



# Fordypningsoppgave

**VBU723 Psykososialt arbeid med barn og unge**

**Sosial kompetanse og miljøterapeut i skolen**

**Else Johanne Ingeborgvik**

**Totalt antall sider inkludert forside: 33**

**Molde, 24.05.2018**



## Obligatorisk egenerklæring/gruppeerklæring

Den enkelte student er selv ansvarlig for å sette seg inn i hva som er lovlige hjelpemidler, retningslinjer for bruk av disse og regler om kildebruk. Erklæringen skal bevisstgjøre studentene på deres ansvar og hvilke konsekvenser fusk kan medføre. Manglende erklæring fritar ikke studentene fra sitt ansvar.

Du/dere fyller ut erklæringen ved å klikke i ruten til høyre for den enkelte del 1-6:		
1.	Jeg/vi erklærer herved at min/vår besvarelse er mitt/vårt eget arbeid, og at jeg/vi ikke har brukt andre kilder eller har mottatt annen hjelp enn det som er nevnt i besvarelsen.	<input checked="" type="checkbox"/>
2.	Jeg/vi erklærer videre at denne besvarelsen: <ul style="list-style-type: none"><li>• ikke har vært brukt til annen eksamen ved annen avdeling/universitet/høgskole innenlands eller utenlands.</li><li>• ikke refererer til andres arbeid uten at det er oppgitt.</li><li>• ikke refererer til eget tidligere arbeid uten at det er oppgitt.</li><li>• har alle referansene oppgitt i litteraturlisten.</li><li>• ikke er en kopi, duplikat eller avskrift av andres arbeid eller besvarelse.</li></ul>	<input checked="" type="checkbox"/>
3.	Jeg/vi er kjent med at brudd på ovennevnte er å <u>betrakte som fusk</u> og kan medføre annullering av eksamen og utestengelse fra universiteter og høgskoler i Norge, jf. <a href="#">Universitets- og høgskoleloven</a> §§4-7 og 4-8 og <a href="#">Forskrift om eksamen</a> §§14 og 15.	<input checked="" type="checkbox"/>
4.	Jeg/vi er kjent med at alle innleverte oppgaver kan bli plagiatkontrollert i Ephorus, se <a href="#">Retningslinjer for elektronisk innlevering og publisering av studiepoenggivende studentoppgaver</a>	<input checked="" type="checkbox"/>
5.	Jeg/vi er kjent med at høgskolen vil behandle alle saker hvor det forligger mistanke om fusk etter høgskolens <a href="#">retningslinjer for behandling av saker om fusk</a>	<input checked="" type="checkbox"/>
6.	Jeg/vi har satt oss inn i regler og retningslinjer i bruk av <a href="#">kilder og referanser på biblioteket sine nettsider</a>	<input checked="" type="checkbox"/>

# Publiseringsavtale

Studiepoeng: 15

Veileder: Tore Andestad

## Fullmakt til elektronisk publisering av oppgaven

Forfatter(ne) har opphavsrett til oppgaven. Det betyr blant annet enerett til å gjøre verket tilgjengelig for allmennheten (Åndsverkloven, §2).

Alle oppgaver som fyller kriteriene vil bli registrert og publisert i Brage HiM med forfatter(ne)s godkjenning.

Oppgaver som er unntatt offentlighet eller båndlagt vil ikke bli publisert.

Jeg/vi gir herved Høgskolen i Molde en vederlagsfri rett til å gjøre oppgaven tilgjengelig for elektronisk publisering:

ja  nei

Er oppgaven båndlagt (konfidensiell)?

ja  nei

(Båndleggingsavtale må fylles ut)

- Hvis ja:

Kan oppgaven publiseres når båndleggingsperioden er over?

ja  nei

Dato: 24.05.18

**Antall ord: 7844**

## Sammendrag

Formålet mitt med denne fordypningsoppgaven har vært å se nærmere på to tiltak som er gjort i en utfordrende klasse på barneskolen. Det ene tiltaket, innlæring av sosial kompetanse, ses i et kognitivt atferdsterapeutisk perspektiv, mens det andre, miljøterapeut i skolen, ses i et systemteoretisk perspektiv. Det er interessant å se på hva det kan være med disse to tiltakene som er med på å bedre et klassemiljø.

Problemstilling for oppgaven: **En utfordrende klasse, -ligger løsningen i systemteori eller kognitiv atferdsteori?**

For å belyse problemstillingen har jeg brukt litteraturstudie som metode. På den måten har jeg innhentet kunnskap gjennom litteratur og forskning som kan gi meg bedre forståelse og innsikt i temaene sosial kompetanse og tverrfaglighet. I tillegg har jeg støttet meg på min egen erfaring som miljøterapeut i den utfordrende klassen som det henvises til i oppgaven.

Jeg har sett på hva sosial kompetanse er, hvilken betydning den har for barn og unge, og videre hvorfor det er viktig med innlæring av dette i skolen. Jeg har også sett på hva tverrfaglighet er, og hva en miljøterapeut kan bidra med i skolen. Bakgrunnen er antakelsen om at begge disse tiltakene har hatt en positiv effekt på en utfordrende klasse.

Gjennom litteraturstudie, og drøftingen av denne, har jeg kommet frem til flere positive moment ved begge tiltakene. Selv om disse tiltakene er nokså forskjellige, utgjør de på hver sin måte, en viktig del av elevenes og lærernes, hverdag i skolen.

# Innhold

<b>1.0</b>	<b>Innledning.....</b>	<b>1</b>
1.1	Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2	Problemstilling.....	2
1.3	Definisjon av sentrale begreper .....	2
1.3.1	Kognitiv atferdsterapi .....	3
1.3.2	Systemteori .....	4
1.4	Avgrensninger.....	4
<b>2.0</b>	<b>Teoretisk referanseramme .....</b>	<b>6</b>
2.1	Innlæring av sosial kompetanse – et atferdsanalytisk tiltak.....	6
2.1.1	Hva er sosial kompetanse?.....	6
2.1.2	Manglende sosial kompetanse .....	7
2.1.3	Innlæring av sosial kompetanse.....	8
2.2	Miljøterapeut i skolen – et systemteoretisk tiltak .....	9
2.2.1	Hva er tverrfaglighet? .....	9
2.2.2	Tverrfaglighet i skolen.....	9
2.2.3	Miljøterapeut i skolen .....	9
<b>3.0</b>	<b>Metode/fremgangsmåte .....</b>	<b>11</b>
3.1	Presentasjon av metoden litteraturstudie .....	11
3.2	Praktisk fremgangsmåte.....	12
3.3	Kildekritikk.....	13
3.4	Metodekritikk .....	13
<b>4.0</b>	<b>Presentasjon av funn av forskning og litteratur .....</b>	<b>14</b>
4.1	Innlæring av sosial kompetanse.....	14
4.2	Miljøterapeut i skolen .....	15
<b>5.0</b>	<b>Analyse og drøfting.....</b>	<b>16</b>
5.1	Innlæring av sosial kompetanse – et kognitiv atferdsterapeutisk tiltak .....	16
5.1.1	Kognitiv atferdsterapi .....	16
5.1.2	Sosial kompetanse.....	17
5.1.3	Innlæring av sosial kompetanse.....	18
5.2	Miljøterapeut i skolen – et systemteoretisk tiltak .....	19
5.2.1	Systemteori .....	20
5.2.2	Tverrfaglighet i skolen.....	20
5.2.3	Miljøterapeut i skolen .....	21
5.3	Oppsummering .....	23
<b>6.0</b>	<b>Avslutning.....</b>	<b>24</b>
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>26</b>

## 1.0 Innledning

Min bakgrunn ved oppstarten av videreutdanningen «Psykososialt arbeid med barn og unge», er vernepleierutdanning. I mine 10 år som vernepleier, hadde jeg da jobbet hovedsakelig med barn og unge med ulike diagnoser og utfordringer, og jeg jobber også nå i barneskolen som miljøterapeut. Gjennom denne videreutdanningen har jeg lært mye nytt i forhold til det å kunne forstå barn, unge og familier i lys av forskjellige utviklingsperspektiv. Det har vært en spennende og interessant reise sammen med veiledere og medstudenter mot et felles mål; å bli enda bedre i arbeidet vårt med å hjelpe barn og unge som har det vanskelig.

I mitt arbeid som miljøterapeut har mitt hovedfokus vært på elevene og tiltak rettet mot dem. Jeg har i løpet av disse to årene i videreutdanningen, blitt enda mer oppmerksom på alle faktorer som er med på å påvirke disse elevene, enten det er noe på det personlige plan eller det handler om systemet rundt elevene. Det å stille spørsmålstegn og være kritisk til hvorfor ulike tiltak blir satt i gang, er også viktig. Jeg har alltid vært ekstra interessert i sosial kompetanse, og ser behovet og savner dette i den norske læreplanen. I denne oppgaven benytter jeg derfor anledningen til å fremheve hvorfor det er så viktig med mer fokus på sosial kompetanse i skolen, samtidig som jeg også vil framsnakke min egen jobb som miljøterapeut i skole.

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

I læreplanverket for kunnskapsløftets overordnede del kapittel 2.1 står det at «skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig». Videre står det i kapittel 3.1 at «skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Læreplanverket for kunnskapsløftet - grunnskolen 2017). Med disse ordene som utgangspunkt ville jeg se nærmere på elevers trivsel i skolen i lys av min egen erfaring fra arbeid i en utfordrende klasse.

Jeg er miljøterapeut på en barneskole, hvor jeg samarbeider med lærere på et trinn som over flere år har hatt et utfordrende klassemiljø. Trinnet består av flere elever med

diagnoser som ADHD og autisme, noe som i seg selv kan skape uro. I tillegg er det også mange elever som ikke har diagnoser, men som er umodne for alderen og lett lar seg påvirke av uroligheter. Foreldregruppen til disse elevene har også bidratt til at enkelte uheldige episoder mellom elever har vært pågående over lengre perioder. Flere kortsiktige tiltak var prøvd, som for eksempel belønningsopplegg for hele klassen for god orden og oppførsel, og fokus på sosial kompetanse når det var rom for det. Disse tiltakene har til dels fungert, men har dessverre hatt bare kortvarig da effekten av dem har opphørt når tiltakene ikke lenger har vært i fokus.

Høsten 2017 bestemte lærerne seg for å gjøre en ekstra innsats for trinnet, og jeg skulle bidra med min kompetanse i planleggingen av dette. Et fast fokus på sosial kompetanse ble satt på timeplanen, der en time i uka skulle gå med til fokus på følelser og innlæring av sosiale ferdigheter i klassen. I tillegg ble det bestemt at foreldrene skulle involveres mer med fokus på tettere kontakt og lavere terskel for beskjeder til hjemmet. Etter hvert fikk jeg også flere timer på trinnet, fordelt på enkeltelever og samtaler generelt med elever.

Etter noen få måneder ser vi at tiltakene har hatt en effekt; elevgruppen er roligere og samspillet dem imellom er bedret. Flott, men hva var det vi gjorde som hadde effekt?

## **1.2 Problemstilling**

Med bakgrunn i mitt valg av tema og min interesse for sosial kompetanse i skolen, vil jeg prøve å finne ut om det var tiltakene vi satte inn som ga en effekt og i så fall hvilke(n) av de som bidro til en bedring.

Problemstillingen for oppgaven lyder:

*En utfordrende klasse, -ligger løsningen i systemteori eller kognitiv atferdsterapi?*

## **1.3 Definisjon av sentrale begreper**

Jeg vil her forklare hva som menes med de sentrale begrepene i min problemstilling.

Med utfordrende mener jeg her krevende og mye problematferd, og med klasse mener jeg en barneskoleklasse på 5.trinn bestående av til sammen 21 gutter og jenter.



### **1.3.1 Kognitiv atferdsterapi**

Atferdsanalyse og atferdsterapi er en metodikk for å endre selve atferden hos barn, og her ser en ikke på eventuelle bakenforliggende årsaker til atferden. Fokuset er altså på hva som opprettholder atferden, ikke hva som utløste den. Det er viktig å kartlegge atferd og belønne ønsket atferd. Avvikende atferd skal korrigeres, og avvik i atferd kan vises som for mye eller for lite av en atferd, for lang eller for kort varighet av atferden eller for høy eller for lav intensitet av atferden (Gulbrandsen 2017).

Kartlegging er et viktig moment i atferdsterapien, og observasjon er den viktigste kartleggingsmetoden. En registrerer da hvor hyppig atferden skjer, hvor intens den er og hvor lenge det pågår. Det viktige her blir å finne ut hva som skjedde like før atferden oppstår og hva som skjedde etter. En vil finne ut hva som forsterker atferden og hvilke konsekvenser atferden fikk. Ut av dette vil en finne ut hva som gjør at atferden oppstår (Gulbrandsen 2017).

Kognitiv atferdsteori har sin opprinnelse fra atferdsterapi og kognitiv terapi. Den tar utgangspunkt i at atferdsvansker er et resultat av det dynamiske samspillet mellom feiltenkning, lærte væremåter, kroppslige opplevelser og følelsesmessige reaksjoner. Den mener videre at det er den avvikende atferden i seg selv som skal endres på, og at dette kan gjøres ut fra ulike innfallsvinkler. Atferdsendringer og å lære seg andre tankemønstre kan endre følelsesmessige og kroppslige symptomer (Gulbrandsen 2017).

Kognitiv atferdsterapi favner om flere metoder som er utviklet innen en atferdsorientert tradisjon, som Parent Management Training, Oregon (PMTO) og De Utrolige Årene (DUÅ). Alle disse modellene som inngår i kognitiv atferdsterapi vektlegger arbeidet med atferdsendring. Viktige komponenter innen behandlingen er barnestyrt lek, å motivere barn, grensesetting, beskjeder (gi færre og tydeligere beskjeder), ignorering, tenkepause og problemløsning (Mørch 2011).

### 1.3.2 Systemteori

Systemteoretisk forståelse vil si at en har en relasjonsforståelse av atferd, altså det er miljøet, eller konteksten, der problemene utspiller seg, som er viktig. En er opptatt av det som skjer her og nå, og er mindre opptatt av det som har skjedd tidligere. Det betyr ikke at tidligere hendelser ikke har betydning, men i motsetning til at det er vanskelig å få gjort noe med det som har skjedd før, kan en gjøre ganske mye med her-og-nå-situasjonen. Muligheten for endring er viktig, og sentralt her er at det er atferden til de voksne som er i relasjon til barnet, som skal endres. Dette skal igjen føre til atferdsendring hos barnet. Fokuset blir altså å se på systemet rundt barnet, og hva det er der som påvirker og opprettholder problemene (Gulbrandsen 2017).

Systemer kan finnes på flere nivå. En person utgjør i seg selv et system. En familie, en klasse, en kultur er eksempler på andre systemer. Hva som er et system, kommer an på hvor fokuset er i det arbeidet en gjør. Jobber en med samarbeidet mellom barnevernet og skolen, utgjør de to system. Er det en elev en jobber med, kan familien være et system, og klassen et annet system (Gulbrandsen 2017).

## 1.4 Avgrensninger

Det er veldig mye som kan forklare at et klassemiljø viser endring i positiv retning. Det kan være faktorer i familie, på elevenes fritid, og det at de er blitt eldre og modnere kan spille inn på endringen. Den effekten vi har sett trenger ikke være noe av det som er gjort på skolen, men på tross av dette velger jeg å fokusere på disse tiltakene som skolen gjennomførte:

- Sosial kompetanse
- Foreldresamarbeid
- Tverrfaglig samarbeid

For å avgrense oppgaven ytterligere har jeg valgt å velge meg ut to av tiltakene og drøfte disse to opp mot hverandre. Disse to tiltakene er sosial kompetanse og tverrfaglig samarbeid. Ettersom det tverrfaglige samarbeidet hovedsakelig bestod av meg som

miljøterapeut og lærere, vil jeg fokusere på miljøterapeutens rolle i skolen, og se om min innsats i dette tiltaket var av betydning.

Trinnet består av to klasser, men jeg velger å kun referere til den ene klassen, som heretter kalles klasse 5B.

## **2.0 Teoretisk referanseramme**

For å belyse problemstillingen, vil jeg nå se hva teorien sier om de to tiltakene jeg har valgt ut innenfor perspektivene atferdsanalyse og systemteori. Først går jeg nærmere inn på de forskjellige begrepene innenfor tiltakene, for så å gjøre redet for tiltaket.

### **2.1 Innlæring av sosial kompetanse – et kognitiv atferdsanalytisk tiltak**

Fokuset på sosial kompetanse i skolen er blitt større og selv om det kun er nevnt generelt i læreplanverket, er det tydelig at dette er noe som blir stilt mer og mer krav til. Her vil jeg finne ut hva teorien sier om innlæring av sosial kompetanse som et kognitiv atferdsanalytisk tiltak. Først ser jeg på hva litteraturen sier om sosial kompetanse og mangel på sosial kompetanse, før jeg forklarer nærmere hva tiltaket innlæring av sosial kompetanse går ut på.

#### **2.1.1 Hva er sosial kompetanse?**

Sosial kompetanse er et omfattende begrep, og det er gjort mange forsøk oppgjennom årene på å lage en definisjon. Det finnes ingen entydig definisjon, men Terje Ogden beskriver det slik:

Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, sosial mestring på kort og lang sikt, sosial aksept og personlige vennskap (Ogden 2016, 228).

Litt enklere sagt kan en da si at sosial kompetanse er de ferdighetene barn må inneha for å kunne omgås andre barn og voksne på forskjellige arenaer (Ogden 2016).

Det er ofte beskrevet forskjellige ferdigheter som barn må lære seg for å inneha sosial kompetanse. Disse ferdighetene varierer litt, men de som er mest nevnt er empati, samarbeid, selvkontroll, ansvarlighet og selvhevdelse. Disse fem ferdighetene overlapper hverandre, og det er vanskelig å se for seg at et barn kan mestre kun en av ferdighetene (Glavin og Lindbäck 2015).

### **2.1.2 Manglende sosial kompetanse**

Mangel på sosial kompetanse hos elever vil ofte bli sett i sammenheng med atferdsproblemer. Problematferd i skolen viser seg på mange slags måter, som for eksempel elever som ofte havner i konflikter, er sinte og utagerende, men også de som er stille, triste og ensomme havner inn under kategorien problematferd. Det er som regel de elevene som er utagerende som blir gitt oppmerksomhet og som det først settes i gang tiltak for (Ogden 2016).

Grensene for hva som er vanlig atferd og problematferd har endret seg med tiden. Det som før var betegnet som uakseptabel oppførsel, blir i dag kanskje ikke sett så rart på. Normene og reglene for akseptabel atferd i skolen er blitt romsligere, og det kan være vanskeligere å skille mellom god og dårlig oppførsel. Dette er en utfordring både for lærere og foreldre (Ogden 2016).

I dagens skole er det store utfordringer i møte med de mange ulike behov som representerer de ulike elevene. Forskning viser at det er manglende motivasjon sammen med problematferd som utgjør de største utfordringene i norsk skole (Ogden 2016).

Når oppstår problematferd? Ross W. Greene (2012, 25) sier at det er «når forventningene som stilles til barnet, er høyere enn barnets kapasitet til å respondere på en akseptabel måte». Barnets problematferd vil da vise seg gjennom flere måter, på flere nivå. I den ene enden av skalaen har vi den milde problematferden, som gråt, surmuling og tilbaketrekking, og i den andre enden den mer vanskelige problematferden, som viser seg gjennom banning, skriking, ødeleggelse og voldsbruk. Noen barn innehar enkelte av de sosiale ferdighetene og greier å ta seg sammen slik at de havner i den milde enden, mens noen dessverre ikke har disse ferdighetene og havner dermed under kategorien vanskelig problematferd (Greene 2012).

Problematferd gjør det vanskelig for læreren å undervise og vanskelig for både de elevene som innehar denne problematferden, og de andre elevene, å lære. Dette er vanlig i de fleste klasser, og mild problematferd blant enkeltelever håndteres normalt sett av lærerne med enkle midler. Om det er flere elever med slik problematferd eller med vanskelig problematferd, kan dette ha en negativ virkning på hele klassen og skape dårlige ringvirkninger (Ogden 2016).

### **2.1.3 Innlæring av sosial kompetanse**

Innlæring av sosial kompetanse er en viktig del av den personlige utviklingen hos barn, og det er viktig å inneha en del ferdigheter om de skal kunne tilpasse seg samfunnets krav som voksen. Det er også grunn til å tro at sosial kompetanse og faglig utvikling gjensidig påvirker hverandre. Altså at sosial kompetanse virker inn på barnets resultater på skolen, og at ved å tilegne seg mer kunnskap så øker den sosiale kompetansen (Glavin og Lindbäck 2015).

I artikkelen «Relasjoner mellom elever» viser de til at evnen til å mestre det sosiale samspillet er viktig, og at dette påvirker deres identitetsutvikling og dannelse. Mye av dette sosiale samspillet skjer på skolen, og det er derfor av stor betydning at lærerne kan legge til rette for sosial og personlig utvikling hos barna (Nordahl, Flygare og Drugli 2016).

Glavin og Lindbäck (2015) mener videre at det er nødvendig å sette et systematisk fokus på sosial kompetanse i skolen, for å øke elevenes faglige nivå. Det er ikke nok å kun ha det sporadisk med i enkelte timer, men det må ligge til grunn i alle timer og arbeides med parallelt med fagene.

Det er flere måter å få læring av sosial kompetanse inn i skolen, enten gjennom å integrere det inn i de øvrige skolefagene, eller ved å sette av enkelttimer til sosial kompetanse. Det kan gjøres i grupper eller klasser, eller det kan individualiseres om det er behov for det. Det er også viktig at det ikke blir kun læring av sosiale ferdigheter, men at alle spekter innenfor sosial tilnærming blir belyst, som for eksempel følelser og sosiale relasjoner (Glavin og Lindbäck 2015). DUÅ (De Utrolige Årene), LINK (Livsmestring i Norske Klasserom) og Sirkel er eksempel på metoder som skolen kan følge for å gi elevene sosial kompetanse.

## **2.2 Miljøterapeut i skolen – et systemteoretisk tiltak**

Miljøterapeuter er et forholdsvis nytt fenomen i skolen. Denne yrkesgruppen jobber gjerne i tiltak rettet mot enkeltelever, men det blir mer og mer vanlig med miljøterapeuter som samarbeider med lærere i forhold til elevgrupper. Jeg vil her gjøre rede for begrepet tverrfaglighet spesielt, og tverrfaglighet generelt i skolen. Til slutt vil jeg rette fokuset mot miljøterapeuter i skolen, ettersom jeg selv innehar denne jobben.

### **2.2.1 Hva er tverrfaglighet?**

Tverrfaglig samarbeid er det vi kaller når ulike faggrupper og profesjoner samarbeider om noe felles, mot et felles mål. De ulike yrkesgruppene bidrar med sin spesifikke kunnskap i arbeidet mot dette målet. En kan samarbeide tverrfaglig innad på en arbeidsplass, som for eksempel når en lærer og miljøterapeut samarbeider (Glavin og Erdal 2013).

### **2.2.2 Tverrfaglighet i skolen**

I skolen er majoriteten av de som jobber der, lærere. Ellers finnes det også en stor andel assistenter, som oftest i form av enten barne- og ungdomsarbeider eller ufaglærte. De siste årene er det blitt mer og mer vanlig med miljøterapeuter i skolen, som samarbeider tett med lærerne. Skolen samarbeider også tverrfaglig med etater som PPT, BUP og barnevernet (Borg, et al. 2015).

### **2.2.3 Miljøterapeut i skolen**

Miljøterapeut er en samlebetegnelse for forskjellige yrkesgrupper. Felles for disse yrkesgruppene er at de som regel har minimum treårig sosialfaglig utdanning på høyskolenivå. En miljøterapeut som jobber i skolen, er som oftest en vernepleier, barnevernspedagog eller sosionom. Det brukes forskjellige betegnelser om miljøterapeuter, som f.eks. sosialfaglig medarbeider, miljøarbeider og miljøterapeut. Miljøterapeut er den betegnelsen som blir mest brukt (Borg, et al. 2015).

Et samarbeid mellom en lærer og miljøterapeut kan bidra til å skape et bedre miljø for læreren, den enkelte elev og klassen i klasserommet. En miljøterapeut kan se og støtte enkeltelever som er på vei til å falle utenfor i skolen. Kunnskap om kartlegging og analysing av atferd, sammen med relasjons- og handlingskompetansen, gjør miljøterapeuten til å være en potensielt god ressurs i skolen. Eksempler på arbeidsområder er å drive samtalegrupper, konfliktløsningsarbeid, observasjon og kartlegging av grupper og enkeltelever, samt vurdere aktuelle tiltak (Gustavsson og Tømmerbakken 2011).

Forebyggende tiltak kan også være en måte å arbeide på for en miljøterapeut. Dette kan være på forskjellige nivå. Det kan handle om forebyggende trivselstiltak på hele skolen, forebyggende arbeid i elevgrupper eller individuelt tilpassede tiltak med elever som allerede har tilpasningsvansker (Gustavsson og Tømmerbakken 2011).

Det å få en miljøterapeut inn i skolen kan også være en del av grunnskolens mål om tilpasset opplæring. Når en tenker på tilpasset opplæring tenker en oftest på faglig tilpasning og spesialundervisning, men dette kan også være tilpasset opplæring i den personlige og sosiale utviklingen. Her kan en miljøterapeuts kompetanse bidra til å ivareta elevenes perspektiv og mål. Gjennom samarbeid kan læreren og miljøterapeuten utvikle et godt faglig og psykososialt miljø på skolen (Gustavsson og Tømmerbakken 2011).



## 3.0 Metode/fremgangsmåte

Hva er en metode?

Aubert (1985) definerer metode slik:

Metode er en framgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme fram til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener til dette formålet, hører med i arsenalet av metoder (ifølge Dalland 2017).

### 3.1 Presentasjon av metoden litteraturstudie

Metoden jeg skulle benytte meg av i denne fordypningsoppgaven er litteraturstudie. Det finnes forskjellige måter å gjøre en litteraturstudie på. Det ene er allmenn litteraturstudie, der en beskriver kunnskapen som finnes rundt et tema. I en allmenn litteraturstudie beskrives og analyseres de funn som blir gjort, men sjelden på en systematisk måte. Uten en systematisk kvalitetssjekk av utvalgte artikler, utgjør en allmenn litteraturstudie en risiko for å innhente feil eller dårlig fakta. I et systematisk litteraturstudie derimot, gjøres en rekke valg innen søket for å få treff på studier/artikler av god kvalitet. En gjør et systematisk søk med tydelige søkekriterier, har et kritisk blikk på litteraturen en finner, og så knytter sammen denne litteraturen til problemstillingen (Forsberg og Wengström 2013). I denne fordypningsoppgaven gjøres det et systematisk litteratursøk.

Litteratursøket gir oss et overblikk over temaets omfang, samt ulike perspektiv som kan være med på å avgrense vårt valg av litteratur. Jeg har blant annet benyttet meg av bibliotekets søkemotor ORIA og søkemotoren til Utdanningsdirektoratets hjemmesider.

Alle har en oppfatning av noe på forhånd, en forforståelse, og dette vil ha innvirkning på hvordan en imøtekommer temaet en skal ta for seg. Ved å benytte metoden litteraturstudie, kan dette på en annen side bidra til å åpne opp for nye og flere perspektiver på vår forståelse av temaet (Dalland 2017).

## 3.2 Praktisk fremgangsmåte

Etter å ha funnet tema og en mulig problemstilling, gjorde jeg et søk i Oria. Jeg prøvde først med ordkombinasjonen *miljøterapeut, skole, tverrfaglig*. Da fikk jeg kun 3 treff, og ingen av dem var relevant for min problemstilling. Jeg forsøkte flere varianter med søkeordene *tverrfaglig, samarbeid, sosial, kompetanse, vernepleier*. Dette ga flere treff, men fremdeles ingenting som var relevant til mitt arbeid.

Ettersom at jeg jobber i skolen, er det naturlig at jeg også benytter meg av Utdanningsdirektoratets hjemmesider (UDIR). Der gjorde jeg et enkelt søk med ordene *tverrfaglig samarbeid*. I dette søket dukket det opp to forskningsartikler som heter «Et lag rundt læreren» og «Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen» begge utarbeidet av Arbeidsforskningsinstituttet ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Gjennom å lese disse studiene, innså jeg at jeg måtte bruke andre søkeord for å finne mer litteratur. Jeg forsøkte derfor igjen i Oria, men nå med disse søkeordene: *sosialarbeider, sosialfaglig, lærer*. Da fikk jeg et par relevante treff, blant annet boka «Sosialfaglig arbeid i skolen. Om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider», som jeg har valgt å benytte meg av i denne oppgaven.

Jeg ville også prøve å finne noen artikler som omhandlet undervisning i sosial kompetanse. Dette viste seg å være vanskelig, og jeg fant stort sett artikler som var for gamle til å ta i bruk i denne oppgaven. Til slutt fant jeg, etter et søk på utdanningsdirektoratets nettsider, en veileder for skolen som omhandler utvikling av sosial kompetanse.

Godt inni skriveprosessen av oppgaven, fant jeg ut at jeg ville finne noe som kunne støtte opp under bruken av kognitiv atferdsterapi hos barn. Jeg gjorde et raskt søk på Google med søkeordene *kognitiv, atferdsterapi, barn, atferdsvansker*. Da kom det opp en vitenskapelig artikkel med tittel «Kognitiv atferdsterapi for barn med atferdsvansker».

Jeg har, i tillegg til resultatene av litteraturstudiet, støttet meg på allerede anskaffet litteratur som omhandler sosial kompetanse og tverrfaglig samarbeid.

### **3.3 Kildekritikk**

I min bruk av litteratur, har jeg kun tatt i bruk faglitteratur som er skrevet av anerkjente forfattere som er eksperter på hvert sitt felt. Jeg har også i størst mulig grad valgt å gå til primærkildene i min prosess i å skaffe meg litteratur. Ved å bruke Oria og UDIR som søkemotor, mener jeg at jeg har funnet oppdatert faglitteratur og rapporter som er relevant for problemstillingen. I tillegg er det meste av litteraturen skrevet i nyere tid, noe som styrker gyldigheten ytterligere.

Jeg skulle ønske jeg fant noe mer artikler og rapporter om temaet sosial kompetanse. Det kan være at det er et tema som ikke er så mye forsket på enda. Dette hadde nok styrket oppgaven mer. De øvrige rapportene jeg har funnet mener jeg har god gyldighet siden de er skrevet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Videre mener jeg at mine funn er relevante for problemstillingen, siden innholdet ligger tett oppunder temaene jeg går inn på og drøfter i oppgaven.

### **3.4 Metodekritikk**

I denne fordypningsoppgaven er det på forhånd bestemt av vi skal ta i bruk litteratursøk som metode. Dette innebærer at det ikke blir like nødvendig å diskutere om metoden er relevant i forhold til problemstillingen. En kan kanskje heller undre seg over om denne metoden fanger opp det vi ønsker å undersøke. Min måte å håndtere metoden er også med på å påvirke resultatet. Det kan være at min forforståelse av temaet gjorde det til at mine litteratursøk ble for snever, eller omvendt, for omfattende (Dalland 2017).

Det hadde likevel vært interessant om andre metoder hadde vært aktuelle. Kunne for eksempel metoden intervju ha gjort oppgaven enda bedre, som et supplement til litteraturstudie? I og med at jeg referer til egen erfaring i mitt samarbeid med lærere, hadde kanskje oppgavens pålitelighet blitt sterkere om jeg kunne ha intervjuet kollegaene mine og kommet med deres erfaringer i tillegg.

## 4.0 Presentasjon av funn av forskning og litteratur

Jeg vil her presentere de funn av forskning og litteratur jeg har gjort innenfor de tiltakene jeg har valgt å se nærmere på.

### 4.1 Innlæring av sosial kompetanse

«Relasjoner mellom elever» er en artikkel hvor en ser på betydningen av positive relasjoner mellom jevnaldrende og hva det har å si for barn og unges sosialisering og utvikling. Disse relasjonene har mye å si for hvordan de har det på skolen. Det drøftes videre hvordan læreren kan legge til rette for sosial og personlig utvikling, og viser til at for å oppnå et godt og trygt læringsmiljø, er det viktig med et godt fellesskap mellom jevnaldrende.

I den vitenskapelig artikkelen «Kognitiv atferdsterapi for barn med atferdsvansker» sier forfatter Willy-Tore Mørch noe om effekten av bruken av kognitiv atferdsterapi hos barn og unge. Den viser seg velegnet, og forskning viser at to tredjedeler av barn med atferdsvansker ikke oppfyller disse kriteriene ett år etter behandling, og at dette vedvarer etter fem år. Han går inn på hva kognitiv atferdsterapi er, og hva behandlingen består av.

«Utvikling av sosial kompetanse - Veileder for skolen» er laget på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, av Høgskolen i Hedmark. Denne baserer seg på Kunnskapsløftet, som sier at arbeidet med sosial kompetanse skal gjennomsyre all opplæring. Veilederen tar for seg hva sosial kompetanse er og hva det betyr i en skolehverdag. Den viser videre til forskning innenfor sosial kompetanse, både nasjonalt, nordisk og internasjonalt, og den beskriver hvordan en kan legge opp til arbeid med sosial kompetanse på gruppe- og klassenivå, og på individnivå. Til sist tar den for seg forskjellige programmer som skal utvikle sosial kompetanse. Disse blir beskrevet og rangert etter sannsynlighet for resultat.

## 4.2 Miljøterapeut i skolen

Rapportene «Et lag rundt læreren» og «Hva lærerne ikke kan!» inngår begge i et prosjekt finansiert av Utdanningsdirektoratet og utarbeidet ved Arbeidsforskningsinstituttet ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

«Et lag rundt læreren» er en kunnskapsoversikt i fem deler hvor en ser på hvordan en kan bedre lærernes betingelser ved å frigjøre lærernes arbeid med undervisning og klassemiljø. Den gir også et innblikk i tverrfaglig samarbeid innen skolen internt (lærer, spesialpedagog, helsesøster og miljøterapeut) og eksternt (PPT, ambulerende team). Videre gir den en oversikt over internasjonal litteratur, og norsk og nordisk forskning. I siste del av kunnskapsoversikten lages det vilkår for videre modellutprøving basert alle på disse delene som ga grunnlaget for rapporten «Hva lærerne ikke kan!» som er et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen. I denne rapporten tar de for seg ulike modeller; PPT-modellen, en lærerassistentmodell, en sosialfaglig modell, en helsesøstermodell og en ledelses- og organisasjonsmodell. I min oppgave er det den sosialfaglige modellen som er mest relevant siden den tar for seg de sosialfaglige profesjonenes (vernepleiere, barnevernspedagoger og sosionomer) innvirkning på skoleutviklingstiltak.

I mitt litteratursøk fant jeg også boken «Sosialfaglig arbeid i skolen» av Ulrika Gustavsson og Nina Tømmerbakken. Boken tar for seg samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider gjennom praktisk kunnskap og teori. Relasjonsarbeid, gruppeprosesser, samtaler og tverrfaglig samarbeid er sentrale tema i boken. Den praktiske kunnskapen viser til erfaring av bruk av sosialarbeider i ungdomsskolen, men som sosialarbeider/miljøterapeut selv i barneskolen ser jeg at boken også er relevant for oss som jobber der.

## **5.0 Analyse og drøfting**

I dette kapitlet vil jeg se på min erfaring av vårt arbeid i klasse 5B og videre drøfte det opp mot forskningen og litteraturen jeg har funnet, og se på hvilke svar det kan gi på problemstillingen. Jeg velger å dele det inn på samme måte som tidligere i oppgaven; analysere og drøfte innlæring av sosial kompetanse for seg, og tverrfaglighet i skolen for seg. Dette vil til slutt kunne ut i en oppsummering hvor jeg drøfter disse to tiltakene opp mot hverandre.

### **5.1 Innlæring av sosial kompetanse – et kognitiv atferdsterapeutisk tiltak**

Hvor viktig er sosial kompetanse for elever på en skole, og kan innlæring av dette hjelpe et klassemiljø? Her vil jeg først se nærmere på hvordan kognitiv atferdsterapi og tiltaket innlæring av sosial kompetanse henger sammen, før jeg videre drøfter hvilken betydning sosial kompetanse og innlæring av dette, har for klasse 5B.

#### **5.1.1 Kognitiv atferdsterapi**

Et atferdsterapeutisk perspektiv på innlæring av sosial kompetanse vil, som nevnt tidligere, si at det kun blir fokusert på selve atferden til elevene. En har som hensikt å minske den uønskede atferden og øke forekomsten av ønsket atferd (Gulbrandsen 2017). Det var dette som var målet vårt hos elevene i denne klassen også. Det var flere elever med til dels høy forekomst av uønsket atferd som blant annet høylytt snakking i undervisningen, mangel på sinnekontroll og vansker med sosialt samspill. Vi ønsket derfor å sette fokus på sosial kompetanse og på den måten øke forekomsten av ønsket atferd.

Sosial læring skjer som regel ubevisst og uten at det trengs noen planlegging for å lære sosial ferdigheter. Det finnes forskjellige metoder og behandlingsformer innenfor kognitiv atferdsterapi. Det kan være å trene barn til «indre tale», slik at de kan gi seg selv beskjeder for å regulere atferden, og det kan være å utvide barnets handlingsrepertoar innenfor sosiale ferdigheter (Gulbrandsen 2017). Ved å benytte oss av undervisningsopplegg knyttet

til sosial kompetanse, fikk barna lære seg, og bli flinkere til, å bruke den «indre tale», og samtidig fikk de utvidet sitt handlingsrepertoar.

Gjennom å sette innlæring av sosial kompetanse inn i timeplanen økte vi samtidig vårt fokus på å motivere elevene gjennom ros, tydeligere grensesetting, og også gi færre og tydeligere beskjeder. Videre ignorerte vi negativ atferd, og lærte elevene å finne løsninger på konflikter selv; problemløsning.

### **5.1.2 Sosial kompetanse**

Det er en positiv sammenheng mellom sosial kompetanse og skolefaglige prestasjoner. I veilederen «Utvikling av sosial kompetanse» viser de til forskning som sier at elever som har lav sosial kompetanse oftere har problematferd og presterer dårligere skolefaglig. Videre har de også lav selvhevdelse, lav mestringsopplevelse og svakere relasjoner til sine medelever. Skolen er en viktig læringsarena for sosial kompetanse, da barn og unge faktisk oppholder seg der store deler av hverdagen sin (Jahnsen, Ertesvåg og Westrheim 2008). I klasse 5B kan vi også se en sammenheng mellom lav sosial kompetanse og faglige prestasjoner. De fleste av de som forstyrret mest i undervisningen og som havnet i trøbbel i friminuttene, var også de som strever i ulike fag. Jeg har undret meg over hva som påvirker hva. Er det at de elevene som strevde sosialt kommer inn i et negativt tankemønster og dermed også strever faglig, eller er det det at de som sliter faglig, vil hevde seg på andre måter og søker oppmerksomhet på en negativ måte? Hos noen elever i klasse 5B kan en se en tydelig sammenheng, mens det hos andre igjen, trengs det mer observasjoner og kartlegging for å kunne si hva som er hva.

Det å kunne fungere godt med jevnaldrende blir sett på som en viktig del av barnas sosiale utvikling, men den er også viktig i den skolefaglige læringen. For å kunne prestere i det skolefaglige arbeidet, må barnas psykososiale miljø være ivaretatt. Et godt psykososialt miljø for barna vil si et sted hvor helse, trivsel og læring blir fremmet (Nordahl, Flygare og Drugli 2016). Dette vises godt i praksis også. Har en elev problemer med å skaffe seg venner og holde på disse, er det stor sannsynlighet for at denne eleven tar med seg disse problemene inn i klasserommet i form av dårlig faglig utbytte og kanskje også atferdsproblemer.

### 5.1.3 Innlæring av sosial kompetanse

Den sosiale kompetansen som trengs for å fungere sammen med jevnaldrende, kan læres. I artikkelen «Relasjoner mellom elever» sier forfatterne at siden de sosiale ferdighetene kan endres, så kan og skal lærerne være med på å påvirke dette i skolen (Nordahl, Flygare og Drugli 2016). Det er ikke barna selv som har ansvaret for å lære seg sosial kompetanse, men det er de voksne rundt dem som skal følge med og korrigere barna og de jevnaldrende ved behov (Nordahl, Flygare og Drugli 2016). Sosial kompetanse er fremdeles ikke å se på den nasjonale læreplanen. Det er opp til den enkelte skole hvor mye en vil vektlegge sosial kompetanse i undervisningen. Ofte er det også slik at det er opp til den enkelte lærer hvor mye tid en vil bruke av timeplanen til dette (Ogden 2016). Dette er tilfelle for vår skole. Mange lærere føler et voldsomt press på å skulle få tid til å gjennomføre alle læringsmålene i fagene, og tør dermed ikke sette av nok tid til sosial kompetanse. Læreren i klasse 5B så seg nå nødt til å sette av minst en skoletime i uken for innlæring av sosial kompetanse.

Med et generelt fokus på sosial kompetanse i alle timer, og spesielt fokus én skoletime i uka, så vi etterhvert en positiv utvikling i klassen. Ikke en kjempestor forandring, men en bedring. Det ble mindre uro i undervisningen og færre konflikter ute i friminuttene.

Forskning viser at lærere på skoler som har pedagogiske opplegg for innlæring av sosial kompetanse, synes at elevatferden er mer positiv enn skoler uten slike opplegg. Disse oppleggene er ofte tiltak rettet mot hele skolens læringsmiljø, og inneholder for eksempel læreplaner, regelhåndhevelse og relasjoner mellom elever, og mellom elever og lærere. I den senere tid er tiltak på individnivå blitt lagt større vekt på, der det fokuseres på innlæring av sosiale ferdigheter i smågrupper eller i klasser. Evaluering av slike tiltak viser til positive resultater (Jahnsen, Ertesvåg og Westrheim 2008). I vår klasse ble fokuset å finne et opplegg som var på individnivå, der de sosiale ferdighetene ble innlært i klassen. Etter observasjoner og erfaringer ble det laget en arbeidsplan med de forskjellige sosiale ferdighetene og målene som elevene skulle lære seg. Hver uke ble en sosial ferdighet presentert og elevene fikk trening gjennom forskjellige øvelser. Gjennom hele skolehverdagen ellers ble det også fokus på å opprettholde disse ferdighetene, og lærerne ga mye skryt og positiv oppmerksomhet ved riktig atferd. Elevene var positive til timene, og enkelte av elevene nevner «sosial kompetanse»-timene som sitt favorittfag. Dette ble



timer der de fikk mulighet til å tenke over hva for eksempel følelser er, og hvordan vi viser disse på forskjellige måter. Vi fikk inntrykk av at dette var noe elevene hadde behov for å prate om. Vi så videre at disse timene hadde god effekt på klassemiljøet, i form av at blant annet at elevene ble mer oppmerksomme på hverandre og ga hverandre ros.

For å få til en god gjennomføring av innlæring av sosial kompetanse, kreves det planlegging og systematisering av undervisningen (Glavin og Lindbäck 2015). Utfordringen vår videre ble å få satt av nok tid til planlegging av disse timene for å få til et opplegg som var nyttig. Når slike tiltak skjer på «frivillig basis» har det lett for å skli ut. Det er mye fokus på det i starten og så dabber det etter hvert av. Dette så vi også tendensen til. Vi fikk ikke planlagt langt nok frem i tid, og så ble timen gjennomført med lettvinde løsninger, som for eksempel leketime. I en leketime er det også mye sosial læring, men fokuset blir ikke like sterkt og elevene får ikke noe følelse av å ha lært noe innen sosiale ferdigheter.

Selv om det er enkeltelever som bidrar til å gjøre et klassemiljø utfordrende, er det viktig å fokusere på hele klassen, like mye som på individuelle behov. Å gjennomføre innlæringen av sosial kompetanse i klassen, gjør at man unngår stigmatisering av elever som har eller holder på å utvikle problematferd (Jahnsen, Ertesvåg og Westrheim 2008). Vi vurderte å aldri å ta ut enkeltelever, siden det var så mange av de som trengte dette fokuset på sosial kompetanse. Det vi ser, er at hele klassen får et positivt utbytte av innlæring av sosial kompetanse, da det blir et sterkere samhold gjennom dette. Det er også en god nytte i å ha de som er sterke i sosial kompetanse med, for at de kan være gode forbilder og bidra med gode eksempler i timene. Om vi skulle tatt ut enkeltelever tror jeg det ville blitt vanskeligere for dem å skjønne at sosial kompetanse er viktig. Sosial kompetanse handler jo mye om relasjoner til andre, så da bør en også ha med både de som er gode og de som trenger det, på denne innlæringen.

## **5.2 Miljøterapeut i skolen – et systemteoretisk tiltak**

Kan endring i et system gi endring hos et barn? Kan tverrfaglighet i skolen løfte arbeidet med sosial kompetanse? Og er mitt bidrag som miljøterapeut i denne klassen med på å påvirke klassemiljøet på en positiv måte? Dette er eksempel på spørsmål som jeg vil drøfte og kanskje finne mulige svar til i dette avsnittet. Jeg vil først gå nærmere inn på

sammenhengen mellom systemteori og tiltaket miljøterapeut i skolen, før jeg drøfter hva tverrfaglighet og miljøterapeuter i skolen kan bidra med.

### **5.2.1 Systemteori**

I et systemteoretisk perspektiv ser en på hva som kan gi endring på atferden til et barn, gjennom å gjøre endringer rundt barnet. Det er atferden til de voksne som er i relasjon til barnet, som skal endres (Gulbrandsen 2017). Dette tiltaket går altså ut på å sette inn en miljøterapeut i klassen i tro om at dette skal ha betydning for klassemiljøet, og dermed bedre enkelte barns atferd. Vi går inn i klassen som system og gjør en endring.

Jeg som miljøterapeut bidro i starten av skoleåret med min kompetanse om sosiale ferdigheter under planleggingen av tiltaket innlæring av sosial kompetanse. Etter hvert fikk jeg timer i klassen; noen timer med en enkeltelev og noen timer var satt av til samtaler med elever generelt i klassen. Selv om flere av mine timer var bundet til en enkeltelev, var det også rom til å ta meg av konflikter hos andre elever som kunne oppstå i friminutt, eller å ta ut elever som forstyrret undervisningen. Det vi enkelt kan si, er at vi etter hvert observerte at læreren fikk mer ro til undervisningen, som igjen påvirket klassen i positiv retning.

### **5.2.2 Tverrfaglighet i skolen**

Et moment som prosjektrapporten «Et lag rundt læreren» ser på er om det å heve skolens kompetanse gjennom tverrfaglig samarbeid, kan hjelpe de barna i skolen som trenger sosial og psykisk oppfølging (Borg, et al. 2014). I oppfølgingsrapporten «Hva lærerne ikke kan!» sier de at PPT, helsesøster, assistenter og miljøterapeuter er alle med på å bidra til en positiv effekt, men at det mangler en god nok strategi for å få utnyttet de flerfaglige ressursene i skolen (Borg, et al. 2015). Dette kan vi se i vår skole også. Miljøterapeuter blir ofte satt i arbeid opp mot enkeltelever, og ledelsen finner det ikke økonomisk forsvarlig å bruke en miljøterapeut som et forebyggende tiltak mer generelt på skolen med for eksempel samtaltimer.

PPT er en instans som skolen ofte samarbeider tverrfaglig med. De var også inne i klasse 5B og observerte. De kommer ofte med gode råd og innspill, men det som er minuset med dette samarbeidet, er at det tar tid. Det tar gjerne flere dager og uker fra en tar kontakt med PPT, før de kommer for å observere. Helst vil de komme flere ganger for å observere før

de kommer med forslag til tiltak. Med en miljøterapeut på skolen, kan en sette i gang tiltak med en gang en sak er meldt inn (Borg, et al. 2014). Om en klasse er heldig å ha en miljøterapeut inne, så kan dette være mulig. På vår skole er de fleste av miljøterapeutenes timer bundet opp til enkeltelever, så det er begrenset mulighet til å observere og sette i gang tiltak der det trengs. En er da prisgitt at en miljøterapeut har timer i akkurat den klassen, som er tilfelle i vår klasse 5B.

### **5.2.3 Miljøterapeut i skolen**

I prosjektrapporten «Et lag rundt læreren» snakkes det om forventningen til at et tverrfaglig samarbeid mellom lærer og for eksempel en miljøterapeut, skal gjøre det bedre for en lærer å legge til rette for en god undervisning og gi god faglig oppfølging for elevene (Borg, et al. 2014). Denne forventningen hadde også vi i forhold til min innsats i klasse 5B. Erfaringen underveis har vært at spesielt kontaktlæreren føler at hun kan senke skuldrene litt mer når hun vet at noen andre kan ta seg av forskjellige problemer med enkeltelever. Hun kommer seg forttere i gang med undervisningen og kan gi full oppmerksomhet til de elevene som faktisk sitter rolig og venter i klasserommet, når en miljøterapeut er til stede. I boken «Sosialfaglig arbeid i skolen» viser de også til tilsvarende erfaring; at et nært samarbeid mellom lærer og miljøterapeut kan avlaste læreren i sitt arbeid (Gustavsson og Tømmerbakken 2011).

En miljøterapeuts hovedoppgaver i skolen er å støtte elevene i deres personlige og sosiale utvikling (Gustavsson og Tømmerbakken 2011). Mine samtaletimer i klassen, var tiltenkt de elevene som ofte havnet i konflikter, eller som strevde med det sosiale på andre måter. Disse elevene fikk dermed opplevelsen av å bli sett, hørt og forstått. Enkelte ganger har disse samtaler avdekket andre årsaker til problematferd som vi tidligere ikke visste om. Dette mener jeg tydelig viser hvor viktig det er med miljøterapeuter som har kompetanse og erfaring i samtale med barn. Ikke bare kan vi avdekke årsaker til problematferd, men vi kan også hjelpe dem med å finne metoder til blant annet å mestre sinneutbrudd og bli kjent med sine egne følelser.

En utfordring for oss er å få satt av tid til samarbeid og planlegging. Mye gjøres på sparket og løses der og da, og dette har vært mulig siden jeg er godt kjent med klassen fra før av, og vet «hvor skoen trykker». Jeg ser imidlertid det at vi kunne fått til et enda bedre

samarbeid om vi hadde planlagt og forberedt oss bedre. Dette hadde nok kommet elevene enda bedre til gode også, for da hadde blitt mer forutsigbart for dem om hva som kommer til å skje om det oppstår en episode enten i timen eller etter et friminutt. Terje Ogden (2016) sier også noe om dette i boken «Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge». Det å ha gode rutiner og forutsigbarhet, kan dempe stress og bekymring hos alle elever, men spesielt hos de elevene som strever i skolehverdagen med blant annet mangelfull sosial kompetanse (Ogden 2016).

Miljøterapeuter kan jobbe forbyggende, enten som trivselstiltak på hele skolen, forebyggende med elevgrupper eller individuelt tilpassede tiltak (Gustavsson og Tømmerbakken 2011). Jeg vil si at jeg jobber forebyggende både med elevgrupper og individuelt. Ved å være tilstede i klasserommet å observere, kan jeg fange opp elever som har en dårlig dag uten at de nødvendigvis har sagt noe. Jeg kan se på kroppsspråket deres at noe er galt, og kan gi dem en klapp på skulderen for å vise at jeg ser dem, eller jeg ta dem med ut for en samtale. Videre kan jeg også bidra til å forebygge mobbing, og kanskje avdekke mobbing om dette forekommer. Det å kunne ha muligheten til å stå i klasserommet å observere elevene, mener jeg er gull verd i arbeidet med å forbedre et klassemiljø.

Tilpasset opplæring er et vidt begrep, men som oftest tenker en på faglig tilpasning og spesialundervisning. Her kan og bør også en miljøterapeut være en del av elevens tiltak gjennom tilpasset opplæring (Gustavsson og Tømmerbakken 2011). I dag får som regel elever som blir meldt inn til PPT, tildelt timer med spesialundervisning som en lærer får ansvaret for. Veldig ofte ser vi også at disse elevene har andre vansker, som vansker med å tilpasse seg sosialt. Her mener jeg at en miljøterapeut burde få være med å samarbeide med lærer om denne spesialundervisningen, og kanskje også overta enkelte av disse timene. På den måten hadde eleven fått en best mulig tilpasset opplæring, og en hadde også kanskje fristilt læreren til å kunne ha vanlig undervisning ellers på skolen. Jeg, med min kompetanse, bidrar til å ivareta elevene i klasse 5B sine perspektiv og mål i den sosial og personlige utviklingen. I mitt arbeid med enkeltelever ser jeg tydelig effekten av dette, ved at elever med problematferd reduserer denne atferden, og lærer seg egne strategier for å takle utfordrende situasjoner.

### 5.3 Oppsummering

Her vil jeg kort oppsummere hovedtrekkene ved drøftingen til de to tiltakene. Kan en si at det ene tiltaket fungerer bedre enn det andre?

I tiltaket innlæring av sosial kompetanse ser vi at det er opp til den enkelte lærer om de velger å fokusere ekstra på sosial kompetanse. Vi har sett i klasse 5B at dette fokuset på innlæring av sosial kompetanse har hatt en positiv effekt. Sosial kompetanse er viktig både for å kunne fungere med jevnaldrende, men også for å lykkes faglig. Videre viser forskning at innlæring av sosial kompetanse virker positivt inn på elevatferden. Utfordringen med dette tiltaket er tid til planlegging og systematisering av undervisningen.

I tiltaket miljøterapeut i skolen er det en forventning om at tverrfaglig samarbeid mellom lærer og miljøterapeut, skal gjøre det bedre for læreren å legge til rette for undervisning og gi god faglig oppfølging for elevene. Dette ser vi fungerer i klasse 5B. Klassekontakten får konsentrere seg bedre om undervisningen med en miljøterapeut tilstede. Videre er miljøterapeutens samtaletimer med elevene, med på å avdekke årsaker til problematferd, samtidig som disse elevene også kan få hjelp til å bedre atferden. En miljøterapeut kan også med sin tilstedeværelse forebygge mobbing og eventuelt oppdage mobbing som pågår. Utfordringen med dette tiltaket er også tid til samarbeid og planlegging. Selv om en miljøterapeut jobber selvstendig, kreves det samarbeid for at tiltaket skal fungere optimalt.

Mitt inntrykk er at begge disse tiltakene jeg har drøftet har vært med på å påvirke klassemiljøet positivt. Rent praktisk kan en si at det nok er enklere med en miljøterapeut i skolen. Slik det er nå, når det er opp til den enkelte lærer å undervise i sosial kompetanse, så ser vi at det kreves en del mer for å holde denne innlæringen på et bra nivå. Det er lettere at sosial kompetanse-timene sklir ut, enn at tilstedeværelsen av miljøterapeuten uteblir. En miljøterapeut jobber godt selvstendig, men når det er sagt, så kreves det et minimum av samarbeid også her.

## 6.0 Avslutning

I denne fordypningsoppgaven har jeg som formål å finne ut hva slags tiltak som har vært med på å forbedre et klassemiljø. Problemstillingen for oppgaven er: **En utfordrende klasse, -ligger løsningen i systemteori eller kognitiv atferdsterapi?** Gjennom å lese meg opp på teori knyttet til problemstillingen og anvende den kunnskapen jeg har fått, i drøftingen, har jeg kommet frem til noen synspunkter rundt dette.

Jeg har sett nærmere på to tiltak som er gjennomført i en klasse. Innlæring av sosial kompetanse i et kognitiv atferdsterapeutisk perspektiv, og miljøterapeut i skolen i et systemteoretisk perspektiv. I denne prosessen har jeg funnet positive momenter, men også utfordringer, når det kommer til gjennomføringen av disse tiltakene. Det er mye positivt med begge tiltakene. Vi ser at elevfokus øker i begge tiltakene, og dette er bra. Utfordringene ser ut til å være omtrent de samme; TID. Det kreves tid til planlegging og samarbeid uansett hva slags tiltak en setter i gang med. Er det noe stort sett alle som jobber innenfor skole savner, så er det tid. Det blir sett på som ressurskrevende å bruke tid til noe annet enn undervisning. Det er synd, når en vet at tverrfaglig samarbeid og planlegging er viktig og må til for å oppnå et bra resultat. Og det hjelper jo heller ikke om all tid blir brukt til undervisning, om ikke elevene er mottakelig for dette.

For meg som tilhører yrkesgruppen miljøterapeuter, er det spennende å se at vår rolle er av betydning for både lærere og elever. Jeg tror at miljøterapeuter i skolen generelt er et godt forebyggende tiltak. Det samme kan sies om innlæring av sosial kompetanse. Har denne innsatsen blitt gjort fra og med første klasse, kan også det være forebyggende hos mange elever.

Så ligger løsningen i kognitiv atferdsterapi eller i systemteori? Jeg har lyst til å si: Ja takk, begge deler. Elevene trenger å bli kjent med seg selv gjennom å lære seg sosiale ferdigheter. Tverrfaglighet er med på å styrke elevenes tilbud på skolen, og her har miljøterapeuten mye å bidra med.

Enden på nok et skoleår er snart nådd, og jeg har fått være med på en spennende reise sammen med klasse 5B og deres utfordringer. Jeg har fått sett hvordan ulike tiltak kan

gjøre forskjell i en klasse og et klassemiljø, men selv om oppgaven er ferdig, er ikke klasse 5B sin historie ferdig. Det har nylig blitt bestemt at klassen skal deles inn på nytt, og nå i tre klasser mot tidligere to. Dette gjøres på tross av at vi har sett bedringer. På grunn av det høye antallet utfordrende elever, blir dette et tiltak rettet mot lærerne i et forsøk på å avlaste dem. Så gjenstår det å se om det har en positiv effekt.

## Litteraturliste

Borg, E., H. Christensen, K. Fossetøl, og Ø. Pålshaugen. *Hva lærerne ikke kan!* Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet, 2015.

Borg, Elin, Ida Drange, Knut Fossetøl, og Harald Jarning. *Et lag rundt læreren.* Kunnskapsoversikt, Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet, 2014.

Dalland, Olav. *Metode og oppgaveskriving.* Oslo: Gyldendal Akademisk, 2017.

Forsberg, Christina, og Wengström. *Att göra systematiska litteraturstudier.* Stockholm: Författarna och Bokförlaget Natur & Kultur, 2013.

Glavin, Kari, og Bodil Erdal. *Tverrfaglig samarbeid i praksis. Til beste for barn og unge i Kommune-Norge.* Oslo: Kommuneforlaget, 2013.

Glavin, Patrick, og Sven Oscar Lindbäck. *Å undervise i sosial kompetanse.* Oslo: Universitetsforlaget, 2015.

Greene, Ross W. Utenfor. *Elever med atferdsutfordringer.* Cappelen Damm Akademisk, 2012.

Gulbrandsen, Liv Mette (red.). *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver 2.* utg. Oslo: Universitetsforlaget, 2017.

Gustavsson, Ulrika, og Nina Tømmerbakken. *Sosialfaglig arbeid i skolen - om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider.* Oslo: Kommuneforlaget AS, 2011.

Jahnsen, Hanne, Sigrun Ertesvåg, og Kariane Therese Westrheim. *Utvikling av sosial kompetanse.* Veileder for skolen, Oslo: Utdanningsdirektoratet, 2008.

*Læreplanverket for kunnskapsløftet - grunnskolen.* Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon, 2017.



Malterud, Kirsti. *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget, 2013.

Mørch, Willy-Tore. *Kognitiv atferdsterapi for barn med atferdsvansker*. Tidsskrift for Norsk psykologiforening, 2011: 40-45.

Nordahl, Thomas, Erik Flygare, og May Britt Drugli. *Relasjoner mellom elever*. Artikkel, Utdanningsdirektoratet, 2016.

Ogden, Terje. *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk, 2016.