes reaksjoner når det undervises i temaer som kan være kontroversielle for enkelte.

4.5.0 Område 1: Å skape rammer for rom.

Tydelige og klare rammer skaper trygghet for den som skal veiledes, som igjen fører til tillit til veileder. En ramme som gir aktørene i veiledningen en opplevelse av likeverdig partnerskap, åpner for fokusering på det som er meningsfullt for utvikling av ferdigheter, kunnskap og egenskaper. Hvordan eleven møtes og innledes eller inviteres til dialog, lager rammer og skaper rom for elevens deltagelse. Både den verbale og non-verbale kommunikasjonen formidler til eleven veilederens intensjon og fokus. Et oppriktig uttrykk gjennom bevisst tilstedeværelse med interesse og nysgjerrighet for elevens tanker, meninger og følelser, skaper grunnlag for en god introduksjon eller invitasjon (Lassen & Breilid, 2015, ss. 101-102).

4.5.1 Område 2: Å nå og forstå eleven.

Handler om hvordan eleven og veileder kan tone seg inn på hverandre gjennom kommunikasjon. Hvordan bygge broer mellom hverandres forforståelser og forståelser, slik at man sammen kan skape felles mentale landskap for et utgangspunkt til et mest mulig samstemt perspektiv på hvor veien skal videre. Denne kontakten oppstår ofte i små intervaller gjennom samtale på tre til ti sekunder hevder Lassen og Breilids (Lassen & Breilid, 2015, s. 103).

I vår aksjonering setter vi inn toningen nevnt over som føring for vår undervisvurdering når vi informere eleven underveis i opplæringen. Undervisvurdering skal informere ikke være en del av karaktersettings grunnlaget hevder Haaland (Haaland, 2018, s. 31).

Kommunikasjon der aktiv lytting fanger opp elevens verbale og nonverbale signaler skal få eleven til å bli sett og hørt. Uttrykk i kommunikasjonen kan være øyekontakt, mimikk, kroppsholdning og gester. Nonverbal kommunikasjon kan forsterkes med verbal kommunikasjon. Hvis yrkesfaglæreren bruker åpne spørsmål, bekreftende kommunikasjon, undring, nysgjerrighet, gjentakelse, speiling av ord og tema vises interesse for eleven. Denne responsen hjelper eleven å konkretisere sitt perspektiv. Flyt i dialogen oppstår gjennom turtaking, respekt, aktiv lytting, gjensidighet og engasjement. Da oppstår gode samtaler som fører partene nærmere hverandre, og opplevelsen av at de sammen skaper veien til målet ifølge Lassen og Breilid (Lassen & Breilid, 2015, s. 103).

4.5.2 Område 3: Å skape vekst og bevegelse for eleven.

Lassen og Breilid (Lassen & Breilid, 2015, s. 104) viser til det de mener Stern kaller *moments of movment*, de forklarer denne bevegelsen som selve målet med veiledningen. Målet er å skape møteøyeblikk som rommer opplevelser for utvikling og velvære hos eleven, som motiverer og beriker elevens opplevelse av mestringstro og forståelse til hvordan nå målet. Når perspektivet faller på plass, er en måte å beskrive opplevelsen av bevegelse på. Fem hovedtyper av bevegelse vises til i deres studier som påvirket elevens motivasjon for læring og tro på seg selv. Skal partene åpne denne bevissthets opplevelsen må de ha trygghet til å kunne dele og drøfte svakheter og feil i et likeverdige felleskap (Lassen & Breilid, 2015, s. 104).

Den første var bruk av fire spesifikke responsformer fra lærer:

1. Påpekte framgang og/eller positive egenskaper.
2. anerkjenne innsats og fremgang på en måte som kan registreres av eleven.
3. vise tydelig engasjement og interesse for elevens skolelivskvalitet.
4. skape håp hos eleven om forbedring, mestring og framtidsmuligheter.

De andre fire bevegelsene var:

1. eleven fikk et bredere og mer nyansert syn på seg selv og sin skolesituasjon.
2. eleven ble mer bevisst på egne syn på seg selv og sin skolesituasjon.
3. eleven registrerte en forandring i relasjon til lærer.
4. elev og lærer utviklet nye og utvidete handlingsplaner sammen (Lassen & Breilid, 2015, s. 105).

4.5.3 Område 4: Unngå tapte øyeblikk hos eleven.

Tapte øyeblikk er når yrkesfaglæreren ikke oppfatter elvens bevegende øyeblikk, det kan skape distanse mellom partene og ødelegge dialogen, og relasjonen mellom dem kan forvitte. Lassen og Breilid (Lassen & Breilid, 2015, s. 107) viser til at Stern (Stern, 2004) mener alle samtaler preges av tapte muligheter eller "*missed moments*". De oppstår hvis læreren ikke er aktivt tilstede og responderer på viktige momenter i dialogens.

Under vår aksjonering anvendte vi underveisvurdering (vedlegg 35) og veiledning gjennom planlagte og uplanlagte samtaler med elevene for å unngå tapte øyeblikk.

Tre mekanismer som forskynder forvitring av samtalen er rot, uoppmerksomhet og umyndiggjøring. Rot er en naturlig del av alle dialoger fordi dialogen er dynamisk uforutsigbar, unik og en fleksibel prosess ifølge Stern hevder Lassen og Breilid (Lassen & Breilid, 2015, s. 107). Umyndiggjøringen består oftest av moralisering, innsnevring og negativ fokusering (Lassen & Breilid, 2015, s. 108).

Tre grunner til at rot oppstår:

1. Manglende felles fokus, som oppstår hvis lærer ikke er oppmerksomt tilstedeværende og ser elevens forutsetning for å forstå hva de snakker om.
2. Når dialogen mangler framdrift som i veiledning skyldes at lærer ikke initierer og styrer dialogen med god invitasjon, gode spørsmål eller manglende god respons.
3. Når dialogpartnerne snakker forbi hverandre, som skyldes ulikt perspektiv som ikke danner felles landskap. Eller at de mister fokus i samtalen som kan ha sammenheng med at partene er ukonsentrerte, trøtte og den verbale og nonverbale kommunikasjonen ikke oppfattes (Lassen & Breilid, 2015, s. 109).

5.0 Drøftingskapittel.

I dette kapitlet skal vi drøfte både yrkesfaglig- og profesjonsfaglig teori i lys av problemstillingen; **Hvordan kan opplæring i kommunikasjon forberede barne- og ungdomsarbeideren i møte med barn og unge i krise?**

I den yrkesfaglige drøftingsdelen ser vi på funn gjennom vitenskapelige artikler som trekker linjer til yrkesfaglig teori vi har anvendt i oppgaven.

I den profesjonsfaglige drøftingsdelen ser vi på hvordan vi har anvendt konfluent pedagogikk i praksis, og hvilken betydning veiledning har for opplæringen når teori skal omformes til praksis, i lys av problemstillingen og opplæringsloven (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa opplæringslova - LOVDATA, 1998).

Dette arbeidet forankres også i henhold til forskrift om rammeplan for yrkesfaglærerutdanningen (Forskrift om rammeplan for yrkesfaglærerutdanning for trinn 8-13 - LOVDATA, 2013).

BUA står ofte i frontlinje i møte med barn og unge. De er ofte de første voksne barna møter i sin hverdag. Av den grunn er det av stor betydning at de er bevisst i sine kommunikasjonsferdigheter i møte med barna dersom de opplever en krise (Barne- og ungdomsarbeider, 2022).

I et samfunnsperspektiv ser vi nytteverdien i at BUA har dybdekunnskap og ferdigheter innen krisehåndtering gjennom kommunikasjon. Dette med tanke på de utfordringer vi ser samfunnet bærer preg av både på nasjonalt og internasjonalt nivå. Katastrofen som rammet på Utøya i 2011 (NOU, 2012) er et godt eksempel på nasjonale kriser som rammet hele samfunnet. I ettertid har man brukt mye ressurser på å møte mennesker i sorg og krise da man så et nytt og udekket behov for dette.

5.1 Yrkesfaglig drøftingsdel.

I dette kapitlet drøftes hvorfor vi mener det er hensiktsmessig at BUA har forkunnskaper om den biologiske prosessen, og hvordan det påvirker psykisk helse hos barn og unge som opplever krise. Det er viktig å ha kunnskaper om kriseteori, de ulike reaksjonsfasene (Skants, 2014, s. 181) og kommunikasjonsferdigheter (Eide & Eide, 2018) som reguleringsverktøy og metode i bearbeidelse og mestring av kriser.

Forskningen fra artiklene (Anda, et al., 2006), (Koushede, et al., 2021) viser at mennesker som er utsatt for uønskede opplevelser i barndom kan utløse kriser eller traumer. Det kan forme menneskers evne til å prosessere opplevelser, danne affektive reaksjonsmønstre i menneskets autonome stressresponsystem, og det former hvordan individer forholder seg til situasjoner i øyeblikket og erfaringer i ettertid. Det kan prege bevisste og ubevisste valg i øyeblikket som har betydning for erfaringens subjektive opplevelse. Dette kan føre til vegringer, stress, angst, utagering og følelsesmessige uforbeholdende reaksjonsmønstre for dem som har opplevd kriser eller traumer. Traumer har likhet til kriser, hvis de ikke bearbeides kan de være en ny kilde til stress som utløser nye kriser (Anda, et al., 2006, s. 180).

5.1.0 Hvilken kunnskap kan forebygge kriser?

Kriser kan ramme alle samfunnslag og aldre. Dette er ofte en sammensatt prosess et menneske gjennomgår. Enkelte individer håndterer en krise på en rasjonell måte og kommer seg greit igjennom uten særlig form for oppfølging, svært ofte går krisen over av seg selv (Raundalen & Schultz, 2020, s. 45). Andre derimot, har større behov for bearbeidning og støtte for det de gjennomgår. Ringvirkningene ved ikke få tilbud om støtte eller hjelp kan imidlertid bli så store at det får store konsekvenser både for individet selv og samfunnet viser artiklene (Anda, et al., 2006), (Koushede, et al., 2021).

Funnene i de vitenskapelige artiklene (Anda, et al., 2006), (Koushede, et al., 2021), (Klopach & Simons, 2014) vi har anvendt peker i den retning at veien videre fra ett krise eller traume avhenger i stor grad av hvilke støtte barnet får og hvordan omgivelsene samspiller med barnet. Perry (Perry D. B., 2009, s. 244) får frem at autonome ferdigheter kan endre reaksjonsmønstre på sanseintrykk etter kriser eller traume. Ved å trene opp igjen en ferdighet slik at den blir autonom er barn avhengig av trygge voksne rundt seg. BUA kan

dermed med sin kompetanse anvende ulike kommunikasjonsferdigheter for å nå og forstå barnet. Eide og Eide (Eide & Eide, 2018, s. 292) fremhever også at en som kommuniserer kongruens, fremstår som ekte og ærlig har mulighet for å komme i posisjon til elever som trenger det. På samme måten kan BUA med kommunikasjonsferdigheter som verktøy, hjelpe barn og unge som trenger regulering etter krise eller traume (Eide & Eide, 2018, s. 135).

5.1.1 Barne- og ungdomsarbeiderens profesjonelle og etiske yrkesutøvelse.

Artiklene til (Anda, et al., 2006), (Koushede, et al., 2021) viser hva som kan skje og skjer med mange mennesker der trygghet og omsorg er manglende faktorer i livet. Kunnskap og praksis kan skape rom for vekst, utvikling og livsmestring. Selv for de barn som har opplevd omsorgsfraværende møter med mennesker, finnes det metoder for å bearbeide og gjenskape sine autonome reaksjonsmønstre, ved hjelp av trygge og stabile omsorgspersoner (Eide & Eide, 2018, s. 293).

Profesjonell omsorg kan bety forskjell i livet for et annet menneske viser artikkelen (Barfiels et al., 2012, s. 32). BUA trenger faglig integritet for kunne å takle yrkesrollen i møte med motgang og medgang, skal omsorgsetikken bli ivaretatt. Evnen til å sette egne behov til side for å hjelpe andre setter omsorgen i et moralsk praktiserende perspektiv. Klarer BUA å formidle etiske verdier som ligger i den profesjonelle omsorgen, kan det gi grunnlag for moralsk dømmekraft som er vesentlig for mestringen i yrkeslivet til BUA. Mestring gir til den som mestrer, men når BUA mestrer da mestrer andre også. BUA's mestring av yrkesprofesjonell omsorg gir personlig integritet, sosiale relasjoner og utviklingskompetanse i møte med liv og lære. Derfor er en BUA som bruker andre i et ubalansert maktforhold for å tilfredsstille egne subjektive behov ikke profesjonell, heller ikke en som henter retningslinjer fra omsorgsetikkens profesjonelle perspektiv. Sett i lys av at BUA kan bruke kommunikasjonsferdigheter i møte med barn og unge i krise må en også bruke makten en har med kommunikasjon til formålets hensikt, det å regulere og bidra til mestring hos barn og unge. Dette er i tråd med det Eide og Eide (Eide & Eide, 2018) skriver om når vi snakker om bekreftende kommunikasjon som verktøy. Da anvender BUA profesjonell omsorg gjennom kommunikasjon for å komme i posisjon til barn og unge som står i krise (Eide & Eide, 2018, ss. 155-157).

Det BUA kan bidra med uten å trå over i terapien handler om utvikling av forutsetninger for å kunne mestre. Her kan utvikling av terapiens grunnelementer som det å finne ord, setninger og fortellinger være utviklingsområder for BUA. Ord, setninger og fortellinger som hjelper barnet å rydde, ordne og arkivere opplevelser, hendelser, erfaringer og tanker kan bidra til forutsetninger for å mestre, bearbeide eller håndtere kriser i livet (Raundalen & Schultz, 2020, ss. 60-65).

Hvordan BUA's arbeid med oppfølging av barn og unge kan ha betydning for enkeltindividers normalutvikling, viser hvor viktig det er når de bistår og hjelper dem til å mestre sine kriser. Artikkene (Anda, et al., 2006), (Koushede, et al., 2021), viser tydelig hvordan ubehandlede kriser og traumer påvirker utviklingen til barn og unges og deres livskvalitet som voksne. På den andre siden viser artikkene (Barfield, et al., 2012), (Perry D. B., 2009) hvordan hjelp til å bearbeide egne kriser og traumer er for utviklingen. Barn og unge som ikke får en normalutvikling har større sjanse for å bli storforbrukere av helsevesenet grunnet forringet helse. Derfor har BUA's rolle i møte med barn og unge en samfunnsnyttig funksjon.

Det er viktig at BUA også har kjennskap til de ulike krisebegrepene. På denne måten er de mer i stand til å observere og kunne hjelpe sårbare barn og unge gjennom en krisesituasjon. Ufaglært personell vil muligens ha større utfordringer dersom begrepene er ukjente, derfor ser vi betydningen av å ha godt kvalifisert personell i oppfølging av barn og unges oppvekst.

Dersom små barn opplever voksne som uforutsigbare i nærhet, trygghet og omsorg kan det bli vanskeligere å bearbeide kriser eller forsterke vonde opplevelser ytterligere. En BUA ansatt i en barnehage eller på barneskole må derfor være varsom i møte med barn som går gjennom en krise eller et traume. Skants (Skants, 2014, ss. 187-188) viser til hvor viktig det er å gi trygge rammer, forutsigbarhet og gjenopprette et tilnærmet normalt dagligliv i den grad dette er mulig. Dersom barnet ikke får anledning til å finne trøst, trygghet og beskyttelse hos den voksne er det en betydelig risiko for at barnet blir mer engstelig og krisen kan vedvare over lengre tid, noe som igjen kan utløse et traume. Artikkelen til Koushede (Koushede, 2021, s. 2) peker på at jo flere stressfaktorer som inntreffer barnet kan utløse en større belastning over tid og gjennom deres utvikling til å bli voksne.

Ungdom har oftest en annen tilnærming til krisehåndtering, trekker seg gjerne litt unna, eller de kan reagere voldsomt i ord og uttrykk. Det er derfor viktig at BUA har kunnskaper om ungdoms reaksjonsmønster, og at de gjerne velger å dele sine tanker med jevnaldrende fremfor andre voksne, (Frønes, 2016, s. 188). Likevel bør BUA åpne opp for å samtale med ungdommen, da det ofte viser seg at de har mange ubesvarte spørsmål. Dette kan forebygge redsel for at hendelser kan oppstå på nytt (Skants, 2014, s. 189).

Hvordan unge kan oppleve muligheten for oversikt og nok informasjon, kan skapes med krisepedagogisk modell (Raundalen & Schultz, 2020, s. 41) og krisepedagogiske metoder (Raundalen & Schultz, s. 88), siden modellen og metodene skal anvendes for å innhente informasjon og kunnskap til en krise hendelse. Videre handler det om å finne muligheter for å skape konstruktive tiltak som kan dempe eller løse krisen.

Det å la barn og unge være med på å få oversikt og forståelse for krise skapende elementer og konsekvenser av kriser, kan nok muligens skape samhold og empati i barn og ungdoms gruppen. Skants (Skant, 2014 s. 189) Raundalen og Schultz (Raundalen & Schultz, 2020, s. 88-93) mener at dette er gode tiltak for å gjøre barn og unge mer trygge i møte med kriser enten det er i deres nærmiljø eller i et større samfunnsperspektiv.

For å vise til et skille mellom terapi og pedagogisk tilnærming beskriver Raundalen og Shultz (Raundalen & Schultz, 2020, s. 46) et barn som tegner et hus med flammer og et fly med bomber. Terapeuten kunne startet samtalen med barnet om huset som brenner og bombene som faller. Når barnet på eget initiativ velger å tegne, kan det ses som en invitasjon til temaet. Det å møte barnets nonverbale kommunikasjon med interesse og spørsmål som:

Pedagogiske spørsmål:

Var det ditt hus?

Er dette fra Irak?

Kjenner du dem som bodde i huset?

Er det et hus du har sett?

Hvorfor brenner huset?

Spørsmål som kan forventes i en vanlig samtale til en tegning. Barnet har tegnet tegningen, det er barnet som bør få styre samtalen (Raundalen & Schultz, 2020, s. 46).

Om barnet får instruks om å tegne tegningen, da er det ikke barnet selv som velger. Det kan føre til at barnet ikke har samme mulighet i situasjonen til å regulere følelser og styre situasjonen. Raundalen og Shultz (Raundalen & Schultz, 2020, s. 46) beskriver at hvis en omsorgsperson i barnets situasjon velger å overse hva som uttrykkes i tegningen kan det være direkte skadelig for barnet siden det kan ses på som en situasjon som forsterker en negativ mestringsstrategi. Oppfatter barnet at det ikke er greit å uttrykke sine opplevelser, kan det tolkes som at det ikke er greit at barnet bearbeider sine opplevelser, det kan bli grobunn for negative mestringsstrategier (Raundalen & Schultz, 2020, s. 47).

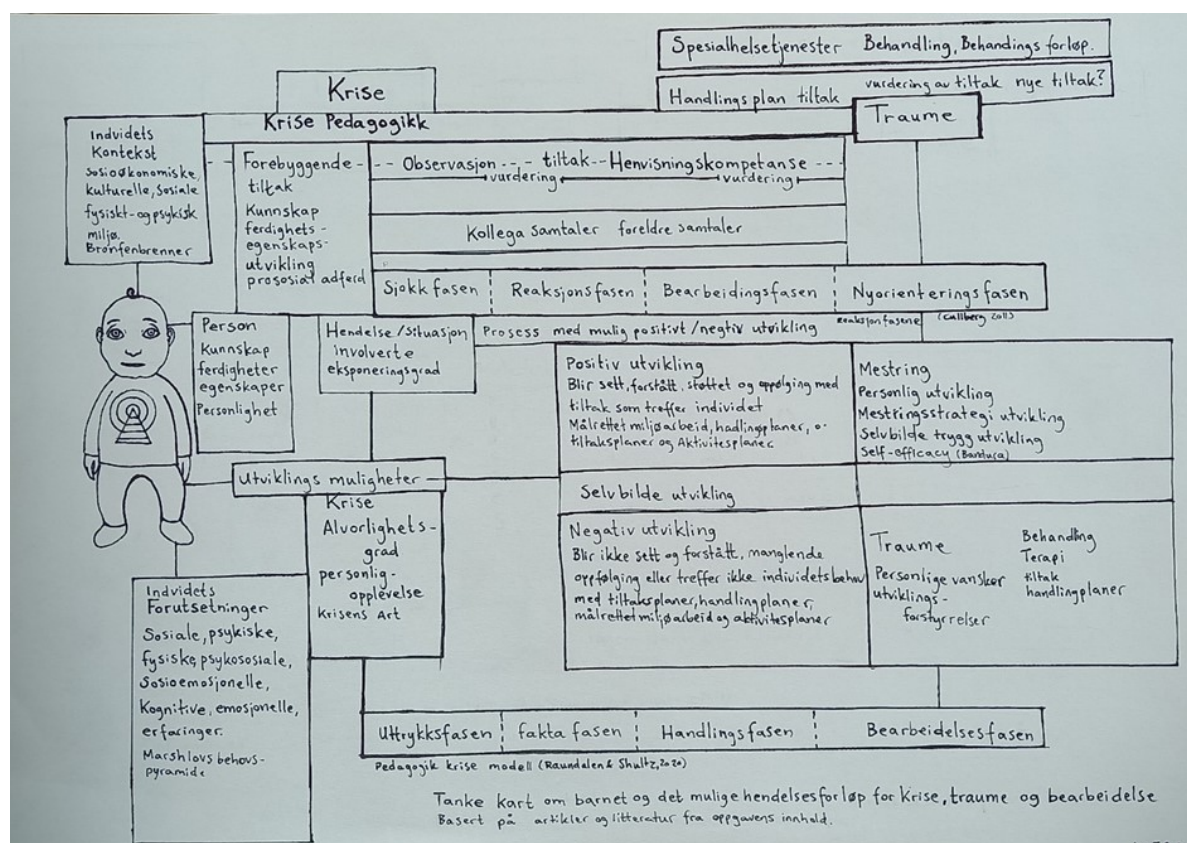
5.1.2 Kommunikasjonens betydning i krisehåndtering.

Tar vi for oss reaksjonsfasene ser man betydningen av at BUA har inngående kjennskap til hver av fasene for å kunne anvende kommunikasjon tilpasset den enkelte reaksjonsfasen barnet går igjennom (Skants, 2014, s. 181). Det å kunne kjenne til de ulike symptomer og tegn kan bidra til å være støtte og hjelp da krisen er et faktum. Likevel skal man være oppmerksom med tanke på at de ulike reaksjonsfasene kan krysse over i hverandre, og man må være varsom når man tolker de ulike signalene barnet gir uttrykk for. Stagnerer prosessen i et fasestadium bør man vurdere om BUA's kompetanse er å bruke sin henvisningskompetanse for å hjelpe barnet i sin videre faseutvikling (Raundalen & Schultz, 2020, s. 47). Dette er også gjeldende for møte med barn og unge som opplever skjulte kriser (Raundalen & Schultz, 2020, ss. 26-32). Boken til Skants (Skants, 2014) forklarer de ulike fasene, og er ment for oppfølging- og støttepersonell i krisehåndtering. Den kan likevel også være til stor nytte for andre omsorgspersoner som jobber tett på barn og unge. Ser man dette i lys av at BUA anvender kommunikasjonsferdigheter for å nå og forstå barn og unge så kan det tenkes at det å ha forkunnskaper om kriser er relevant for yrkesutøvelsen (Eide & Eide, 2018, s. 40).

Artiklene (Böckler et al., 2018), (Perry D. B., 2009) viser til hvordan psykologiske intervensjoner kan bidra til forandring og utvikling når det kommer til krisehåndtering. Derfor har vi valgt krisepedagogisk modell (Raundalen & Schultz, 2020, s. 41) og metoder (Raundalen & Schultz, 2020, ss. 88-104) som en del av yrkesteorien fordi det viser til

hvordan BUA kan anvende forkunnskaper om krise i et systematisk utviklingsarbeid. Anvendes forkunnskap om krisefasene og de skjulte krisene i samspill med krisepedagogisk modell og metoder, kan skape et perspektiv til hvordan BUA kan utvikle barn- og unges språk og forståelse for egenskaper, ferdigheter og kunnskap som kan bidra til å utvikle kommunikasjonsferdighetene som trengs for å mestre kriser (Eide & Eide, 2018, ss. 287-293). Dette gjenspeiler seg også gjennom oppfølgingsarbeid med barn og unge som gjennomgår en krise.

5.2 Oppsummering yrkesfaglig drøftingsdel.



Figur 3 - Illustrasjon utarbeidet av Bachelorgruppen

Modellen over viser et tankekart over hva vi i gruppen på bakgrunn av egne erfaringer, gruppediskusjon, litteratur og artikkel søk. Modellen er et utgangspunkt for hva vi samlet sett synes har verdi i for en helhetlig forståelse av krise teamet.

Teoriene i den yrkesfaglige delen er hva vi har tenkt kan danne et motiverende og faktabasert kunnskapsgrunnlag fra litteratursøk og pensum litteratur, og mer for å skape undervisning som kan bidra til utviklingen av BUA's kompetanse i møte med barn og unge i krise. Omsorg og profesjonalitets bevissthet kan skape bearbeidelse og utvikling (Raundalen & Schultz, 2020, s. 61).

Våkenhet for den andre er selve fundamentet for en kommunikasjonsprosess med flyt og måloppnåelse hevder Lassen og Breilid (Lassen & Breilid, 2020 s. 108). Er man ikke oppmerksom på den andres forsøk eller initiativ til kommunikasjon er det ikke mulig å forstå den andre. Selve formålet med å forstå barnet og den unge i krise blir så tilspisset til

hvordan BUA kan anvende hva kommunikasjonen har lært dem om barnet, og hvordan de ved videreanvendelse av kommunikasjon kan skape pedagogisk aktivitet med utviklingsformål.

Omsorgsetikkens syn på møte mellom BUA og barnet med behov for omsorg, kan settes ut i praksis når et verdig møte oppstår mellom BUA og barnet. Et møte der forutsetninger og behovene barnet har for å oppleve trygghet, mestring, forandring og utvikling blir ivaretatt (Ohnstad, 2018, ss. 130-145).

5.3 Profesjonsfaglig drøftingsdel.

5.3.0 Hvordan bruke konfluent pedagogikk som undervisningsmetode?

Konfluent pedagogikk har som hensikt å formidle hvordan opplæring kan bidra til å finne mening i det en gjør. Hvordan bygge bro mellom å vite hva som er riktig, har betydning for konfluent pedagogikk (Grendstad, 2022, s. 82).

En utfyllende begrunnelse for undervisningens hensikt og formål kan skape interesse og engasjement. Vår spørreundersøkelse (vedlegg 33) i forkant av aksjoneringen viste tydelig at elevene så relevans i undervisningsplanen og deres rolle som BUA relatert til oppgaven. Oppgaven startet med forberedelse og informasjon om mål for læring, hva undervisningen skulle handle om, hvorfor den handlet om temaet krise og hvordan opplæringen skulle utformes i praksis.

I konfluent undervisning legges det vekt på at eleven skal lære seg selv å kjenne (Grendstad, 2022, s. 114). Denne vektleggingen er av betydning for elevens forståelse og anvendelse av kommunikasjonsferdigheter. Dette var en av ankerpunktene for vår undervisning.

Undervisningsplanen (vedlegg 1) henvender seg til refleksjon over egen personlighet og selvoppfattelse. Oppdagelsesreisen er karakteristisk for konfluent undervisning (Grendstad, 2022, s. 115).

Refleksjonsskjemaer (vedlegg 18-24) og aktivitetsskjemaer (vedlegg 2-17) tilknyttet oppgaven har alle elementer av dette perspektivet sammenfattet med fagutvikling av kunnskap, ferdigheter og egenskaper.

Yrkesfaglig utdanning er en praksis nær utdanning og undervisningen skal gjenspeile seg at det er sammenheng mellom teori og praksis. I lys av det skal den være i tråd med overordnet del av læreplanen (Overordnet del, 2017), opplæringslova (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa opplæringslova - LOVDATA, 1998) og læreplanen (Læreplan i vg2 barne- og ungdomsarbeiderfaget, 2021). I den forbindelse har vi valgt konfluent pedagogikk som metode for å favne de elementer vi ser på som viktig for vår aksjonering. Den er prosessorientert i den hensikt at man ser sammenhengen mellom teori og praksis i læreprosessen (Grendstad, 2022, s. 237).

5.3.1 konfluent pedagogikk i lys av styringsdokumentene og læreplaner.

Yrkesfaglæreren sin formålsparagraf § 2 sier blant annet at (Forskrift om rammeplan for yrkesfaglærerutdanning for trinn 8-13 - LOVDATA, 2013):

“Man skal ha kunnskap om barn og unge i vanskelige livssituasjoner, herunder kunnskap om vold og seksuelle overgrep mot barn og unge, om deres rettigheter i et nasjonalt og internasjonalt perspektiv, og om hvordan sette i gang nødvendige tiltak etter gjeldende lovverk.”

Den viser til kunnskapen vi anvender i den yrkesfaglige teorien i oppgaven. Hvordan vi formidler denne kunnskapen er med konfluent pedagogikk som metode for å skape refleksjon og aktivitet for å se sammenhengen mellom læreplanmål og opplæring. Konfluent pedagogikk har da kunnet utfolde elevenes oppdagelsesreise i opplæring og mestring av læreplanmålenes intensjoner.

Ser man BUA's læreplan i lys av konfluent pedagogikk så sier læreplanen at utdanningen til BUA skal være praksisnær og gi en sammenheng mellom teori og praksis. Gjennom undervisning i klasserommet og i praksisfeltet, skal BUA oppnå en grunnkompetanse som dekker alle læreplanmålene ved endt utdanning (Læreplan i vg2 barne- og ungdomsarbeiderfaget, 2021). Konfluent pedagogikk kan være en metode i utdanningen for å bygge bro mellom teori og praksis. Dette da konfluent pedagogikk er prosessorientert, og læreprosessen til BUA ligger i prosessen i undervisning eller aktivitet. Overordnet del av læreplan (Overordnet del, 2017) sier noe om at elevene skal oppleve mestring samt strekke seg etter nye mål. En kan tenke seg at konfluent pedagogikk kan bidra til livsmestring hvis læreprosessen er av den art at den føles oppnåelig samtidig som den motiverer til videre utvikling.

5.3.2 Elevens refleksjoner med bakgrunn i konfluent pedagogikk.

Fantasien i møte med virkelighet skaper rom for refleksjon er i tråd med konfluent undervisning (Grendstad, 2022, s. 100). Dette har vært vår hensikt med refleksjonsskjemaer knyttet til undervisningen. En reise med refleksjon og ettertanke av egne opplevelser og erfaringer kan være et utgangspunkt til større selvinnsikt og fagstoffet.

Konfluent pedagogikk ser spesielt på to typer informasjon som yrkesfaglærere gir til elevene: saksinformasjon og prosessinformasjon. Saksinformasjon tar primært sikte på formidling av fakta, kunnskap og opplysninger til elevene. Her kan vi se yrkesteoriens litteratur og artikler i sammenheng til saks informasjon. Prosessinformasjon har som formål å stimulere elevene til å gjøre noe med eller i forhold til faginnholdet i undervisningen, og vende deres oppmerksomhet mot forhold som er viktig å legge merke til og ta stilling til (Grendstad, 2022, s. 134). Her er det førveiledning, underveisvurdering (Vedlegg 35), vurdering, aktivitetsskjemaer (Vedlegg 2-17) og refleksjonsskjemaer (Vedlegg 18-24) samt frempek mot case (Vedlegg 25-31) og veiledningen til arbeidsprosessen med casen (Vedlegg 32) som prosessinformasjon.

Konfluent undervisning skal være inkluderende skriver Grendstad (Grendstad, 2022, s. 238). Det betyr at undervisningen vektlegger åpne oppgaver og spørsmål, samt at alle elevene i læreprosessen (Hiim & Hippe, 2017, s. 91) opplever mestring og at deres bidrag har betydning for andre i klassen. Vi fikk fram disse verdiene med å planlegge og veilede opplæringen. Måten casegruppene ble sammensatt, hvordan framføringen og gruppesamarbeidet ble veiledet, ga rom for at alle elevene kunne bidra, og det hadde betydning for hvordan undervisningen var inkluderende. Eksempler på dette var hvordan veiledningen fra yrkesfaglærerstudentene fikk fram dette til eleven, dette ble bekreftet med hvordan elevene støttet og ga plass til hverandre i prosessen av caseoppgaven (vedlegg 32) og ved framføring av sluttresultatet. Elevene ga også tilbakemelding til hverandre etter framføring av case (Vedlegg 32). Elevene ble tryggere i prosessen som resulterte i at flere elever kom med tilbakemeldinger til medelevene. Det skapte rom for faglig meningsutveksling som er i tråd med prosessorientert undervisning (Grendstad, 2022, s. 235).

3.5.3 Hvordan konfluent pedagogikk og bevegelse for eleven henger sammen.

Bevegelse for eleven som nevnt tidligere er å nå målet med veiledningsstrategien til Lassen og Breilid (Lassen & Breilid, 2015, ss. 104-105). Denne opplevelsen samsvarer med hva konfluent pedagogikk har som hensikt for eleven gjennom å lære å oppdage i sin prosessorienterte pedagogikk (Grendstad, 2022, s. 235).

Når partene i veiledningen sammen opplever det som kommer fram i dialogen er så treffende, opplysende og viktig at det forandrer måten:

- man ser seg selv
- situasjonen
- kunnskapen
- ferdigheten
- handlingsmønstre
- erfaringer, på er målet nådd

Slike beskrivelser fra Lassen og Beilid (Lassen & Breilid, 2015, s. 105) samsvarer med prosessen konfluent pedagogikk har som hensikt utløse.

5.3.4 Hvorfor og hvordan undervise i krise temaet?

Forståelsen av hvordan mennesker er sammensatt av tanker, sanser, følelser, fysiske-, psykiske-, sosiale- og emosjonelle, er sentralt for å kunne forstå hvordan, hvorfor og hva som gjør at mennesker i ulike faser i livet kan oppleve det som vanskelig, krevende og overveldende å mestre egne bearbeidingsprosesser. Det sosiale, følende og tenkende menneske trenger å bearbeide sine inntrykk, opplevelser og erfaringer for å integrere dem som en del av sitt liv. Det er dette konfluent pedagogikk har som hensikt med sitt helhetsutviklings perspektiv (Grendstad, 2022, s. 233). Dette gjenspeiles i vår undervisningsplan (Vedlegg 1) med hvordan vi har anvendt et bredt spekter av undervisningsmetoder for varierte opplevelser og muligheter for individ tilpasset løsning og veiledning gjennom læreprosessen (Hiim & Hippe, 2017, s. 34).

Opplæringsloven §3-10 (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa opplæringslova - LOVDATA, 1998) viser til at undervisvurdering skal være et pedagogisk verktøy i elevens og lærerens felles læreprosess. Etter gjennomført felles undervisvurdering (vedlegg 31) med elevene, gikk vi rundt og hadde individuell undervisvurdering med de ulike gruppene. Fokus lå på positiv støtte til elevenes ideer, følelser og egne meninger som var en del av undervisvurderingen for gruppene. Veiledningsteori som lager oppdagelsesreise, ble sentralt for oss som veiledere, og kommer fram i vår veiledning for å gi eleven tro på egen kapasitet og mestring i

underveisvurderingen med hensikt om å fremme autonomi og “Self-efficacy” (Bandura 1997), (Lassen & Breilid, 2015, s. 99).

5.3.5 Yrkesfaglærerens bruk av veiledning kan støtte eleven.

De fem bevegelsene nevnt tidligere som påvirker elevens motivasjon og tro på seg selv, kan styrke samspillet i læringsprosessen mellom lærer og elev som når implisittviten gjøres eksplisitt hevder Lassen og Breilid (Lassen & Breilid, 2015, s. 105). Veiledning gjør partene til tydeligere medspillere med større gjensidighet i deres interaksjoner. Når samspillet oppnår harmonien av makt symmetri, tillit, fortrolighet, åpenhet, gjensidig anerkjennelse, faglig evaluerer, sosial og personlig fungering, da oppstår det flyt i prosessen mellom yrkesfaglærer og eleven. Utforming av planer i et positivt læringsfelleskap kan støtte eleven til å oppnå ønskede læringsmål, skape tilpasset opplæring eller utvikle individuelle opplæringsplaner. Allikevel er det eleven selv som er kilden til den egentlige utviklingen, og selvevaluering står sentralt for endring av motivasjon og innsikt. Ved veiledning fra lærer med trygge rammer og møter spirer muligheter for forandring, men spirene blomstrer ikke hvis de ikke blir til mentale prosesser eller adferdsmessige handlinger gjennomført av eleven selv (Lassen & Breilid, 2015, s. 106).

Fagkompetanse tilknyttet omsorg som fremmer utvikling trenger kommunikasjonsferdigheter dersom omsorgen skal gjøre sin nytte. Kommunikasjonsferdighetenes nytte er lett å forstå sett med det profesjonsfaglige perspektivet til Lassen og Breilid (Lassen & Breilid, 2015, s. 103) i deres kapittel, “Å nå og forstå eleven”. Derfor har vi valgt å løfte fram deres veiledningsteori. Det ligger likhetstrekk til deres tilnærming til kommunikasjonsprosessen i den empatiske kommunikasjonen med tanke på å lytte til hva eleven eller samtalepartneren uttrykker. Hvordan man skal “Unngå tapte øyeblikk” i møte med eleven forklarer Lassen og Breilid (Lassen & Breilid, 2015, s. 107). Tapte øyeblikk kan også beskrive våkenheten som er viktig i møte med barn og unge når de skal oppleve støtte og mestring i møte med kriser. Dette får frem viktigheten av kommunikasjonen som skaper trygghet, egenverd, læring og mestring.

5.4 Oppsummering profesjonsfaglig drøftingsdel.

Den profesjonsfaglige delen har tatt for seg konfluent pedagogikk og veiledning som metoder i vårt arbeid med planlegging av vår undervisning. Med overordnet del av læreplanen og læreplan for BUA har vi utviklet en undervisningsplan på 20 timer i tråd med konfluent pedagogikk. Vi har forsøkt å svare på oppgavens problemstilling ved å vise hvordan opplæring kan gi BUA økt kompetanse i kommunikasjon når det gjelder å møte barn og unge i krise. I lys av problemstillingen ser vi på opplæring som en prosessorientert utvikling mellom teori og praksis for å oppnå nødvendig kompetanse. Med vår kreative tilnærming til undervisningsplanlegging har vi med rammene fra læreplan og styringsdokument utviklet det vi mener er ett helhetlig undervisningsopplegg for BUA vg2.

Med konfluent pedagogikk som metode har vi skapt opplæring som har gitt elevene et større bilde av forståelse gjennom en oppdagelsesreise i sanser, refleksjon, øvelser på å uttrykke tydelig kroppsspråk og lese hverandre, reflektere individuelt og i grupper over tanker og opplevelser av seg selv og hverandre. De har satt ord på tanker, følelser og arbeidet med empatisk forståelse for andre. Vi har med undervisningsplanen gitt eleven muligheter til å utfolde seg i omsorgskreativ tilnærming til yrkesrettet praksis med autonomi og selvstendige valg til metoder og anvendelse av sosioemosjonelle ferdigheter og kommunikasjonskompetanse.

5.5 Refleksjon til aksjonering.

En av yrkesfaglærerstudentene gjennomførte hele sin studiepraksis i samme klasse, og var derfor blitt litt kjent med elevene på forhånd. På denne måten kunne hen legge et lite grunnlag for hva elevene kunne forvente når gruppen kom samlet inn i klassen. Elevene hadde gjennomgått tematikken delvis med yrkesfaglærerstudenten i sin praksisperiode. Studentgruppen utviklet raskt en relasjon til elevene. Gjennom å bruke elevenes erfaringer fra praksis og tidligere undervisning, kunne opplæringen fokusere på dybdelæring og kommunikasjonsmetoder for å møte barn og unge i krise. Ved å sette kjent fagstoff i ny kontekst åpnet vi for refleksjoner rundt selvopplevde hendelser som elevene hadde med seg fra sin egen praksis.

En av gruppene viste motstand til casen (Vedlegg 32) og ønsket ikke å gjennomføre deler av den. En av yrkesfaglærerstudentene kom i posisjon til elevene og fikk snakket sammen om utfordringen gjennom å gi legitimitet for følelsene som oppsto. Motstand mot caseoppgaven var egentlig litt som forventet da dette var en ny og ukjent metode å jobbe på for elevene. De som tydelig hadde behov for mer veiledning og presisjon av oppgavens mål og innhold, fikk reflektere over prosessen med veiledning.

Elevene hadde spørsmål relatert til temaet krise og hva de selv hadde erfart i praksis. De fleste eksemplene handlet ikke om barn i direkte kriser, men mest om observasjon av andre voksne på praksisstedet. De hadde blant annet observert hvordan noen ansatte snakket om barn på en negativ måte mens barnet hørte det, eller andre barn kunne høre. Elevene opplevde det som ubehagelig og uprofesjonelt. Refleksjoner rundt elevenes egne praksiserfaringer kan åpne for at det er trygt å dele og diskutere faglige utfordringer. Det er viktig å skape et trygt rom for å diskutere og reflektere over faglige utfordringer for elevene, kanskje spesielt i etterkant av elevenes egen praksis når de holder på å utvikle seg til kompetente fagarbeider.

5.6 Konklusjon og avslutning

I denne oppgaven har vi vist til i fagfellevurderte artikler og litteratur i forsøk på å svare på vår problemstilling. Teoridelen samt drøftingen har vist hvor store konsekvenser det har for barn og unge og stå i vedvarende krise uten å få hjelp til selvregulering og utvikling. Selv om artiklene i store deler tok for seg traume, var det overførbart til krise og hvordan en kunne hjelpe barn og unge. Igjen overførbart til hvordan BUA kan ta i bruk sin kompetanse for å komme i posisjon til barn og unge i krise, gjennom kommunikasjonsferdigheter.

Undervisningsopplegget gjenspeiler lovverk, styringsdokumenter og læreplanen i tråd med konfluent pedagogikk og veiledning som metode i opplæring.

Gjennom å vurdere elevens sluttresultat med arbeid av caseoppgaven har vi hatt anledning til å se at elevene har opparbeidet seg kunnskaper og ferdigheter gjennom eget utviklingsarbeid. Med dette mener vi at vi svarer på vår problemstilling med hvordan opplæring kan bidra til BUA's kompetanseheving i å møte barn og unge i krise med kommunikasjonsferdigheter. Oppgaven er skrevet med inspirasjon på grunnlag av at vi synes det er for lite opplæring om hvordan BUA skal møte barn og unge i krise. Sett i et samfunnsperspektiv er det for lite oppmerksomhet i opplæringen rundt temaet. Dette med tanke på de utfordringer BUA møter i dagens samfunn i arbeidslivet.

Referanser

- Anda, R. F., Bremner, J. D., Dube, S. R., Felitti, V. J., Giles, W. H., Perry, B. D., & Witfield, C. (2006). The enduring effects of abuse and related adverse experiences in childhood. *Eur Arch Psychiatry Clin Neurosci*, 174-186.
- Andersen, K. (2015). *Innføring i mesterlære, yrkesdidaktikk og veiledning* (1.. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget A/S.
- Antonovsky, A. (2018). *Helsens Mysterium*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Barfield, S., Dobson, R., Gaskill, R., & Perry, D. B. (2012). Neurosequential Model of Therapeutics in a Therapeutic Preschool: Implication for Work With Children With Complex Neuropsychiatric Problems. *International Journal of Play Therapy*, ss. 30-44. doi:10.1037/a0025955
- Barne- og ungdomsarbeider*. (2022). Hentet fra Utdanning.no: https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/barne-_og_ungdomsarbeider
- Brudal, H. L. (2020). *Empatisk kommunikasjon, Et verktøy for menneskemøter*. Gyldendal Norske Forlag AS.
- Böckler, A., Lumma, A. L., Singer, T., Valk, S. L., & Vrticka. (2018, Januar 12). *Brain and Behavior*. Hentet fra Wiley Periodicals, Inc.: <http://doi.org/10.1002/brb3.940>
- Cullberg, J. (2011). *Mennesker i krise og utvikling* (3.. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2018). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal Akademisk.
- Digitaliseringsdirektoratet*. (2019). Hentet fra Utarbeide styringsdokument: <https://www.prosjektveiviseren.no/hva-er-prosjektveiviseren/planlegge/ferdigstille-styringsdokumentasjon/utarbeide-styringsdokument>
- Eide, H., & Eide, T. (2018). *Kommunikasjon i relasjoner* (3.. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Forskrift om rammeplan for yrkesfaglærerutdanning for trinn 8-13 - LOVDATA*. (2013). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-291>
- Forskrift til opplæringslova*. (2006). Hentet fra LOVDATA: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Frønes, I. (2016). *De likeverdige*. Gyldendal Akademisk.
- Gallese, V., Fadiga, L., Fogassi, L., & Rizzolatti, G. (1996). *academic.oup.com*. Hentet fra Action recognition in the premotor cortex: <https://academic.oup.com/brain/article/119/2/593/382476>

- Grendstad, M. N. (2022). *Å Lære er å oppdage*. Didakta Norsk Forlag AS.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2017). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Haaland, G. (2018). *Vurdering i yrkesfag*. Oslo: Pedlex.
- Idsøe, E. C. (2020). *Differensiering i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Innføring og overgangsordninger for nye læreplaner*. (2022). Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/innforing-og-overgangsordninger-for-nye-lareplaner/>
- Kalsen, J., Hjetland, H. N., Hagtvet, B. ., Braeken, J., & Melby-Lervåg, M. (2021). *Karlsen, Jannicke, Hanne Næss Hjetland, Bente Eriksen Hagtvet, Johan Braeken, og Monica Melby-Lervåg*. Hentet fra Journals.sagepub.com: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0142723721995688>
- Klopach, E. L., & Simons, R. L. (2014, December 15). Invited Address: "The Times They Are A-Changin'" GeneExpression, Neuroplasticity, and Developmental Research. *Springer Science+Buisness Media New Yourk*, ss. 573-580.
- Kompetansemål etter kmmunikasjon og samhandling*. (2021). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/bua02-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv379>
- Kompetansemål etter pedagogisk arbeid*. (2021). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/bua02-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv378>
- Koushede, V., Koyanagi, A., Marmot, M., Santini, Z. I., Stewart-Brown, & Perry, D. B. (2021, Januar 11). *Cumulativ risk of compromised Physical, mental and social health in adulthood due to family conflict an financial strain during Childhood*. Hentet fra BJ Global Health: <http://gh.bmj.com/>
- Kriser, katastrofer og traumer*. (2019). Hentet fra Klinikk for krisepsykologi: <https://krisepsykologi.no/informasjon/informasjon-og-rad/kriser-katastrofer-og-traumer/>
- Lassen, L. M., & Breilid, N. (2015). Elevsamtaler som verktøy i arbeidet med elevers selvutvikling og læringsutbytte i skolen. I *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (ss. 93-114). Fagbokforlaget Vigsmostad & Bjørke AS.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa opplæringslova - LOVDATA*. (1998). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_3

- Lumma, A.-L., Valk, S. L., Böckler, A., Pascal, V., & Singer, T. (2018). *Change in emotional self-concept following socio-cognitive training relates to structural plasticity of the prefrontal cortex*. Hentet fra Brain and behavior:
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/brb3.940>
- Læreplan i vg2 barne- og ungdomsarbeiderfaget. (2021). Hentet fra Utdanningsdirektoratet:
<https://www.udir.no/lk20/bua02-03>
- Nicolaysen, G., & Holck, P. (2018). *Kroppens funksjon og oppbygning*. Gyldendal Akademisk.
- Norman, E. (2019). *Affekt og kognisjon*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- NOU, N. o. (2012). *Rapport 22. juli-kommisjonen*. Oslo: Departementets servicesenter - Informasjonsforvaltning.
- Ohnstad, F. O. (2018). *Profesjonsetikk i skolen* (3.. utg.). Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Overordnet del - Folkehelse og livsmestring. (2017). Hentet fra Utdanningsdirektoratet:
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>
- Overordnet del. (2017). Hentet fra Utdanningsdirektoratet:
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>
- Perry, B. D. (2000). Sexual Abuse of children. *Sage Publication`s*, 294-296.
- Perry, B. D. (2021). *Bruce D. Perry, M.D., Ph.D. the Neurosequential Model network*. Hentet fra bdperry: <https://www.bdperry.com/about>
- Perry, B. D., & Erin, P. (2008). The neurosequential model of therapeutics. *Reclaiming Children and Youth*, 38-43.
- Perry, D. B. (2009). *Examining Child Maltreatment Through a Neurodevelopmental Lens: Clinical Applications of the Neurosequential Model of Therapeutics*. Hentet fra Journal of Loss and Trauma: <http://doi.org/10.1080/15325020903004350>
- Raundalen, M., & Schultz, J. H. (2020). *Krisepedagogikk, Hjelp til ungdom og barn i krise*. Universitetsforlaget AS.
- Rett til vurdering, §3-2. (2020). Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§3-2>
- Røkenes, O. H., & Hanssen, P. (2019). *Bære eller breste* (3.. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmstad & Bjørke AS.
- Skants, P. (2014). *Omsorg i kriser - håndbok i psykososialt støttearbeid*. Gyldendal Akademisk.

Skau, M. G. (2017). *Gode fagfolk vokser* (5.. utg.). Oslo: CAPPELEN DAMM AS.

Stern, D. N. (2004). *The present moment in psychotherapy and everyday life*. New York: W. Norton & Company, Inc.

Sylte, A. (2018). *Profesjonspedagogikk*. Gyldendal akademisk.

Treisman, K. (2017). *A Therapeutic Treasure Box For Working With Children And Adolescents With Development Trauma*. Jessica Kingsley Publishers.

Tverrfaglige temaer, Vg2 BUA02-03. (2021). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/bua02-03/om-faget/tverrfaglige-temaer>

Undervegsvurdering i fag, §3-10. (2020). Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§3-10>

Vedleggsliste.