

BACHELOROPPGAVE

Hvordan kan vernepleieren tilrettelegge for god sosial kompetanse for barn med problematferd i barneskolen ved bruk av Aggression Replacement Training (ART)?

av
Kandidatnr: 115
Irene Snorheim

How can a Social Educator facilitate good social skills for children with problem behavior in elementary school using Aggression Replacement Training (ART)?

Vernepleie
BSV5 – 300 Bacheloroppgave

Mai, 2014



Innhold

1. Innledning.....	1
1.2 Avgrensing av problemstilling	1
2. Metode.....	2
2.1 Litteratur og kildekritikk	2
3. Begreper	3
4. Teori	4
4.1 Sosial kompetanse	4
4.2 Problematferd	6
4.2.1 Former for problematferd.....	6
4.3 Agression Replacement Training (ART).....	7
4.3.1 Sosial ferdighetstrening	9
4.3.2 Sinnekontroll	10
4.3.3 Moralsk resonering.....	11
4.3.4 ARTs forankring i teori	11
4.4 Vernepleieren og miljøarbeid i skolen	13
5. Drøfting	16
5.1 Sosial kompetanse, risikofaktorer og problematferd.....	16
5.2 Relasjon og trenerens egenskaper	18
5.3 Tverrfaglig samarbeid, kartlegging og observasjon	18
5.4 ART; Trenere og gruppesammensetning.....	20
5.5 ART-treningen.....	22
6. Avslutning	25

1. Innledning

”Du vet du er vernepleier når... ingen vet hva du kan men alle har bruk for deg...” (Grung, Wærnes & Brunvand Ellingsen (Red.), 2010, s. 78). I dagens skole har jeg inntrykk av at det finnes lite informasjon om hvordan vernepleieren kan bruke sin kompetanse. Dette vil jeg forsøke å belyse i denne oppgaven med problemstillingen:

Hvordan kan vernepleieren tilrettelegge for god sosial kompetanse for elever med problem atferd i barneskolen ved bruk av Aggression Replacement Training (ART)?

Oppgaven er bygd opp med hjelp av metodedel, teoridel og til sist drøfting og avslutning. I metodedelen beskrives framgangsmåten for hvordan kildene er funnet, og de mest sentrale i oppgaven vil bli presentert. Deretter kommer teoridelen der jeg starter med en begrepsdel, der begreper en møter i oppgaven blir definert. Videre blir sosial kompetanse, problematferd, ART, vernepleieren og miljøarbeid i skolen presentert med hvert sitt kapittel. Til sist kommer drøftingen der problemstillingen blir besvart.

1.2 Avgrensning av problemstilling

Problemstillingen er avgrenset til å omhandle barn i barneskolen fordi det vil bli for mye å dekke alle aldersgruppene. Videre presenteres ART og ARTs komponenter for å vise en forståelse av hvordan metoden kan brukes. Det skrives også ut fra at miljøterapeuten i skolen, og treneren i ART er vernepleier for å få et vernepleiefaglig fokus på oppgaven. Dette gjøres ved å relatere ART mot hvordan en kan bruke vernepleierens arbeidsmodell i arbeidet. ART er et gruppebasert tiltak, men kan også tilpasses individuelt. Denne oppgaven tar utgangspunkt i ART som et gruppebasert tiltak for elevgrupper. Bruken av ART og arbeidet som miljøterapeut i skolen åpner for flere teoretiske perspektiv, men grunnet oppgavens omfang, brukes den teoretiske forankringen som ART har.

2. Metode

Metode er definert av Aubert (1985) i Dalland (2012, s. 111) på denne måten; ”En metode er en framgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder”. Med dette forstår jeg at metode handler om hvordan en tilegner seg kunnskap for å løse en oppgave.

For å løse problemstillingen vil jeg bruke litteraturstudie. Litteraturstudier er basert på skriftlige kilder. Utvelgelsen av litteratur har utgangspunkt i problemstillingen og drøfter disse kildene (Dalland, 2012). Ut fra dette forstår jeg at en benytter forskning og litteratur som finnes for å drøfte problemstillingen.

For å finne forskningsartikler er databasene Academic Search Premier og Idun benyttet. Søkord som er brukt er sosial kompetanse, utfordrende atferd og ART. For å finne annen litteratur er BIBSYS brukt med søkeordene sosial kompetanse, skole, utfordrende atferd, ART, miljøarbeid, profesjonelt miljøarbeid, kompetanse og vernepleie.

2.1 Litteratur og kildekritikk

Kilder er alt som kan bidra til oppgaven som skal skrives (Dalland, 2012). Kildekritikk handler om å forholde seg kritisk til kildene en bruker i oppgaven slik at en kan reflektere over hvilken relevans og gyldigheten litteraturen har i forhold til problemstillingen (Dalland, 2012).

For å belyse sosial kompetanse, har jeg benyttet forskningsartikkelen ”*Mestring av sosiale utfordringer i en skolesammenheng – Betydningen av ”theory of mind”*” av Janne Støen (2005). Støen (2005) beskriver godt hva sosial kompetanse er hva den har å si for omgivelsene rundt oss. I tillegg er Langevold, Gundersen og Svartdal (2012) og Misund (2005) benyttet for å få flere definisjoner på sosial kompetanse. Artikkelen til Langevold et al. (2012) er skrevet på grunnlag av en undersøkelse av hvordan en kan bruke ART for å bedre barn og ungdoms sosiale kompetanse ved hjelp av ART.

For og videre beskrive ART, har jeg i hovedsak benyttet ”Erstatt aggresjonen” av Moynahan, Strømgren og Svartdal (red.). (2005). De forklarer godt hva ART er, hvordan metoden fungerer og hva som skal til for at den skal fungere i arbeid med barn og unge. For å beskrive problematferd i skolen er Ogden (2010) og Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2007) benyttet. De forklarer godt ulike typer problematferd og risikofaktorer som bidrar. Videre hvilken påvirkning problematferd har for den sosiale kompetansen.

For å få fram hva vernepleieren kan gjøre i skolen som miljøarbeider, har jeg benyttet Misund (2005). Denne boken retter seg ikke spesifikt mot vernepleie, så for å få et vernepleiefaglig preg på oppgaven, har jeg brukt vernepleierens arbeidsmodell presentert av Fellesorganisasjonen (2010) og Linde og Nordlund (2011).

3. Begreper

Jeg vil i dette kapittelet presentere ulike begreper som blir brukt i oppgaven. Dette for å unngå definering av begrepene i teksten.

Bagatellisere: Bortforklare (Langevold, Olsen & Finne, 2008).

Deltakende observasjon: Observatørene er en del av situasjonen (Damsgaard, 2003).

Eksplisitt: Uttrykt direkte (Store Norske Leksikon, 2013).

Evaluering: Grad av måloppnåelse, prosess, rammer, ressurser og metode en har hatt til disposisjon vurderes (Nordlund & Linde, 2011).

Feedback: Tilbakemelding fra andre (Strømgren og Moynahan, 2005).

Implisitt: Noe en forstår, men som ikke blir sagt direkte (Store Norske Leksikon, 2013).

Kompetanse: Evner eller kvalifikasjoner til å utføre ulike oppgaver og handlinger (Store Norske Leksikon).

Kontekst: Forstå sammenhengen en hendelse forekommer i (Nordahl, 2008).

Mestringstillit: Når en føler tillit og tiltro sin egen mestringsevne (Bandura, 1977).

Moralsk dilemma: En situasjon kan ha ulike løsninger med tanke på hva som er riktig og galt å gjøre (Borge, 2013).

Norm: Formelle og uformelle. Formelle er nedskrevne regler i form av lover og kontrakter. Uformelle kan være samfunnets forventinger til hvordan en person skal handle (Schiefløe, 2011).

Positiv forsterkning: En belønning (stimulus) tilføres for ønsket atferd (respons) (Isaksen & Karlsen, 2013).

Prososial atferd: Positiv, konstruktiv og hjelpende sosial atferd (Svartdal, 2014).

Tiltak: Fremgangsmåte for å nå mål (Nordlund & Linde, 2011).

Time-out: Pause fra aktivitet (Strømgren & Moynahan, 2005).

4. Teori

I teoridelen vil sosial kompetanse, ART og vernepleierens rolle bli presentert.

4.1 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse handler om ulike ferdigheter og kunnskap om hvilke situasjoner ferdighetene kan anvendes. Det kan også beskrives som evnen til å delta i ulike situasjoner sammen med andre mennesker. For at en person skal kunne oppfattes som en person det er positivt å være sammen med, er det viktig å kunne tilpasse seg situasjonen ut fra konteksten (Støen, 2005). Støen (2005) forteller også at mennesker med god sosial kompetanse vet hva en skal si eller ikke si i en bestemt situasjon, og at det er ulike regler avhengig av hvilken arena en er på. For eksempel oppfører du deg annerledes med vennene dine når du er ute på fritidsaktiviteter, enn når dere sitter i forelesning på skolen. Med tanke på elever i skole definerer Misund (2005, s.11) sosial kompetanse på denne måten; ”Sosial kompetanse dreier seg om at eleven skal tilegne seg sosiale ferdigheter som å kunne samarbeide med andre, vise ansvar og evner til empati”.

Det skilles mellom sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. Sosiale ferdigheter er hvordan en mestrer samhandling i ulike sosiale situasjoner for eksempel å be om hjelp, løse problemer og stå i mot gruppepress. Sosial kompetanse er derimot forståelsen en har på hvordan oppførselen påvirker omgivelsene rundt. Det handler om å være bevisst på behovene til samspillspartneren, ikke bare sine egne (Langevold et al., 2012).

En viktig drivkraft for den sosiale atferden er behovet for venner og bli godtatt av jevnaldrende. For å bli bedre likt blir mange elever opptatt av å hevde seg og bli lagt merke til i klassen. Elever som er sosialt kompetente bruker mye tid på venner, og de styrker da sine sosiale læringsmuligheter. At barnet skal kunne opprette, vedlikeholde og videreutvikle positive relasjoner, er en forutsetning for utvikling av sosial kompetanse (Støen, 2005). Sentrale områder innenfor sosial kompetanse er empati, samarbeidsferdigheter, selvhverdelse, selvkontroll og ansvarlighet (Utdanningsdirektoratet, 2003).

Gundersen og Moynahan (2005) definerer sosial kompetanse slik: ”Personer viser sosial kompetanse når de a) i gitte situasjoner, med stor sannsynlighet, oppnår egne og felles mål på måter som ivaretar egne og samhandlingspartnerens grunnleggende rettigheter, og b) samhandlingen tilfredsstiller eksplisitte kulturbestemte regler og implisitte roller og normer for oppførsel som i sin tur fører til c) positivt omdømme fra andre” (Strømgren, Gundersen & Moynahan, 2005, s. 19). Ut fra dette sitatet kan sosial kompetanse forstås som en samhandlingskompetanse. For eksempel kan en kriminell person vise samhandlingskompetanse når en begår kriminelle handlinger sammen med andre, men denne samhandlingen kommer ikke overens med eksplisitte kulturbestemte regler og implisitte normer for oppførsel, som videre fører til et positivt omdømme. Barn som mobber kommer ikke overens med noen av disse punktene, men vil til en viss grad oppnå et positivt omdømme hos personer som står og ser på eller deltar i mobbingen. Likevel vil ikke mobberen oppnå noe mer positivt omdømme utenfor denne gruppen. Samfunnet i dag fordømmer mobbing, og det er satt i gang nasjonale tiltak for å forhindre det (Strømgren et al., 2005).

I følge Strømgren et al. (2005) øker problematferden i skolen og særlig den aggressive. Langevold, Gundersen og Svartdal (2012) skriver i artikkelen ”*Social Competence as a Mediating Factor in Reduction of behavioral Problems*” at veien fra lav kompetanse til atferdsproblemer, kan være forbundet med at den enkelte har begrenset tilgang til sosialt akseptable atferdsmessige reaksjoner i utfordrende sosiale situasjoner.

4.2 Problematferd

I noen perioder i livet kan problematisk oppførsel forekomme, det er en naturlig del av menneskets utviklings- og læringsprosess. Slik atferd er ofte situasjonsavhengig, forbigående og forekommer både hos barn og voksne. En snakker ikke om atferdsproblemer når barn ikke alltid gjør som de voksne vil. Men i noen tilfeller og sammenhenger bør en ta det som et faresignal for utvikling av problematferd. Vi har med problematferd å gjøre om den manifesterer seg og utvikler seg over tid, er til betydningsfull plage eller krenkelse for andre og om det hemmer barnets utvikling og vekst (Nordahl et al., 2007).

Ogden (2010) definerer atferdsproblemer i skolen som "... elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre" (Ogden, 2010, s. 18).

Denne definisjonen handler om atferd som bryter med skolen eller klassen sine normer. Den angir ikke hva problemene består av og har ingen nøyaktige avgrensningskriterier. Den omfatter både elever som har emosjonelle eller tankemessige problemer og de som har en konfliktpreget mestringsstil. Atferdsproblemer oppstår i samhandling med andre og kan være knyttet til det sosiale miljøet på skolen, eller det kan ha rot i lokalmiljøet og foreldrene (Ogden, 2010).

4.2.1 Former for problematferd

Det finnes fire hovedtyper problematferd; lærings- og utviklingshemmende atferd, utagerende atferd, sosial isolasjon og antisosial atferd.

Lærings- og utviklingshemmende atferd kjennetegnes ved at elevene drømmer seg bort i timene, de blir lett distraherede, de er urolige, bråkete og forstyrrer klassekameratene. Dette er den vanligste formen for problematferd i alle klassetrinn, og det kan betraktes som disiplinproblemer. Denne problematferden forekommer for det meste i undervisningssituasjonen og omfanget er avhengig av sosiale og faglige læringsbetingelser i

klassen. Den andre vanligste formen for problematferd i skolen er *utagerende atferd*, der elevene fort blir sinte og går fysisk og verbalt til angrep på andre mennesker (Nordahl et al., 2007).

Sosial isolasjon er ikke atferd som nødvendigvis går utover andre, men er mest belastende for eleven det gjelder. Elever med denne atferden føler seg gjerne ensomme på skolen, er deprimerte og usikre. Sosial isolasjon er like vanlig som utagerende atferd (Nordahl et al., 2007).

Handlinger som er i strid med sosiale normer og regler i samfunnet, og konteksten atferden forekommer i, er *antisosial atferd*. De fleste av oss betrakter denne type atferd som etisk betenkelig og som har alvorlige eller skadelige konsekvenser for andre. Antisosial atferd er et begrep med et bredt spekter som spenner fra relative regelbrudd som å lyve om alder, til å påføre andre fysisk eller psykisk skade med vilje. Elever med denne atferden har en sterk vilje til å bryte regler, er fiendtlige og de viser motstand mot voksen autoritet (Nordahl et al., 2007).

Aggressiv atferd er kjernen i atferdsproblemer og kommer til uttrykk både verbalt og fysisk. Det er flere former for aggresjon, men de vanligste er affektiv og instrumentell aggresjon. Affektiv aggresjon kjennetegnes ved intenst sinne og raseri og kan føre til voldelige episoder som har konsekvenser både for eleven selv og offeret. Denne formen for aggresjon kan skyldes hevngjerrighet eller eleven har et behov for å beskytte seg selv. Instrumentell aggresjon kjennetegnes ved at eleven handler aggressivt for å få viljen sin, og er den vanligste formen for aggresjon. Den viktigste drivkraften ved denne type atferd er et sterkt ønske om å kontrollere eller dominere andre, og handler aggressivt for å få viljen sin (Ogden, 2010).

4.3 Aggression Replacement Training (ART)

ART er en gruppebasert strukturert pedagogisk opplæringsmetode som ut fra forskning viser seg å være et effektivt redskap i forebygging, reduksjon og erstatning av aggressiv atferd hos barn og ungdom. Denne metoden har rask framgang her i Norge og blir blant annet benyttet i barnehage og barneskole (Diakonhjemmet Høgskole, 2013)

Et mål med ART er at elevene skal kunne styre sin egen atferd, og fremme sine behov og ønsker på en akseptabel og hensiktsmessig måte (Damsgaard, 2003). ART er satt sammen av

tre komponenter; sosial ferdighetstrening, sinnekontrolltrening og trening av moralsk resonnering (Linde, 2010). Med disse tre komponentene løser en ikke bare sosiale ferdigheter, men også det bredere begrepet sosial kompetanse (Langeveld, Gundersen & Svartdal, 2012). Disse tre komponentene er presentert i 3 separate 10-ukers program, men elementer blir delvis integrert i hverandre, for eksempel blir sosiale ferdigheter en del av sinnekontrolltreningen (Helsedirektoratet, 2005). Dette har vist seg å være effektivt (Gundersen & Moynahan, 2005).

Ut fra hvor mange ferdigheter som skal etableres, hvor fort deltagerne lærer og hvordan gruppen fungerer, bestemmes varigheten av ART-kurset. Gruppen bør ikke bestå av flere enn 8 elever for at alle skal få deltatt i alle øvelsene. For å få den fulle effekten av å være en gruppe bør det ikke være færre enn 4. Med tanke på sammensettingen av gruppen bør den ikke ha for store alderspenn mellom elevene fordi det kan bli vanskelig å samle alle til samme tid. Dette spesielt i skolesammenheng. Likevel er det en fordel med eldre elever i gruppen fordi de kan være positive rollemodeller for de yngre med tanke på at de kan være mer modne i forhold til sosiale ferdigheter og moralsk resonnering (Strømgren & Moynahan, 2005). Dette kan også fungere som en motivasjonsfaktor for de eldre elevene (Ogden, 2010). Det skal alltid være to trenere som gjennomfører ART-øktene, trener 1 er hovedtrener og trener 2 er medtrener og de har avklarte arbeidsoppgaver. Trener 1 har hovedansvar for utformingen av øktene, trener 2 fungerer som en støtte for trener 1 ved å dele ut oppgaver, sikre at elevene følger med etc.(Strømgren & Moynahan, 2005).

Det er ulike måter å gjennomføre treningen på, men det er viktig at treneren lager programmet ut fra elevenes behov (Gundersen & Mynahan, 2005).

For at elevene skal føle seg trygge er strukturen på øktene lik hver gang, men innholdet vil variere i forhold til hvilken komponent en trener på. Gjennomføringen av en ART-økt er satt opp slik:

1. *Tilstandssjekk*
2. *Siden sist*
3. *Oppsummering fra forrige økt*
4. *Hjemmeleksesjekk*
5. *Presentasjon og demonstrasjon av dagens ferdighet/tema*
6. *Rollespill – alle elever bidrar*
7. *Feedback*
8. *Oppsummering*

9. Hjemmelekser

10. Positiv avslutning

(Strømgren & Moynahan, 2005, s. 30).

Selve ART-treningen har fire instruksjonsprinsipper for læring; modellæring, rollespill, feedback og generalisering. I treningen er det også fokus på ros og oppmuntring. Trenerne driver en atferdsspesifikk ros, der de beskriver hva de synes var bra med det eleven gjorde (Strømgren & Moynahan, 2005), for eksempel ”Så bra at du sa unnskyld”. I tillegg er lek en del av programmet for å holde motivasjonen oppe hos elevene. Lek sammen med læring er en viktig del av barneskolen. Gjennom lek kan elevene styrke sin selvfølelse ved å mestre aktiviteter sammen med andre elever (Lillemyr, 2011).

Langeveld et al. (2012) har skrevet artikkelen ”*Social Competense as a Mediating Factor in Reduction of behavriol Problems*” basert på en undersøkelse av hvordan en blant annet kunne bruke ART for å bedre den sosiale kompetansen til barn og ungdom. Her kom det fram at barn i barneskolen viste en større forbedring av sosialkompetanse enn barna over 12 og 13 år.

4.3.1 Sosial ferdighetstrening

Med sosial ferdighetstrening lærer elevene å tilpasse og utvikle atferden i ulike sosiale situasjoner (Langeveld et al., 2012). De fire instruksjonsprinsippene for læring, modellæring, rollespill, feedback og generalisering, er i sosial ferdighetstrening sentralt. I denne fasen er det ikke fokus på å snakke om følelser, her skal elevene aktivt prøve ut ferdigheter innenfor trygge rammer. Med et hovedfokus på aktiv læring gjennom rollespill og øvelse, diskuterer en prinsipper for bruk av ferdigheter og hvorfor disse ferdighetene bør brukes (Strømgren & Moynahan, 2005). Ved bruk av rollespill får elevene en bevisstgjørelse på egne reaksjoner og hvordan disse reaksjonene påvirker andre. Elevene må sette seg inn i andres situasjon, og vurdere om det de andre gjør er hensiktsmessig ut fra situasjonen (Damsgaard, 2003).

Poenget med sosial ferdighetstrening er at eleven skal kunne løse problemer som oppstår i livet deres, det er ikke en prosedyre for å trene medgjørighet og føyelighet (Strømgren, Gundersen & Moynahan, 2005). ”Det handler om å mestre, og ikke bare makte, utfordringer man møter i livet og situasjoner som er vanskelige her og nå” (Strømgren et al., 2005, s. 91).

4.3.2 Sinnekontroll

I forhold til sinnekontroll blir det lagt fokus på koding av signaler som fører til den aggressive atferden (Langeveld et al., 2012). Elevene lærer å gjenkjenne hva som utløser aggresjonen og egne sinnesignaler. Videre lærer elevene sinnedempere som kan tas i bruk (Helsedirektoratet, 2005). Eksempler på sinnesignaler kan være hjertebank, ansenhet i hender og skuldre, rastløshet, uro, banning, stramt ansiktsuttrykk, økt stemmevolum m. m (Strømgren & Moynahan, 2005). Eksempler på sinnedempere er delt inn i kognitive/verbale, fysiske og en kombinasjon av disse to (Strømgren & Moynahan, 2005).

Kognitive/verbale: Si til deg selv at nå er det tid for å puste rolig og dypt, telle ned fra 10-1, jeg skal løse dette steg for steg og tenk på de positive bildene mine. Det kan også hjelpe å se noe morsomt eller hyggelig (Strømgren & Moynahan, 2005).

Fysiske: Eleven kan gå fra situasjonen og gjøre noe helt annet, gjerne noe hyggelig og avslappende og tenke seg om. Puste dypt og rolig kan også ha en god effekt (Strømgren & Moynahan, 2005).

Kombinasjon av kognitive og fysiske: Elevene kan gå en tur med ”seg selv”, finne fram til sin beste venn og finne ut hva han eller hun ville sagt om situasjonen (Strømgren & Moynahan, 2005).

I motsetning til den sosiale ferdighetstreningen der en har fokus på atferdsmessige komponenter, er det i sinnekontrolltreningen fokus på emosjonelle komponenter (Strømgren et al., 2005). Med tanke på emosjonelle komponenter trekker Strømgren et al., (2005) fram at det er viktig å skille mellom aggresjon og sinne. Det å være sint er en følelse som aktiveres i kroppen i stressede situasjoner og er på en måte positiv. Når sinnet blir så voldsomt at alle rasjonelle tanker forsvinner, og en tyr til aggressive handlinger som går utover andre og på sikt en selv, vil det bli negativt. Selvkontroll er da viktig, og en må lære at det er greit å bli sint over noe, men det er ikke greit å slå.

4.3.3 Moralsk resonering

Målet med moralsk resonering er å bedre elevenes refleksjon på hvordan deres egne valg har konsekvenser for deres sosiale partnere og samfunnet for øvrig. Her blir eleven utfordret til å reflektere over ulike dilemmaer for hva som er riktig og galt ved ulike situasjoner (Langeveld et al., 2012).

I løpet av utviklingen og samhandlingen med andre utvikler barn en gradvis mer moden resonering. Det stilles større krav til moralsk resonering etter hvert som barnet blir eldre (Strømgren et al., 2005).

I følge Gibbs (1995) er fundamentene i den moralske resoneringen selvsentrerte tankefeil eller kognitive forvrengninger. Mennesker som resonnerer umodent har tendenser til å vurdere situasjoner ut fra egne synsvinkler, de skylder på andre, de bagatelliserer og forventer det verste ved ulike situasjoner (Gundersen, Olsen & Finne, 2008). I ART-økten blir dette identifisert gjennom rollespill og drøfting av moralske dilemmaer (Linde, 2010:3).

4.3.4 ARTs forankring i teori

Atferdsterapien baseres på operant teori og Skinners teorier om operant betingning. Det handler om å hjelpe mennesker til å erstatte uønsket atferd med en atferd som er mer funksjonell og akseptabel i samfunnet. Ved hjelp av former for forsterkning som ros og premier, belønnes en for den ønskede atferden. Den uønskede atferden ignoreres og den positive forstrekkes, og slik vil den negative atferden gradvis forsvinne (Isaksen & Karlsen, 2013). Denne formen for atferdsterapi er gjennomgående i ART.

Den sosiale ferdighetstreningen og sinnekontrolltreningen er basert på Banduras læringsteori om modellering (Strømgren & Moynahan, 2005). Måten vi forholder oss til, opplever og handler på, er lært gjennom iakttagelse av mennesker rundt oss. Ved å observere hvordan andre handler, lærer vi hva skal og bør gjøre i ulike situasjoner. Andre mennesker blir da modeller for oss. Modellering er en imitasjon av modellens atferd. Fire prosesser styrer modelleringen; oppmerksomhet, retensjon, reproduksjon og motivasjon (Bandura, 1977).

Oppmerksomhet: En lærer mest av personer som ligner en selv med tanke på alder, kjønn, sosiale status etc. Modellens sjarm og karisma har også stor innvirkning.

Retensjon: En skal kunne huske det en har observert hos modellen, slik at en selv kan bruke det som en modell for egen atferd (Bandura, 1977).

Reproduksjon: Det holder ikke å observere atferdsmodellen, en skal også kunne realisere det samme i egen atferd. Atferden er ikke lært før en i praksis gjør det samme selv. For eksempel lærer du ikke å kjøre bil ved å se på at andre kjører, du må kjøre selv (Bandura, 1977).

Motivasjon: Etter reproduksjonen føler en seg motivert til å fortsette med det vi har lært som en god atferd, ved at en ser positive konsekvenser ved atferden (Bandura, 1977).

I følge Bandura (1977) er ikke atferden kun styrt av ytre stimuli i omgivelsene, men også indre prosesser som vil si kunnskaper vi har om omgivelsene, forventingene, innstillingene og holdningene vi har til dem. Tre faktorer påvirker da hverandre; personen, omgivelsene og atferden. Bandura kaller dette for resiprok determinisme (Bandura, 1977).

Moralsk resonnering i ART er basert på utviklingspsykologi og kognitiv psykologi med rot i Piagets og Kohlbergs arbeid (Stømgren et al., 2005). Gibbs opererer med ulike moralske utviklingsstadier som i stor grad bygger på de fire første stadiene til Kohlberg. I ART er det Gibbs sin stadieteori det er tatt utgangspunkt i, fordi de siste nivåene i Kohlbergs stadieteori er umulige å nå (Gundersen et al., 2008). Verktøyet til å arbeide med moralsk resonnering og utvikling er de moralske utviklingsstadiene.

Stadium 1 og 2 er umodne nivåer i Gibbs sin modell (Gundersen et al., 2008). Stadium 1 er kjennetegnet av at den som har makt, er den som har rett. Om barnet har gjort noe galt og det ikke blir oppdaget av en som har «makt», oppfatter ikke barnet hendelsen som gal. Det er selve straffen som gjør hendelsen feil. De er preget av hevngjerrighet og har problemer med å se ting fra flere synsvinkler, de tar den sterkeste sin synsvinkel. I Stadium 2 er moralen kjennetegnet av veksling av tjenester. Barna tenker at gjør du det for meg, gjør jeg det samme tilbake. Faren for å bli tatt er den viktigste begrunnelsen for ikke å gjøre gale ting. Barn på dette stadiet klarer ikke vurdere situasjoner og er veldig regelbundne, men forstår ikke tankene som ligger bak reglene (Gundersen & Moynahan, 2006). Stadium 3 og 4 er modne nivåer i moralutviklingen (Gundersen et al., 2008). Stadium 3 er kjennetegnet av "Gjør mot andre det du vil andre skal gjøre mot deg" (Gundersen & Moynahan, 2006, s. 239). I dette stadiet kan barnet stole på og ta hensyn til andre og samtidig føle seg som en del av fellesskapet. Barnet er også opptatt av å bli likt og bryr seg om hvordan andre tenker om seg.

Stadium 4 kjennetegnes ved at mennesker respekterer rettighetene til hverandre og oppfyller plikter samfunnet stiller krav om (Gundersen & Moynahan, 2006).

Kohlberg sin stadieteori blir kritisert for å ta for lite hensyn til omgivelsene, det er i stedet fokusert mest på det kognitive. Modellen til Kohlberg kan heller ikke kalles universell fordi den har en vestlig moralfilosofisk tradisjon og tar ikke hensyn til at det er forskjellige kulturer i verden med ulike syn på hva som er rett og galt. Kritikken retter seg også mot at den er basert på gutters tankesett, og er med dette ikke kjønnsnøytral (Borgen, 2013). Kohlberg mente også at en må utvikle seg på et nivå før en kan gå over i neste. I virkeligheten vil alle bevege seg på tvers av alle nivåene gjennom perioder i livet (Bunkholdt, 2010).

4.4 Vernepleieren og miljøarbeid i skolen

Skolen og lærerens rolle blir stadig mer omfattende og av den grunn er det ytre behov for å få inn nye yrkesgrupper inn i skolen. ”Argumentet for at skolen bør ansette personer med en annen fagbakgrunn har vært at tverrfaglig kompetanse er viktig for at skolen bedre skal nå opplæringslovens mål om utvikling av elevenes faglige og sosiale kompetanse” (Misund, 2005, s. 12). I denne sammenheng har flere skoler opprettet en ny stilling, miljøarbeider eller miljøterapeut (Misund, 2005). For at en skal få stilling som miljøterapeut er det krav om 3-årig Bachelor i for eksempel vernepleie eller annen relevant utdanning (Nordlund & Linde, 2011). Dette med tanke på at miljøarbeiderne kan utfylle lærernes kompetanse og ansetter de primært for å jobbe med elevenes sosiale kompetanse og læringsmiljøet (Misund, 2005).

I arbeid med mennesker er relasjonskompetansen viktig (Linde & Nordlund, 2011).

Vernepleieren har en yrkeskompetanse der kommunikasjons- og relasjonskompetanse er sentral (FO, 2010). Yrkeskompetansen består av handlingskompetanse og relasjonskompetanse. Handlingskompetanse er ferdigheter som gjør deg i stand til å gjøre noe med eller for en annen person (Røkenes & Hanssen, 2011). Relasjonskompetanse handler derimot om ”... å kjenne seg selv, å forstå den andres opplevelse og forstå hva som skjer i samspillet med den andre”(Røkenes & Hanssen, 2011, s. 8). Opplevelse av trygghet, troverdighet, tilknytning og tillitt er viktige faktorer i relasjonen og samhandlingsprosessen (Røkenes & Hanssen, 2011).

Miljøarbeid i skolen blir definert av Hærem og Misund (2005, S.13) som ”Måltrettet, systematisk utviklings- og endringsarbeid i samspillet mellom individ, gruppe og system”.

Kunnskap om ulike modeller for miljøarbeid og allsidig teorikunnskap om elevenes faglige og sosiale utvikling, kreves for å jobbe med miljøarbeid. Teorier knyttet til de ulike modellene, vil variere med utdannelsene og mål som miljøarbeidet har (Misund, 2011). Vernepleiere bruker vernepleierens arbeidsmodell (Nordlund & Linde, 2011). Denne modellen begrepsfester ulike faser i en målrette arbeidsprosess for å komme til begrunnede løsningsforslag (FO, 2010).

Fasene i arbeidsmodellen står i et gjensidig forhold til hverandre ved at en hele tiden vurderer situasjonen. Som en ser i illustrasjonen av arbeidsmodellen (Vedlegg 1) ligger etiske dilemmaer, omsorgsideologiske og juridiske vurderinger som grunnlag for alle fasene og alt arbeid i prosessen (Fellesorganisasjonene, 2010). En av forutsetningene for profesjonelt miljøarbeid er etisk refleksjon, og en bevissthet rundt etiske valg. I henhold til omsorgspolitiske og juridiske vurderinger, må vernepleieren ta hensyn til samfunnssynet som er gjort gjeldene gjennom politiske føringer, for å oppfylle samfunnets forventninger (Nordlund & Linde, 2011).

En benytter arbeidsmodellen i forhold til tilrettelegging av livsmiljø, opp trening av tidligere ferdigheter og behandling. Modellen kan brukes både på individ- og systemnivå. Når en skal arbeide målrette med endringsprosesser tydeliggjør modellen hvilke valg vernepleieren står overfor (FO, 2010).

De ulike fasene i arbeidsmodellen er behovskartlegging som igjen er delt inn i kartlegging og analyse, målvalg, tiltaksarbeid og til sist evaluering.

Kartlegging: For å få en helhetlig oversikt av behov innhentes relevante opplysninger. For å gjøre dette finnes ulike metoder, for eksempel intervju/samtale og observasjoner (Linde & Nordlund, 2011). Vanlig observasjonsmetoder i skolen er deltakende observasjon og samtaler (Misund, 2005). Det kan være vanskelig å skille fakta fra egne vurderinger, derfor er det viktig at flere observerer. Dette kan vernepleieren gjøre i samarbeid med læreren. Observasjonen tolkes individuelt, deretter diskuteres tolkningene sammen (Misund, 2005). Dette kalles i følge Løkken og Søbstad (2009) for intersubjektiv enighet.

Analyse: I analysen analyseres kartleggingen av aktuelle situasjoner gjennom relevant teori og forskning som eksisterer på området. Analysen brukes deretter i arbeidet med å finne tilpassede tiltak og mål i samarbeid med tjenestemottakeren og aktuelle samarbeidspartnere (Linde & Nordlund, 2011)

Målvalg: Målvalg er et resultat av analysen og det formuleres med utgangspunkt i tjenestemottakers ønsker og behov (Linde & Nordlund, 2011).

Tiltaksarbeid: Tiltaksarbeidet deles inn i metodevalg, planlegging og gjennomføring. Under metodevalget må en vurdere og begrunne den mest hensiktsmessige framgangsmåten. Deretter må en finne motivasjonsfaktorene for endring hos tjenestemottakeren og omgivelsene. Tiltakene kan bygges på ulike metoder, for eksempel nettverksarbeid, anvendt atferdsanalyse, kommunikasjon og veiledning. Videre kommer planleggingen der vernepleieren må ta hensyn til rammebetingelsene. Rammebetingelser er hva en må ta til etterretning under tiltaksarbeidet, for eksempel omgivelsene, tilgjengelig kompetanse og personalressurser. Sist i tiltaksarbeidet kommer gjennomføringen. Her må vernepleieren vurdere om tiltakene fungerer til sin hensikt ved fortløpende kartlegging og samtaler med tjenestemottakeren (FO, 2010)

Evaluering: I evalueringen vurderes grad av måloppnåelse, prosessen, rammene, ressurser og metodene en har hatt til disposisjon. Evalueringen er en forutsetning for videreutvikling av kunnskap og er den viktigste delen av vernepleierens målrettede arbeid. En må hele tiden vurdere om tiltakene fungerer hensiktsmessig i forhold til målene. Derfor evaluerer en kontinuerlig slik at en eventuelt kan endre tiltakene underveis i arbeidet. Dette sikrer også kvaliteten i tjenestene (Nordlund & Linde, 2011).

Vernepleierens benyttelse av vernepleierens arbeidsmodell innebærer en tilnærming hvor kunnskap fra forskjellige fagområder knyttes sammen for å bedre belyse ulike behov (FO, 2010). For å kunne yte bistand til mennesker med sammensatte behov, er man i følge FO (2010) avhengig av kunnskap fra flere fagområder. Vernepleierens kunnskaper har blitt styrket gjennom fagutvikling og omsorgspolitiske endringer, noe som har ført til en økt forståelse av hvorfor tverrfaglige tilnærminger til ulike problemstillinger er nyttig (FO, 2010).

I skolesammenheng vil et tverrfaglig samarbeid mellom vernepleiere og lærere være relevant i forhold til tilrettelegging av elevenes hverdag i skolen. ”Tverrfaglig samarbeid er når flere yrkesgrupper arbeider sammen på tvers av faggrensene for å nå et felles mål” (Glavin & Erdal, 2007).

Hærem (2005) skriver med bakgrunn i undersøkelser av hvilke arbeidsoppgaver miljøarbeidere har på skoler rundt om i landet. Miljøarbeiderne arbeidet med elever fra 1 til 7 klasse. Ut fra intervju kom det fram at arbeidsoppgavene var knyttet til å bedre elevenes

sosiale kompetanse og ferdigheter, bedre klassemiljø, observere, drive forebyggende arbeid, være en ressurs for læreren, drive målrettet miljøarbeid og sette seg inn i utviklingsnivået til hver enkelt elev for å lage tiltak.

5. Drøfting

Oppgavens problemstilling var: *Hvordan kan vernepleieren tilrettelegge for god sosial kompetanse for elever med problematferd i barneskolen ved bruk av Aggression Replacement Training?*

I drøftingen vil problemstillingen bli besvart med hvordan vernepleieren jobber i en tiltaksprosess ved hjelp av profesjonelt miljøarbeid og vernepleierens arbeidsmodell. ART vil bli tiltaket, og det vil bli forklart hvordan metoden kan brukes og hva en må ta hensyn til. Vernepleieren i skolen i dag har stilling som miljøterapeut, men jeg bruker vernepleier som benevnelse i teksten. Det tas også utgangspunkt i at vernepleieren er trener i ART.

5.1 Sosial kompetanse, risikofaktorer og problematferd

På grunnlag av individuelle forutsetninger, kollektive omstendigheter og den sosiale og kulturelle konteksten, har barn ulike måter å forholde seg til sosiale prosesser på og måten de samhandler med andre mennesker på. For at barn og unge senere skal kunne fungere godt på skolen, videre i utdanningsforløpet og som ansvarsfulle voksne i senere tid, er det viktig med en tidlig utvikling av sosial kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2003). Når vernepleieren oppdager nødvendige behov hos tjenestemottakere, skal disse behovene gjøres noe med så fort som mulig. Dette fordi et mål for vernepleiere alltid er å fremme best mulig livskvalitet for tjenestemottakere (Linde & Nordlund, 2011). Dette er også viktig i skole. Ogden (2010, s.69) hevder på grunnlag av forskning gjort av Walker mfl. (2004) at ”Tidlig intervensjon i førskolealder eller i løpet av de tre første skoleårene har vist seg å være blant de mest effektive hjelpetiltakene for barn med atferdsproblemer”.

Siden utviklingen av sosial kompetanse hos barn og unge er et basiselement i et mangfoldig, likeverdig og demokratisk samfunn, må aktørene rundt barnet aktivt involveres. Skolen er en

arena der barn tilbringer mye tid. Av den grunn må skolen i samarbeid med foreldre, hjelpe barna med konstruktive sosiale prosesser (Utdanningsdirektoratet, 2003). For barna kan det da være utfordrende å leve etter ulike regler avhengig av om barnet er på skolen eller hjemme. Det er de voksne sitt ansvar å hjelpe barna med dette. Barna skal slippe å ta stilling til om det er foreldrene, vernepleieren eller læreren som har mest rett (Borge, 2013). I Opplæringslova (1998) § 1-1 står det at ”Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring”. I følge Misund (2005) er det gjerne miljøterapeuten, i dette tilfellet vernepleieren, som har mest kontakt med foreldrene. Dette for at læreren skal få bedre tid til å konsentrere seg om undervisningen og det skolefaglige (Misund, 2005).

Noen hevder at det blir fokusert for lite på skolebaserte forhold som er med på å utvikle problematferd. I stedet er det stort fokus på elevene (Ogden, 2010). En grunn til dette er at mål i forhold til utvikling av elevens sosiale kompetanse i skolen er mindre konkret utformet enn de faglige målene. Læreplanen inneholder faglige mål om hva eleven skal oppnå med undervisningen i forhold til hvert enkelt fag. Målene i forhold til den sosiale kompetansen er mer generelt utformet og diffuse. Derfor er det opp til hver enkelt skole hvordan de vil konkretisere dette og selv vurdere hvilke oppgaver som bidrar til bedring av elevenes sosiale kompetanse. Misund (2005) tolker ut fra at opplæringsloven og læreplanen retter seg generelt mot alle elever og da er det igjen opp til skolen hvordan de vil utforme mål i forhold til den enkelte elev. Dette fordi det varierer fra skole til skole ”... hvilke behov ulike grupper og enkeltelever har” (Misund, 2005, s.47).

Fra de er ganske små og oppover til småbarnsalderen utfører barn aggressive handlinger, men foreldre/pårørende driver aktiv læring og oppdragelse for at barnet skal lære å erstatte aggressive handlinger med for eksempel bruk av språk. Denne aktive oppdragelsen fortsetter i noen grad i tidlig skolealder, og forekomsten av aggresjon er høyere i barneskolen enn i ungdomsskolen. Gjennom sosialisering fra voksne og jevnaldrende lærer de fleste barn at det finnes alternativer til bruk av aggresjon i løpet av de første skoleårene. For de barna som ikke responderer på denne sosialiseringen, kan ART være et alternativ for å erstatte sinnet med mer akseptable sosiale ferdigheter (Ogden, 2010), for eksempel at barna ber om hjelp i stedet for å bli sint. De lærer også hvordan en kan reflektere over egne handlinger og vurdere om de var rett eller feil. Alternativene til aggresjon må da læres mer aktivt og strukturert og det er det som er formålet med ART (Strømgren og Moynahan, 2010).

5.2 Relasjon og trenerens egenskaper

Vernepleieren som trener må ha visse egenskaper. Dowden og Anrews (2000) bringer fram relasjonelle faktorer og ferdighetsfaktorer. For å etablere et godt forhold til elevene er de relasjonelle faktorene sentrale, varme, ekthet, ærlighet, humor, selvtillit, empati, intelligens og modenhet (Gundersen, 2005). Kommunikasjons- og relasjonskompetansen er sentral i forhold til vernepleieryrket (Nordlund & Linde, 2011). Relasjon oppstår ikke av seg selv. I følge Røkenes og Hanssen (2011, s 22) er en relasjon ”... et resultat av samhandling mellom bruker og fagperson”. For at vernepleieren skal få en god relasjon til elevene, må samhandlingsprosessen i følge Røkens og Hanssen (2002) hvile på å skape tillit, trygghet og en opplevelse av troverdighet og tilknytning. Ferdighetsfaktorene er også viktige og handler om å være direkte, løsningsfokusert, strukturert, dyktig i atferdsspesifikk forsterkning, gi effektive modelløring og generelt ha god kvalitet overfor programmet. Vernepleieren som ART trener bør også like å jobbe med barn og unge, og vise en positiv holdning til elevene (Gundersen, 2005). I følge Linde og Nordlund (2011) utøves miljøarbeid best i relasjoner der menneskene kjenner og forstår hverandre.

5.3 Tverrfaglig samarbeid, kartlegging og observasjon

Vernepleieren kan ha sine arbeidsområder i skolen, men det er likevel viktig med et tverrfaglig samarbeid med læreren for å møte elevenes behov.

I tverrfaglig samarbeid er avklaring av roller viktig, lærer og vernepleier må avklare hvordan kompetansen deres kan utfylle hverandre. En utfordring en kan møte er at ulike profesjoner ofte har forskjellige syn og oppfatninger om hva som skal vektlegges og hvordan en skal løse problemer. Lærerne har alltid vert i flertall i skolen og har både kompetanse innen undervisning og om barns utvikling og behov. Derfor kan det virke som lærerne har mer autoritet, prestisje og status i skolen. Dette kan vanskeliggjøre et fruktbart samarbeid fordi miljøarbeiderne ikke blir sett på som likeverdige. At begge profesjonene har likeverd er en viktig faktor for tverrfaglig samarbeid (Misund, 2005).

Både vernepleiere og lærere har kunnskaper om barns utvikling og behov og betydningen av læringsmiljøet. På enkelte fagområder og undervisningsmetodikk vil læreren ha en spisskompetanse, mens vernepleieren har en bredere kompetanse når det kommer til barn med spesielle behov og barns generelle utvikling og behov. Innen for dette utviklingsområdet har vernepleieren også fokus på tiltak for å nå mål (Misund, 2005).

Det har vist seg at miljømessige risikofaktorer i stor grad fremmer utviklingen av problematferd hos barn og unge. Det kan være familie- og foreldrepåvirkninger for eksempel omsorgssvikt og psykisk syke foreldre. Det kan være dårlige forhold på skolen som mobbing og manglende muligheter til å utvikle sosial kompetanse (Ogden, 2010). Nordahl et al. (2007) trekker fram at problematferd ikke trenger å ha et individuelt grunnlag som sosiale ferdigheter og kognitive lærevansker, men heller en reaksjon på deres oppvekst- og læringsbetingelser. Dette kan videre skyldes for lite kompetanse i forhold til håndtering av problematferd.

Med risikofaktorene tatt i betraktning må vernepleieren som miljøterapeut i barneskolen kartlegge grundig hva som ligger til grunne for problematferden, før tiltak utvikles. Dette kvalitetssikrer arbeidet med tanke på hva som er elevenes behov.

I skolesammenheng vil observasjon og samtaler være aktuelt å bruke. I følge Misund (2005) må observasjonsmetoden velges ut fra målets formål, og det må avklares når, hvor og hvem som skal observere. Under observasjon bør en være to som vil si at vernepleieren bør samarbeide med læreren om dette med en intersubjektiv enighet. ”Ved å jobbe etter prinsippet om intersubjektiv enighet ser observatøren ofte tydeligere egen subjektivitet i tolkningen av observasjonen, samtidig som egne verdier, holdninger og egen forforståelse blir lettere å identifisere og reflektere over ” (Misund, 2005, s.20). I denne sammenheng vil det skje en observasjon i forhold til problematferden, som bringer oss inn på de ulike formene for problematferd, da spesielt den utagerende og aggressive atferden. Egen forforståelse er en av feilkilde ved observasjon, ved at observatøren går inn i observasjonen med forventinger om hva de vil se (Løkken & Søbstad, 2009). Vernepleierne og læreren må da passe på at de ikke går inn i observasjonen med en forventning om å se problematferd, de må se med et helhetlig bilde på situasjonen.

I observasjon av problematferd trekker Damsgaard (2003) fram observasjons spørsmål observatørene bør reflektere over. Vernepleieren og læreren må da se etter hva problematferden består av. Er den utagerende og aggressiv? De må finne ut om det er et klasseproblem, hva klassen gjør med det og videre hvordan læreren håndterer

problematferden. Med tanke på lærerne og klassen, må en også se etter om det er de som fremkaller problematferden, eventuelt i hvilke andre sammenhenger problematferden oppstår (Damsgaard, 2003)

Vernepleieren og læreren må videre se etter om det er elever problematferden går spesielt utover og hvor intens atferden er. De må også finne ut av om det går an å stoppe atferden (Damsgaard, 2005). Dette var bare noen av observasjonsspørsmålene, alt i alt må en se på det helhetlige bildet. Videre trekker Damsgaard (2003) drøftingsspørsmål læreren og vernepleieren kan reflektere over etter observasjonen. Dette går ut på hvem atferden er et problem for og hvorfor atferden er et problem. En må reflektere over om eleven hemmes av denne atferden med tanke på læring, utvikling og trivsel. Videre må de finne ut om det er forhold som styrker problematferden, for eksempel relasjoner til klassekamerater, lærere eller fag (Damsgaard, 2003). I følge Langeveld et al. (2012) må det skje en spesifikk kartlegging av risikofaktorene som er tilstede hos enkeltindividene, før en lager tiltak mot atferdsproblemer. Tiltak settes inn der hovedproblemet ligger, f. eks om det er uheldige oppdragelsesmønstre utvikles tiltakene med fokus på det, er hovedproblemet rettet til temperament og redusert empati, må en lage tiltak i forhold til det i stedet.

En profesjonell miljøarbeider må ha evner til å vurdere hvilke problemstillinger som skal prioriteres og kunne være kritisk til eget arbeid og metodevalg (Nordlund & Linde, 2011).

5.4 ART; Trener og gruppesammensetning

To trenere er til stede, trener 1 og trener 2 (Strømgren & Moynahan, 2005). Trenerne må ha kurs i ART før de kan instruere og undervise (Gundersen, Svartdal & Moynahan, 2005). Altså må vernepleieren ha kurs i ART før hun kan lage tiltak der en tar i bruk ART. Før var det ingen formelle hindringer for å starte et ART-kurs, en kunne følge anvisninger til boken til Goldstein et al., (1998), men for å sikre kvalitet er det nå vedtatt visse standarder. Her i Norge er første trinn 6-8 dager undervisning, inkludert eksamen. Deretter følger trinn to for å bli godkjent instruktør (Gundersen et al., 2005).

Det anbefales at gruppene i ART-treningen består av 6-8 elever, men om trenerne er uerfarne og elevenes atferdsproblemer er ekstra store kan det være ønskelig med mindre grupper.

Faren når gruppene er for små, er at gruppen mister dynamikken og alle får ikke deltatt i alle øvelsene. For å sette sammen gruppene kan vernepleieren bruke vernepleierens arbeidsmodell. Da kartlegger vernepleieren elevenes sosiale ferdigheter for å finne felles problemområder. Elevene får utdelt kartleggings skjemaer som de fyller ut sammen med foreldrene og vernepleieren (Gundersen, 2005). Vernepleieren må da ha observert eleven på forhånd. Likevel er det viktig at gruppen har ulike ferdighetsnivåer, der elever som har bedre sosiale ferdigheter og moralsk resonnering, kan være positive rollemodeller for elever med lavere sosiale ferdigheter (Gundersen, 2005). Dette kan igjen være positivt for elevene som har kommet lenger i modningen, fordi de kan føle en stor mestringstillit når andre kan lære av dem. Med tanke på modeller så tar elevene gjerne etter den de liker best. Dette kan begrunnes med at Bandura (1977) mener at modellens karisma og personlighet har stor innvirkning på observasjonsobjektene. Han trekker også fram at atferden påvirkes av omgivelse, og derfor er modellering en god måte å trene atferd på. Det som kan være negativt er at eleven kan påvirkes av negativ atferd også, spesielt de minste barna (Bandura, 1977).

I følge Ogden (2010) kan det å samle elever med problematferd være negativt fordi i homogene problemgrupper kan det lett oppstå en form for negativ smitte som kjennetegnes ved negativ modellering, oppmuntring og bekreftelse av antisosiale handlinger. Når de yngste elevene og de som har moderate problemer tas inn i gruppen er de som er mest utsatt for negative påvirkning. Dersom gruppen også har lite tilsyn, liten kontakt med voksne og skoledagen mangler struktur, øker risikoen. Det å samle vanskelige barn og unge i egne klasser og gruppe er kritisert av flere. Dokumentert forskning viser at den største påvirkningskraften for utvikling av kriminell og annen utagerende atferd er negative påvirkninger fra avvikende venner. Nye sosiale kontakter skapes når en samler de vanskeligste elevene i grupper og kontakten med prososiale jevnaldrende reduseres eller brytes helt. Aggressive og utagerende elever blir ofte avvist av jevnaldrende og det kan føre til at den negative atferden øker (Ogden, 2010). ART har derimot en fast struktur og trenerne er alltid i kontakt med elevene (Strømgren & Moynahan, 2005). I ART blir det laget grupperegler der treneren og elevene avtaler hvordan de skal forholde seg til hverandre, hva som er greit og hva som ikke er greit. Det er også konsekvenser om eleven bryter disse reglene. Eleven skal først og fremst si unnskyld ved uønsket atferd under treningen, om ikke dette går er en "time-out" fra gruppen vanlig. Dette har hatt en effekt fordi elevene har sjansen til å reflektere over hva de gjorde galt. (Gundersen, 2006).

Akkurat som når tiltak utformes i profesjonelt miljøarbeid (Nordlund & Linde, 2011), krever ART også at en planlegger på forhånd hvordan økten skal gjennomføres og evalueres. Evalueringen bør skje de siste 10 minuttene av hver økt, der elevene og trenerne avtaler endringer av opplegget eller om økten var bra som den var (Gundersen, 2005). Det er også fokus på at eleven skal delta mest mulig i utformingen av tiltakene siden det er de som skal lære sosiale ferdigheter de trenger for å få en bedre sosial kompetanse.

5.5 ART-treningen

Ros og oppmuntringer blir brukt mye i ART som forsterker for å fremme ønsket atferd. Elevene lærer også å gjenkjenne naturlige forsterkninger i form av smil eller et klapp på skulderen (Strømgren & Moynahan, 2005). Jeg synes det er bra at eleven lærer å kjenne igjen naturlige forsterkere, fordi en ikke kan forvente at en skal få belønninger i form av spill o. l under samhandling med andre. Elevene får lekser etter hver ART-økt. Strømgren og Moynahan (2005) bringer fram et eksempel der en gutt fikk i hjemmelekse å spørre om moren om hun trengte hjelp til noe. Gutten spurte om han skulle hjelpe moren med å rydde ut av vaskemaskinen, moren sa nei, men smilte. Gutten utagerte fordi han ikke forsto at smilet var et tegn på at det var bra at han spurte, selv om han ikke fikk rydde ut av oppvaskmaskinen. Derfor lærer elevene å kjenne igjen naturlige forsterkere.

For å holde motivasjonene opp hos elevene blir overraskelser, belønninger og leker brukt i hver time. Vernepleieren kan ta i bruk ART - leker som ikke er konkurransepregede, men som motiverer til samarbeid. Et eksempel på dette er en omgjøring av den tradisjonelle stolleken. I stedet for at en elev skal sitte igjen på en stol, skal alle hjelpe hverandre til å stå på de resterende stolene etter hvert som en og en stol forsvinner. ART-lekene blir også brukt som en type forsterker for positiv atferd. I barneskolen, spesielt i de yngste klassene er det mye lekpreget undervisning for at det skal være morsomt å være på skolen (Lillemyr, 2011). Derfor er dette også viktig i ART-treningen.

I den sosiale ferdighetstreningen lærer eleven andre alternativer til aggresjonen. Gundersen et al. (2008, s. 23) trekker fram et godt sitat av Aristoteles for å belyse dette; ”Det er lett å bli sint, men det er vanskelig å bli sint på rett person, for rett ting, ved rett anledning og på rett måte”. Vernepleieren tar utgangspunkt i ferdighetskartleggingen og finner passende ferdigheter som skal trenes sammen med elever og trener 2. Eleven skal etter behov lære

grunnleggende sosiale ferdigheter, ferdigheter i aggresjonsalternativ, avanserte sosiale ferdigheter, ferdigheter for håndtere stress, ferdigheter som handler om følelser og planleggingsferdigheter (Gundersen et al., 2008)

I sinnekontrolltreningen lærer elevene alternative emosjoner og kontroll av emosjoner. Eksempel på program vernepleieren kan bruke, er å lære elevene ytre og indre triggere, signaler, dempere, konsekvenser og valg av sosiale ferdigheter som erstatter aggresjon. Dette er sinnekontrollsjekken i ART (Gundersen et al., 2008). Elevene lager sin egen sinnekontrollkjede som inneholder elevenes ytre og indre triggere og dempere. Gjennom rollespill og modellering legger vernepleieren opp til at elevene skal lære å se konsekvenser og finne passende sosiale ferdigheter som erstatter aggresjonen (Gundersen & Moynahan, 2006). ”Sinnekontroll handler om å kunne velge hva en gjør når en blir sint” (Gundersen et al., 2008, s. 91).

I moralsk resonnering vil målet være å få barna som befinner seg på de umodne nivåene til å resonnerer på de modne nivåene, altså utvikle seg fra stadiet 1 og 2 til 3 og 4 (Strømgren, Gundersen & Moynahan, 2005). Gundersen og Moynahan (2006) referer til Damon (1999) som etter ti års forskning hevder at en kan bevege seg oppover på de moralske stadiene etter bruk diskusjon av moralske dilemmaer.

Selve treningen i moralsk resonnering skjer ved hjelp av dilemmadiskusjoner og rollespill (Gundersen & Moynahan, 2006). Dilemmaet blir presentert ved hjelp av en fortelling, tegninger, rollespill, dukketater eller en filmsnutt (Gundersen et al., 2008). Jeg mener vernepleieren bør velge en metode som elevene interesserer seg for, fordi de kan bli mer motiverte for oppgaven. I følge Gundersen & Moynahan (2008) må trenerne vurdere hvordan budskapet best kan komme fram i henhold til dilemmaet. Om vernepleieren viser en filmsnutt spør vernepleieren om hva som er dilemmaet og om det eventuelt er flere dilemmaer. Elevene får deretter utdelt hvert sitt skjema der de skriver ja, nei eller vet ikke for hvert spørsmål som blir stilt av vernepleieren angående dilemmaet. Deretter samler vernepleieren inn alle skjemaene og vurderer hvilke svar som er mest modne, og ber elevene etter tur presentere og begrunne svarene sine. Dette for at de skal være positive rollemodeller for elevene som ikke er like modne moralsk. Deretter presenterer elevene som hadde de umodne svarene sine og begrunner de. Vernepleieren skal deretter be de ”modne” elevene om å kommentere disse begrunnelsene for å få en diskusjon innad i gruppen. Gundersen og Moynahan (2008) sier at en ikke kan forvente et sprang i den moralske utviklingen med en gang i denne treningen, men

at det etter hvert vil ha betydning for måten elevene tenker på. Videre anbefales det etter Gibbs program at gruppen skal komme fram til en enighet om hva som er det riktige valget, men at en også skal ivareta de ”umodne” valgene. Dette er viktig for å ivareta motivasjonen så i stedet for å si at dette er feil svar kan vernepleieren ordlegge seg på en måte som virker positiv for alle. Noen legger vekt på det svaret, andre på et annet, men det vil være viktig å tenke seg godt om før valg tas. Det en bestemmer seg for har også konsekvenser for andre (Gundersen & Moynahan, 2008).

Målet med ART-treningen er at ferdighetene generaliseres, altså at ferdigheten tas i bruk etter endt kurs i samhandling med andre mennesker. Elevene får tilbud om repetisjonskurs for å vedlikeholde ferdighetene (Strømgrem, Gundersen & Moynahan, 2005). Langeveld, Gundersen & Svartdal (2012) trekker fram i artikkelen *Social Competence as a Mediating Factor in Reduction of Behavioral Problems*, at resultatene først vises en stund etter kurset. Gundersen og Mynahan (2008) har kanskje et svar på det; Etter hvert som elevene får trent på de sosiale ferdighetene og får positive bekreftelser på atferden fra medmennesker vil de bli motiverte til å fortsette. Dette kan også kobles til Bandura (1977) og reproduksjonen ved at elevene kan føle seg motivert til å fortsette med det de har lært som god atferd, ved at de ser positive konsekvenser ved atferden. Positive konsekvenser ved atferden kan for eksempel være vennskap, som er viktig for barn i barneskolen. Dette støtter Ogden (2010) ved at vennskap er en viktig drivkraft for den sosiale kompetansen.

Vernepleierne har en unik mulighet til å følge opp tiltakene ved skolen ved at de i samarbeid med lærere og foreldre har mulighet til fortløpende å se endringer hos elevene, og om ART har fungert til sin hensikt. Alle tiltak skal evalueres i forhold til om målet er nådd. Dette kvalitetssikrer arbeidet.

Uvikling av sosial kompetanse er viktig for at barn skal fungere godt på skolen, videre i utdanningsforløpet og som ansvarsfulle voksne i senere tid (Utdanningsdirektoratet, 2003).

6. Avslutning

Ved å bruke Aggression Replacement training, handler denne oppgaven om hvordan vernepleieren kan tilrettelegge for at elever med problematferd skal få en god sosial kompetanse. For å få et vernepleiefaglig fokus i drøftingen, er arbeidsprosessen i vernepleierens arbeidsmodell beskrevet. Det er også forklart hvilke faktorer som er viktige for at ART skal fungere. Dette kan være relasjonen mellom elev og vernepleier, hvordan gruppesammensetningen bør være og hvordan øktene bør legges opp.

Vernepleieren kan som trener gjennom ART og ARTs tre komponenter, bedre den sosiale kompetansen til elever med problematferd. Elevene lærer gjennom den sosiale ferdighetstreningen og sinnekontrolltreningen å erstatte aggresjon med mer akseptable sosiale ferdigheter. Samfunnet har normer, regler og forventninger til hvordan vi skal oppføre oss. De samme kravene har skolen til elevene. I den moralske resonneringen lærer elevene å reflektere over hva som er riktig og galt å gjøre i ulike situasjoner.

For at elevene skal kunne vedlikeholde ferdighetene, får de et repetisjonskurs. I følge forskning gjort av Langeveld et al. (2012) vises resultatene først en stund etter kurset etter hvert som elevene får trent på ferdighetene, og får positive tilbakemeldinger på atferden fra omgivelsene. Som miljøterapeut i skole kan vernepleieren da ha en fordel ved å kunne observere elevene i ettertid av kurset, og samtidig få tilbakemeldinger fra foreldre og lærere.

Til slutt vil jeg trekke fram igjen et sitat av Aristoteles; ”Det er lett å bli sint, men det er vanskelig å bli sint på rett person, for rett ting, ved rett anledning og på rett måte” (Gundersen et al., 2008, s.23).

Litteraturliste

- Bandura, A. (1977). *Social Learning theory*. New York: Prentice Hall
- Borge, T. (2013). Moralsk utvikling. Karlsdottir, R., & Hybertsen Lysebø, I. (Red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø – en innføring i pedagogisk psykologi*. (s.53-70). Trondheim: Akademika forlag
- Bunkholdt, V. (2010). *Utviklingspsykologi*. Universitetsforlaget
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Damsgaard, H.L. (2003). *Med åpne øyne*. Oslo: Capellen Forlag
- Glavin, K., & Erdal, B. (2007). *Tverrfaglig samarbeid i praksis*. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Gundersen, K, Svartdal, F., & Moynahan, L. (2005). Utdanning av ART-trenere. Moynahan, L., Strømgren, B., & Gundersen. (Red.), *Erstatt aggresjonen*.(s.263-293). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundersen, K, Svartdal, F., & Moynahan, L. (2005). Utdanning av ART-trenere. Moynahan, L., Strømgren, B. & Gundersen. (Red.), *Erstatt aggresjonen*.(s.263-293). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundersen, K. (2005). Implementering av ART. Moynahan, L., Strømgren, B., & Gundersen. (Red.), *Erstatt aggresjonen*. (s.140-151). Oslo: Universitetsforlaget
- Gundersen, K., & Moynahan, L. (2006). *Nettverk og sosial kompetanse*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Gundersen, K., Olsen, M.T., & Finne, J. (2008). *ART EN METODE FOR TRENING AV SOSIAL KOMPETANSE*. Diakonhjemmet Høgskole
- Helgeland, I.M. (2008). Skolens oppgaver for barn med sosiale og emosjonelle vansker. I.M. Helgeland (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen*. (s.13-22). Oslo: Kommuneforlaget AS
- Hærem, E. (2005). Begrepet miljøarbeid. Misund, B.I. (Red.), *Miljøarbeid i skolen*. (s.17-26). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS- Norwegian Academic Press
- Isaksen, J., & Karlsen, A. (2013). *Innføring i atferdsanalyse*. Oslo: Universitetsforlaget

- Lillemyr, O.F. (2011). *LEK-OPPLEVELSE-LÆRING i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Linde, S., & Nordlund. (2011). *Innføring i profesjonelt miljøarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget
- Løkken, G., & Søbstad, F. (2009). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Misund, B.I. (2005). *Miljøarbeid i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS- Norwegian Academic Press
- Grung, R.M., Wærnes, H.N., & Brunvand Ellingsen, C. (Red.), *Vernepleierboka 2010 – 20 år etter reformen*. Fellesorganisasjonen
- Nordahl, T.(2008). Problematferd i lys av læreplanteori. I.M. Helgeland (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen*. (s.53-69). Oslo: Kommuneforlaget AS
- Nordahl, T., Sørli, M.A., Manger, T., & Tveit, A. (2007). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget
- Ogden, T. (2010). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Røkenes, O.H., & Hanssen, P-H. (2011). *Bære eller bryte – Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schiefloe, P.M. (2011). *Mennesker og samfunn – Innføring i sosiologisk forståelse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Strømgren, B., & Moynahan, L. (2005). Kva er ART? Moynahan, L., Strømgren, B. & Gundersen. (Red.), *Erstatt aggresjonen*. (s.24-73). Oslo: Universitetsforlaget
- Strømgren, B., Gundersen, K. & Moynahan, L. (2005). Hvorfor aggresjonserstatningstrening (ART). Moynahan, L., Strømgren, B. & Gundersen. (Red.), *Erstatt aggresjonen*. (s.75-102). Oslo: Universitetsforlaget
- Strømgren, B., Gundersen, K., & Moynahan, L. (2005). Hvorfor agresjonserstatningstrening (ART). Moynahan, L., Strømgren, B. & Gundersen. (Red.), *Erstatt aggresjonen*. (s.17-23). Oslo: Universitetsforlaget

Artikler

Langeveld, J. H., Gundersen, K. K., & Svartdal, F. (2012). Social Competence as a Mediating Factor in Reduction of Behavioral Problems. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 56(4), 381-399. doi:10.1080/00313831.2011.594614

Linde, S. (2010). ART (Aggression replacement training) - trening for etablering av sosial kompetanse som et virkemiddel for reduksjon utfordrende atferd: forebyggende og behandlende tiltak av atferdsproblemer hos personer med utviklingshemning. *SOR Rapport*, 56(3), 10-17.

Støen, J. (2005). Mestring av sosiale utfordringer i skolesammenheng. *Spesialpedagogikk*, 70(7), 4-11.

Internettkilder

Diakonhjemmet Høgskole (2013). Hva er ART? Hentet fra <http://www.diakonhjemmet.no/DHS/Om-oss/Senter-for-sosial-kompetanse/Hva-er-ART>
Dato: 16.4.2014

Eksplisitt. (2013). Store Norske Leksikon. Hentet fra <http://snl.no/eksplisitt> Dato: 8.5.2014.

Fellesorganisasjonen. (2010). *Om vernepleieryrket*. Hentet fra https://www.fo.no/getfile.php/01%20Om%20FO/Hefter%20og%20publikasjoner/_Om%20vernepleieryrket_A5.pdf Dato: 26.3.2014

Gundersen, K. (2005). Kort presentasjon av ART. Helsedirektoratet. Hentet fra <http://www.forebygging.no/en/Metode/Konkrete-tiltak-og-programmer/Anbefalte-program-og-tiltak/Tiltak-for-utsatte-grupper/ART--trening-i-sosial-kompetanse/Les-presentasjon-av-ART/> Dato: 16.4.2014

Implisitt. (2013). *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <http://snl.no/implisitt> Dato: 8.5.2014

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa m. v. av 17.juli 1998 nr.61*. Hentet fra http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1 Dato: 29.4.2014

Svartdal, F. (2012). Prososial atferd. Store norske Leksikon. Hentet fra http://snl.no/prososial_atferd Dato: 12.05.2014

Utdanningsdirektoratet. (2003). Utvikling av sosial kompetanse – Veileder for skolen. Hentet fra http://www.udir.no/PageFiles/35221/Veil_Sos_kompetanse.pdf Dato: 9.4.2014

Vernepleierens arbeidsmodell [Bilde] (FO, 2008). Hentet fra <http://vernepleierportalen.no/vernepleie/> Dato: 6.5.2014

Vedlegg 1



Figur 1: Vernepleierens arbeidsmodell (FO, 2008)

Avtale om elektronisk publisering i Høgskulen i Sogn og Fjordane sitt institusjonelle arkiv (Brage)

Jeg gir med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane tillatelse til å publisere oppgaven (Skriv inn tittel) i Brage hvis karakteren A eller B er oppnådd.

Jeg garanterer at jeg er opphavsperson til oppgaven, sammen med eventuelle medforfattere. Opphavsrettslig beskyttet materiale er brukt med skriftlig tillatelse.

Jeg garanterer at oppgaven ikke inneholder materiale som kan stride mot gjeldende norsk rett.

Ved gruppeinnlevering må alle i gruppa samtykke i avtalen.

Fyll inn kandidatnummer og navn og sett kryss:

115

Irene Snortheim

JA

NEI