

BACHELOROPPGAVE

Hvordan kan miljøarbeiderens deltakelse bidra til å styrke skolen som instans?

Av

Kandidatnummer: 56

Navn: Vegard Strand

**How can the social workers participation contribute to strengthen
the school as an institution?**

Barnevern

BSV5-300

Mai 2016

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:

56 og Vegard Strand

JA NEI

Innhold

1.0 Innledning	1
1.1 Problemstilling	1
1.2 Avgrensning	1
2.0 Kvalitativt intervju som metode	2
2.1 Valg av metode	2
2.2 Søkord og litteratur	2
2.3 Fremgangsmåte	3
2.4 Intervjuguide	3
2.5 utfordringer ved kvalitativt intervju som metode	4
2.6 Kategorisering av intervjuene	4
3.0 Teori	5
3.1 Hva er en miljøarbeider i skolen?	5
3.2 Miljøarbeideren og samarbeid med andre profesjoner	6
3.3 Systemteori	7
3.3.1 Den utviklingsøkologiske modell – Urie Bronfenbrenner	8
3.3.2 Mikrosystemet	9
3.3.3 Relasjoner i den utviklingsøkologiske modell	9
3.3.4 Roller i den utviklingsøkologiske modell	9
3.3.5 Mesosystemet	9
3.3.6 Eksosystemet	9
3.3.7 Makrosystemet	10
3.4. Læringsteoretisk modell - Atferdsperspektivet	10
3.4.1 Banduras Modellering	11
4.0 Drøftingsdel	12
4.1 Kort om informantene	12
4.2 Hvordan blir rollen miljøarbeider forstått av andre profesjoner i skolen?	12
4.3 Samarbeid mellom miljøarbeideren og andre profesjoner	14
4.4 Mange kontra få miljøarbeidere	16
4.5 Miljøarbeiderens arbeidsmetoder sammen med elevene	16
4.6 Miljøarbeiderens forståelse av elevers atferd	18
5.0 Avslutning	20
Litteraturliste	
Vedlegg	

1.0 Innledning

Skolen i dag skal sørge for at elevene skal ha et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, §9a-1). Den som står med dette ansvaret daglig er kontaktlæreren. Før var det akseptert at læreren skulle konsentrere seg om det faglige på skolen. I dagens skole må læreren konsentrere seg om det faglige, så vel som det psykososiale (st. meld. Nr 11 (2008-2009)). Dette stiller høye krav til læreren. Spørsmålene en kan stille seg er om vi kan forvente slike krav og har læreren den kompetansen som trengs i det psykososiale arbeidet med elevene?

I Norge er det mellom 15-20 % av barn og unge fra 3 til 18 år som har psykiske plager i form av angst, depresjon eller atferdsproblem (Folkehelseinstituttet, 2015). I en klasse på 30 elever vil det tilsvare 5-6 elever. Når man setter det i et slikt perspektiv, kan lærerens oppgaver være for store å klare alene. Om læreren ikke får hjelp til å hankses med disse utfordringene, kan dette få konsekvenser for de utsatte elevene, klassekameratene og læreren kan føle seg mislykket i sitt arbeid (Utdanningsforbundet & FO, 2012). Hvem er det som kan hjelpe læreren i skolen sitt ansvar for å bedre det psykososiale miljøet til hver enkelt elev? Svaret en kan komme frem til er at man trenger en person med sosialfaglig bakgrunn som kan forstå elevens utfordringer bedre og med et annet syn enn tidligere. Utdanningsforbundet og FO er enige om at skolen trenger en med sosialfaglig bakgrunn som har kompetanse innenfor psykososialt arbeid og arbeid med elever som har utfordringer fysisk, psykisk eller av sosial karakter (2012, s. 4).

1.1 Problemstilling

Hvordan kan miljøarbeiderens deltakelse bidra til å styrke skolen som instans?

Miljøarbeideren er en voksende gruppe innenfor skolesystemet. Samtidig er dette en liten gruppe sammenlignet med andre profesjoner i skolen. Jeg ønsker å finne ut hvordan miljøarbeideren opplever å jobbe sammen med andre profesjoner for å bedre skolen som institusjon. Likeså er jeg ute etter hvordan miljøarbeideren jobber med elevene for å bedre deres skolehverdag.

1.2 Avgrensning

Jeg har valgt å fokusere på to ulike arbeidsoppgaver en miljøarbeider har i en hverdag på skolen. Den første arbeidsoppgaven er hvordan samarbeidet mellom miljøarbeider og andre profesjoner i skolen er.

Den andre arbeidsoppgaven er hvordan miljøarbeideren kan bruke sin kompetanse i arbeid med elever. Elever i denne sammenhengen er både de som trenger rettleidelse, men også hvordan miljøarbeideren er med på å lage et godt nettverk på skolen

I teoridelen vil jeg bruke to teoretiske perspektiv. Teorien som vil bli lagt mest vekt på er systemteorien. Den skal bli brukt både til å forstå eleven utfra et helhetsperspektiv, men også hvordan en kan forstå miljøarbeideren i et system sammen med andre profesjoner.

Atferdsperspektivet eller læringsteoretisk modell vil fokusere på hvordan miljøarbeideren og andre profesjoner arbeider med barn for endring og forming av atferd. De teoretiske perspektivene jeg har valgt kan noen ganger være overlappende. Jeg vil derfor forklare gjennomgående når jeg bruker de ulike perspektivene i drøftingsdelen.

Termen miljøarbeider vil bli brukt gjennomgående i oppgaven. Selv om informantene har to ulike stillinger mener jeg det vil fremstå mest ryddig å bruke en term. I drøftingsdelen vil jeg gi en kort informasjon om deres kompetanse i form av utdanning og stilling.

2.0 Kvalitativt intervju som metode

Den opprinnelige betydningen av ordet metode er «veien til målet» (Kvale, 1997, s. 52)

2.1 Valg av metode

For å finne ut hvordan en miljøarbeider kan bedre skolens sosialfaglige kompetanse var det naturlig å velge kvalitativt intervju som metode. Dalland forklarer at det kvalitative intervjuet er med på å få frem nyanserte beskrivelser av hvilken situasjon informanten befinner seg i (2007 s. 133). Min interesse for å kunne snakke med mennesker om deres erfaringer var også en del av grunnen til at jeg valgte kvalitativt intervju.

2.2 Søkord og litteratur

Jeg brukte forskjellige søkord på flere søkemotorer som Oria, Academic search elite og Eric for å finne litteratur. Søkordene jeg brukte var school social workers, school social work og miljøarbeider i skolen for å nevne noen. Resultatene av søkordene viste seg at det var lite litteratur om temaet. Jeg valgte derfor å bruke teoretiske perspektiver som læringsteoretisk perspektiv og systemteoretisk perspektiv for å frem en forståelse av miljøarbeiderens arbeid.

De bøkene som jeg har valgt å legge mest vekt på når det gjelder miljøarbeiderens kompetanse er D-Westers bok «Socionomen i skolan» og Gustavssons & Tømmerbakkens samarbeid i boken «Sosialfaglig arbeid i skolen». Begge disse beskriver hvordan de opplever

sosialarbeiderens arbeid i skolen, både sammen med andre profesjoner, men også arbeidsoppgaver som miljøarbeideren har.

2.3 Fremgangsmåte

I min undersøkelse intervjuet jeg to informanter fra forskjellige skoler. Den ene informanten hadde mange miljøarbeidere å samarbeide med, mens den andre var alene som miljøarbeider. Måten jeg fant frem til intervjuobjektene var å sende mail og å oppsøke arbeidstedet med forespørsel om intervjuobjekt. Jeg var ute etter å finne ut om ulikt arbeidsforhold spilte noen rolle i deres arbeid som miljøarbeidere, det var derfor viktig for meg å finne to informanter som hadde ulike arbeidsforhold. Før jeg kunne starte prosessen med å intervju var det noen formaliteter som måtte på plass.

I § 1 i personopplysningsloven står det: «loven skal bidra til at personopplysninger blir behandlet i samsvar med grunnleggende personvern hensyn, herunder behovet for personlig integritet, privatlivets fred og tilstrekkelig kvalitet på personopplysninger.»

(personopplysningsloven 2000). Loven gav meg et ansvar ovenfor mine informanter. Jeg måtte mellom annet sørge for deres anonymitet, fordi at det kan være en forutsetning for at informanter vil samtykke til et intervju (Dalland, 2007. s. 240). Samtidig måtte de kunne gi et frivillig skriftlig samtykke. Jeg utformet derfor en samtykkeerklæring der jeg forklarte hva som var bakgrunnen for undersøkelsen, hva det innebar for dem å være med, at intervjuet ville bli tatt opp, at det var anonymt og at de kunne trekke seg når som helst uten å oppgi noen grunn (se vedlegg 1). Det at informantene kunne trekke seg etter intervjuet gav rom for en viss usikkerhet. Men jeg valgte likevel å fortsette med intervju som metode fordi jeg anså det som en liten fare for at de ville trekke seg og lysten til å intervju var stor.

2.4 Intervjuguide

Jeg lagde en intervjuguide som bestod av 2 hoveddeler á 27 spørsmål (se vedlegg 2). De to hoveddelene jeg valgte å fokusere på var hvilken rolle miljøarbeideren hadde i forhold til de andre ansatte og hvordan miljøarbeideren jobbet sammen med elevene for å bedre deres hverdag. Intervjumetoden jeg valgte var semi-strukturert der jeg hadde nedfelt noen spørsmål. Jeg var ute etter at informanten skulle fortelle mest mulig fritt om temaet, mens jeg skulle lytte og stille oppfølgingsspørsmål der det var naturlig. Dette var viktig for at interaksjonen mellom meg som forsker og informanten skulle være best mulig (Brinkmann, 2010. s. 26). Utformingen av spørsmålene prøvde jeg å formulere utdypende slik at informanten skulle forstå at jeg var interessert i et spesielt tema innenfor den sosialfaglige deltakelsen i skolen,

men samtidig ikke så lukket at jeg ikke gav informanten en mulighet til å beskrive det med egne ord (Dalland, 2007 s. 149).

2.5 utfordringer ved kvalitativt intervju som metode

Metoden kvalitativt intervju har også bydd på ulike utfordringer i undersøkelsen. Det første intervjuet gikk ikke helt som tenkt da båndopptakeren var tom for batteri. Dette førte til en rotete start og jeg var mer stresset enn jeg burde vært under intervjuet. Dalland har reflektert over hvor viktig det er å være godt forberedt til et intervju (2007). Dette lot seg uheldigvis ikke gjøre ved første intervju, likevel opplevde jeg etter å ha transkribert at intervjuet hadde ført frem til et godt datamateriale.

Ved det andre intervjuet var jeg bedre forberedt og merket at intervjuet gikk mye bedre. Dette kan ha vært medvirkende faktor til at intervjuet hadde en lengre varighet. Erfaringene jeg hadde fra det første intervjuet hadde nok også gjort meg mer åpen og undrende til den andre informanten (Kvale & Brinkmann 2015). Det finnes også kritikk for å bruke intervju som metode. Kvale nevner at intervju bare avspeiler folks fornuft, at en får et for subjektivt syn på forskningen og at intervjuresultatene kan være et resultat av for ledende spørsmål (1997). Da jeg valgte intervju som metode var jeg allerede klar over disse utfordringene. Likevel anser jeg det slik at når man er klar over utfordringene, kan de også lettere unngås.

2.6 Kategorisering av intervjuene

Å sammenfatte intervjuene var en stor prosess av metoden. Jeg var ute etter å finne likheter og ulikheter hos mine intervjuobjekter. Samtidig var det viktig å finne ut hvilke data jeg ville ha med i oppgaven og hvilke data som ikke var relevant for oppgaven (Braun & Clarke 2006, s. 81). Som tidligere nevnt var det samarbeid mellom andre profesjoner og hvordan miljøarbeideren arbeidet med elevene. Det som kom frem i intervjuet måtte også sammenfattes med min teori. Derfor måtte jeg ta et valg om å fjerne noen deler av intervjuet, mens andre ble belyst. Dette var valg som var nødvendig for avgrensning av oppgaven.

Braun & Clarke beskriver at det finnes ikke en rett eller feil metode for å velge ut hvilke data man vil ta med eller ikke (2006). Grunnet for at jeg har valgt samarbeidet med andre profesjoner og miljøarbeider-elevkontakt som mine data er fordi jeg tror det vil få frem forståelsen av hvordan en miljøarbeider får brukt sin sosialfaglige kompetanse i skolen.

De forklarte begge om sine erfaringer ved å være miljøarbeider. Likevel er det slik at jeg som forsker må drøfte over hva de mener. Derfor er det viktig å nevne at i drøftingsdelen vil det være mine tolkninger av deres utsagn. Dette kan ha ført til feilkilder, noe som er en velkjent kritikk ovenfor kvalitativ forskning (Dalland, 2007).

3.0 Teori

I denne delen vil jeg legge frem teori om miljøarbeiderens kompetanse i skolen, samt hvilke utfordringer og gevinster det vil være å ha et samarbeid på tvers av ulike profesjoner. Det vil i denne delen også bli presentert de teoretiske perspektivene systemteori med Bronfenbrenner som utgangspunkt og læringsteoretisk modell med Bandura som utgangspunkt.

3.1 Hva er en miljøarbeider i skolen?

Gustavsson & Tømmerbakken beskriver at sosialarbeiders/miljøarbeiders kompetanse både skal være med å utvikle forståelsen og oppførselen til elevene. (2011, s. 37). Den kompetansen en miljøarbeider kan komme med til skolen er å observere tidlige signaler om barnets atferd og å kunne være med på å fatte eventuelle vedtak i barnets hverdag.

Miljøarbeideren er en person som både må samhandle med profesjoner i skolen og andre instanser, samtidig som han må være i en relasjon med elevene (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011). En miljøarbeider må også mellom annet ha samtalegrupper både med elever og andre profesjoner, bidra til konfliktløsningsarbeid, observere og kartlegge grupper og enkeltindivid for å vurdere om det skal settes i gang ulike hjelpetiltak (Gustavsson & Tømmerbakken 2011, s. 37). En miljøarbeider er ikke bare en person som sitter på et kontor og har samtaler med elever, han er også deltakende i andre deler av skolen (D-Wester, 2005 s. 9).

Vi kan dele miljøarbeiderens arbeid inn i tre nivå, disse er individ-, gruppe- og organisasjonsnivå. På et individnivå er det å ha samtaler med enkeltelever. Her handler det om kontakten og forståelsen av elevens utfordrings- og mestringspotensiale. På et gruppenivå kan miljøarbeideren jobbe med en elevgruppe. Ved eksempel kan dette være elever som har til vane for å skulke eller at miljøarbeideren jobber med en gruppe elever som har utfordringer vedrørende sin atferd (D-Wester, 2005, s. 9). På et organisasjonsnivå nivå kan det være at miljøarbeider stiller i møter sammen med foreldre, administrasjon og lærere for å diskutere hvordan en sammen kan bidra til en bedre hverdag for elevene (D-Wester, 2005, s. 9).

Elevene ønsker å bli sett og møtt av voksne som anerkjenner og respekterer dem (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 39). Det kan være viktig for elever at det er gode voksenpersoner

rundt dem som kan forstå deres tanker og følelser. Likeså er det viktig at de kan møte kompetente voksenpersoner som kan stille de rette spørsmålene for å få frem det rette svaret (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011). Elever som har utfordringer psykososialt, kan også ha utfordringer med å være åpne for den faglige kompetansen skolen skal gi dem. Gustavsson & Tømmerbakken mener at når miljøarbeiderens kompetanse blir tilgjengelig for skolen, kan miljøarbeideren og læreren sammen utvikle et både et bedre faglig og psykososialt miljø (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s 39).

3.2 Miljøarbeideren og samarbeid med andre profesjoner

Alle i skolesystemet burde ha klart definerte roller ovenfor hverandre. I en rolle vil man alltid ha en viss frihet i utforming, men den må være i samsvar med de forventningene andre retter mot deg (Lauvås & Lauvås, 2004). Om rollen ikke er klargjort nok, eller at andre profesjoner har et annet inntrykk av hva din rolle skal være, har man tre valg. Man kan holde fast ved sin rolle for å kunne profilere seg selv, man kan akseptere og overta de andres forventninger av deg eller man kan gi opp ambisjonene av å ha et akseptabelt samarbeid (Lauvås & Lauvås, 2004). Som miljøarbeider kan det være vanskelig å holde fast ved sin rolle og faglighet. De er ofte alene i sin profesjon og de virker inn i en institusjon der gjerne det er pedagogenes syn som er det rådende (D-Wester, 2005, s. 12) Det kan derfor være viktig å tenke over hva en miljøarbeider kan tilføre til gruppen.

Opplæringsloven § 9a-3 forteller at skolen er lovpålagt å fremme et godt psykososialt miljø, dette for å kunne gi elevene trygghet og sosial tilhørighet (1998). Per dags dato er det lærerne som har ansvaret for å etterfølge det psykososiale, så vel som det pedagogiske arbeidet i klassen (Gustavsson & Tømmerbakken, 2006, s. 178). Noen lærere vil nok kunne klare denne jobben, likevel er det lærere som opplever at noen elever sliter psykisk og at lærerens arbeid derfor vanskeliggjøres når de møter slike utfordringer (Gustavsson & Tømmerbakken, 2006, s. 178). Miljøarbeideren har kompetansen for å kunne gi slik hjelp. Dette kan både bedre læringsmiljø for hele klassen, samtidig som en ivaretar interessene til hver enkelt elev. Men det kan være viktig å poengtere at det psykososiale ansvaret ikke ene og alene skal være hos miljøarbeideren. Alle ansatte på skolen har et ansvar. Profesjonene må sammen kunne diskutere hvordan man skal forstå et barn som har utfordringer med å sitte stille, utagere i timene eller blir sint i hvert matfriminutt. Samarbeidet kan sammenlignes med musikken fra et orkester, alle må spille sine noter riktig for at resultatet skal bidra til gode tiltak for barnets/elevens beste til enhver tid (Glavin & Erdal, 2013, s. 30).

Samarbeid mellom profesjoner i skolen vil kunne gi en bredere kompetanse som kan føre til en bedre og mer helhetlig hjelp til barnet (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011). Som mennesker har vi alle ulike verdier, normer, og ulik forståelse av en hendelse (NOU 2009:22, s. 63). Hovedpoenget i et samarbeid handler om å kunne arbeide mot et felles prosjekt. Da er det viktig å kunne ha tillit til hverandre, være åpen og kunne dele risiko og ansvar (Gustavsson & Tømmerbakken 2011, s. 113). Samarbeid kan føre til at en forstår bedre andres synspunkt samtidig som man kan forklare slitt eget. Slik kan man forstå flere helheter ut av en gitt kontekst. Slik er det også i systemteorien.

3.3 Systemteori

I dagens samfunn kan en være ute etter å finne hvem den skyldige er i forskjellige settinger. Om en elev kommer for sent på skolen, kan det være slik at en irriterer seg over at eleven kommer for sent. En er da ute etter å finne årsaken og virkningen ved en handling. Systemteorien derimot er ute etter å forstå helheten ved en hendelse. Den stiller spørsmål om sammenhengen mellom individet og omgivelsene og hvilken rolle relasjonene spiller mellom «meg» og «andre» for hvem jeg er og hva jeg gjør (Aadland, 2011, s.231). Alt det vi gjør skjer i en sirkulær sammenheng, ved at vi mottar tilbakemeldinger fra omgivelsene (Aadland, 2011, s. 231). Hvordan en blir mottatt i sosiale sammenhenger vil virke inn på hvordan samspillet mellom mennesker utvikles, dette kan igjen få betydninger for deltakernes psykologiske utvikling (Guldbrandsen, 2006, s. 50). Om en elev ikke kommer tidsnok på skolen, kan en da forstå dette som mer enn at han bare kommer for sent. Eleven kan ha det vanskelig hjemme, ha få venner, han blir mobbet av medelever, ha søvnproblemer, han liker ikke læreren etc. Med å sette utfordringene opp mot hverandre finner man en helhetlig forståelse av årsaken til hvorfor eleven kommer for sent. Å finne en entydig årsak til at eleven kommer for sent vil være umulig innenfor systemteorien (Aadland, 2011, s. 233).

Feedbacksløyfen er et eksempel innenfor systemteorien som forklarer hvordan man kan forstå eleven i sirkulære sammenhenger. Sløyfen består av en input-, throughput-, outputdel. Disse fremhever til sammen en sirkulær årsakstenkning. Man kan som eksempel ta at læreren skal lære eleven et mattestykke. Når læreren står oppe ved tavlen prøver han å gi eleven input på hvordan et mattestykket skal løses. Eleven må da selv prosessere denne kunnskapen, dette blir kalt et throughput. Det er i denne delen eleven tilpasser seg ny kunnskap. Om det er en del av mattestykket eleven ikke forstår, kan dette komme i et uttrykk i form av

kommunikasjonshandling, som blir kalt et output. Denne delen beskriver hvilken kompetanse eleven har og hvor han trenger feedback for å motta ny kunnskap. Når eleven stiller spørsmålet, vil læreren prøve å forklare den delen eleven ikke forstår og da starter sirkelen på nytt ved at eleven får et nytt input som han må prosessere. Slik forsetter feedbacksløyfen kontinuerlig. (Hutchinson & Oltedal, 2003, s. 172).

Systemteorien går bort fra å se den enkelte som et isolert individ med egne meningsopplevelser, tanker og forstand. Den mener at vi ikke kan forstå individet alene fordi det er i samspill med omgivelsene (Aadland, 2011, s. 234). Personer som gjentakende blir fortalt at de er talentfulle, gjør det gjerne bedre enn personer som alltid blir fortalt at de ikke duger. Slike kontekster virker inn på hvordan man er som person i forskjellige settinger (Aadland, 2011, s. 235). Vi forstår verden på forskjellige måter og det kan skape misforståelser fordi to mennesker i en situasjon kan forstå den i to ulike kontekster. Eksempelvis kan det være at læreren forstår skolen som en god og kyndig læringsarena, mens for eleven kan dette være en arena for å mislykkes (Aadland 2011, s. 235). Uten god kommunikasjon i en slik hendelse vil det alltid være en viss usikkerhet for forståelsen av den andres kontekst. For å skape en ytterligere forståelse av systemteorien har jeg valgt å bruke Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell.

3.3.1 Den utviklingsøkologiske modell – Urie Bronfenbrenner

Den utviklingsøkologiske modellen omfatter leddene mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet. Leddene er gjensidige av hverandre og kan ikke forstås som enkeltdele. Om ett av leddene blir berørt ved en hendelse, kan det få konsekvenser for resten av systemet (Guldbrandsen, 2006, s. 52). Modellen blir brukt til å forstå mennesker utfra en større meningssammenheng enn å lete etter lineære årsaksforklaringer (Guldbrandsen, 2006, s. 51).

Mennesker blir forstått på bakgrunn av hvordan de ulike miljøene påvirker deres utvikling. Individet er ikke betraktet som passiv mottaker fra et konstant miljø, men er en utviklende og dynamisk person som endrer de miljøene en tilhører (Guldbrandsen, 2006, s. 53). Dette strider mot tenkning om at barnet blir påvirket av miljøet, det er derimot en gjensidighet mellom den utviklende personen og miljøene en lever i (Guldbrandsen, 2006, s. 53). De forskjellige systemene som et menneske er innbundet i den utviklingsøkologiske modellen vil nå videre bli omtalt for å gi bredere forståelse av modellen.

3.3.2 Mikrosystemet

Et mikrosystem er et sted og/eller en sosial sammenheng der mennesker har direkte kontakt med hverandre (Guldbrandsen, 2006, s. 54). Eksempler på miljøer innenfor mikrosystemet er familie og de som står i direkte kontakt med individet. Et miljø innenfor modellen er ikke bare forstått som noe fysisk og materielt. Mellommenneskelige relasjoner og roller er også en del av mikrosystemets forståelse (Guldbrandsen, 2006, s. 54).

3.3.3 Relasjoner i den utviklingsøkologiske modell

En relasjon oppnås når en person i et miljø retter oppmerksomhet mot eller deltar i en annens aktiviteter (Bronfenbrenner, ref i Guldbrandsen, 2006, s. 54). For at en skal kunne oppnå gjensidige relasjoner er det viktig at en retter oppmerksomhet ovenfor hverandre. Når en gjør dette oppnår en et system mellom to personer. Dette systemet er basert på omsorg. Et barn blir plassert i mange slike system. De er viktige for barns utvikling i den forstand at man opplever utvikling gjennom mellommenneskelige relasjoner. En slik utvikling trenger ikke bare være utviklingsfremmende for barnet, den andre personen i systemet vil sannsynligvis også oppleve en utvikling. Eksempel på slike system kan være lærer-elev, mor-barn, bestefar-barnebarn (Guldbrandsen, 2006).

3.3.4 Roller i den utviklingsøkologiske modell

En rolle er de aktivitetene og relasjonene vi forventer en person innehar i en posisjon (Bronfenbrenner ref i, Guldbrandsen, 2006, s. 56). Rollen blir definert i forhold til de forventninger vi har av andre. Man legger vekt på deltakernes egne opplevelser av situasjonen.

3.3.5 Mesosystemet

Mesosystemet er forbindelsesleddet av miljøer som en person deltar i. Eksempel på de forskjellige miljøene for en elev kan være hjem-skole hjem-fotballtrening skole-jevnaldrende som eleven har kontakt med (Guldbrandsen, 2006, s. 58). Den som legger til grunn for forbindelsen er eleven selv, der eleven er sentrert og deltakende i begge miljøene.

3.3.6 Eksosystemet

Dette systemet utgjøres av forbindelser av to eller flere miljøer der barnet ikke er en deltaker i minst ett av de. Individet kan likevel bli indirekte påvirket i det miljøet han er en del av (Guldbrandsen, 2006, s. 60). Eksempel på slike miljøer kan være en skole som er det deltakende miljøet til eleven, mens det andre kan være et kurs for systemteori som en miljøarbeider har deltatt i.

3.3.7 Makrosystemet

Makrosystemet er det overliggende systemet av de 3 foregående. Det ivaretar det kulturelle og subkulturelle aspektet ved modellen. Dette kan forstås med at alle handlinger vi gjør vil være påvirket i et kulturelt aspekt i forhold til vår atferd. I en skolesituasjon er det veletablerte regler på hvordan vi skal forholde oss sosialt, men også kulturelt. Alle handlinger vi foretar oss som individ kan bli forstått i et makroaspekt i forhold til den utviklingsøkologiske modellen (Guldbrandsen, 2006, s. 62).

3.4. Læringsteoretisk modell - Atferdsperspektivet

En læringsteoretisk modell handler om hvordan vi forstår handlinger utfra atferd.

Handlingene vi gjør som mennesker står i forhold til våre omgivelser (Hutchinson & Oltedal, 2003, s. 102). Vi endrer vår atferd etter hvilke ulike miljø vi forholder oss til og det er i miljøene vi lærer vår atferd og de er med på å forme vår læring. Læringsteorien er opptatt av hvordan miljøet må endres for at læringsbetingelsene skal bli bedre (Hutchinson & Oltedal, 2006). En er ute etter hvordan miljøet kan endre negativ atferd til en positiv atferd.

Miljøarbeideren og eleven sin relasjon må derfor inneholde en vilje til å kunne løse problemer sammen. Det innebærer at de må ha samtaler om situasjoner som eleven oppstår i og kunne analysere situasjonen til hvordan å kunne løse disse problemene (Hutchinson & Oltedal, 2003, s. 102). Måten en kan løse disse situasjonene er å ha klare mål og å være klar over hva som skjer med eleven i de ulike situasjonene. Målet skal være preget av elevens her og nå situasjon. Man må derfor være opptatt av å ha gode mål. Om en elev er bråkete og forstyrrer andre i en mattetime kan det være mange grunner for hans atferd. Det kan være at han kjeder seg, han ikke forstår eller at han ønsker oppmerksomhet. Ønsker han oppmerksomhet kan han oppnå dette ved å bråke. Dette kan videre føre til at læreren irettesetter eleven. Eleven har da lært at atferd som å bråke, fører til noe positiv, ved at han får oppmerksomhet (Hutchinson & Oltedal, 2003). For å unngå negativ atferd må man veilede eleven til å kunne forstå hvordan man kan oppnå en ønsket atferd. Dette kan være med å gi ros.

Ros og positiv oppmerksomhet kan føre til at eleven lærer hvilken atferd som er den rette i ulike situasjoner. Eleven kan for eksempel ha et belønningssystem med poeng for hver gang han fremmer positiv atferd (Hutchinson & Oltedal, 2003, s. 114). Eksempler på belønninger kan være å spille fotball med miljøarbeider, få være leder i en gymtime sammen med en lærer eller å få en fotball når antall poeng er nådd. Dette kan gi eleven en større lyst til å kunne endre sin atferd fra det som kan oppleves negativt av miljøet han er i, til noe positivt. For

endring av atferd må oppmerksomheten rettes mot hvordan individet og miljøet sammen kan medvirke til endring. Læringsteorien gir her en rekke eksempler, denne oppgaven vil derimot rette seg inn mot hvordan den kognitive læringsteorien fokuserer på endring av atferd. Den kognitive læringsteorien legger vekt på hvordan barns tanker påvirker deres handlinger. De mener at tankene har stor innvirkning på hvordan man lærer ulik atferd, men også hvordan den kan endres (Hutchinson & Oltedal, 2003). Den kognitive læringsteorien vil jeg forklare med Banduras forståelse av barns atferd i modellering.

3.4.1 Banduras Modellering

Banduras modellering mener at læring som oftest kommer fra observasjon av andres atferd (Bandura, 1986, s. 47). Om en elev ser en annen elev bli kjeftet på fordi han kastet snøball, lærer den andre eleven hvilke konsekvenser av handlingen/atferden vil føre til. Med et annet eksempel kan en elev se en annen elev få ros fordi han satt stille på stolen sin gjennom hele timen. Eleven vil også i denne situasjonen se hvilke konsekvenser handlingen/atferden gir (Bandura, 1986). Imitasjon er likevel ikke det samme som modellering. Forskjellen her er at imitasjon ikke illustrerer nok om elevens kognitive evne (Bandura, 1986, s. 48). Barnet bruker i begge situasjonene sin kognitive evne på hva som er et gunstig resultat. I mange tilfeller kan barnet forstå begge situasjonene som positive for de kan skape det samme resultatet, som er å få oppmerksomhet.

Barn som ikke kan få oppmerksomhet på annen måte enn det som blir ansett som negativ atferd vil bruke de kognitive verktøyene som man har. (Bandura, 1986). Et av de kognitive verktøyene som Bandura nevner er evnen til å tenke rasjonelt over handlingene. Han mener at selv de som til vanlig tenker rasjonelt kan ha utfordringer med å alltid forstå konsekvensene av sine handlinger. En elev som får oppmerksomhet på negativ atferd har også tenkt rasjonelt i forhold til hvordan å få oppmerksomhet (1986, s.18). Utfordringene elevene da kan få er hvordan de skal oppnå oppmerksomhet med det som blir ansett som positiv atferd. Derfor er det viktig at det kommer inn gode rollemodeller som forstår elevens utfordringer.

Rollemodellene må mellom annet kunne forklare eleven hvordan han skal tolke ulike situasjoner og hvordan han skal takle dem.

4.0 Drøftingsdel

Som tidligere nevnt har jeg intervjuet to informanter. I denne delen vil jeg først presentere informantene, dernest vil jeg gi et innblikk i deres hverdag med tanke på å samarbeide med andre profesjoner og hvordan deres arbeid med elevene er. Miljøarbeiderens samarbeid med andre profesjoner og arbeid med elevene vil bli forstått i lys av teoridelen som er forklart ovenfor.

4.1 Kort om informantene

Den første informanten har en 3 årig høyskoleutdanning i barnevernspedagogikk med videreutdanning i spesialpedagogikk. Hennes stilling på skolen er miljøterapeut og hun jobber til daglig i en 1. klasse. På denne skolen har de valgt å sette inn en miljøterapeut fast i 1. klasse sammen med kontaktlærer og timelærer. Skolen har valgt å sette inn en miljøterapeut i 1. klasse grunnet at de ønsker å kartlegge hvilke elever som strever med å tilpasse seg i overgangen fra barnehage til skole og hvilke elever som har andre utfordringer. Etter hvert som elevene blir eldre er ressursen for å ha en miljøterapeut i klassen styrt av behovet til elevene. På denne skolen er det mange miljøterapeuter som er ansatt. Videre i oppgaven vil denne informanten bli referert til som informant 1.

Den andre informanten er fagarbeider på en barneskole. Han har studier innenfor ADHD, Aspergers og spesialpedagogikk, i tillegg er han kurset i mellom annet ART, Sosial persepsjonstrening og motiverende intervju. Hans stilling er miljøarbeider og jobber alene som dette på skolen. Kontoret hans er bygget for å være et rom for arbeidet han gjør sammen med elevene. Det å komme inn på kontoret hans skal være et lavtersktilbud. Elevene kan komme innom når de har behov for det eller når de har en avtale med miljøarbeideren. Videre i oppgaven vil informanten bli referert til som informant 2.

4.2 Hvordan blir rollen miljøarbeider forstått av andre profesjoner i skolen?

Lauvås & Lauvås mener at i et samarbeid burde rollene være klart definerte ovenfor alle i gruppen (2004). Om rollen ikke er klargjort kan andre profesjoner finne sitt eget syn av hva rollen innebærer. I informantenes tilfelle var det slik at de andre profesjonene hadde forskjellige syn på deres roller som miljøarbeidere. Informant 1 nevner at: *Noen har en tankegang som henger litt i at skolen før hadde assistenter og da må man jobbe mer for å fremme profesjonen sin.* Informant 2 nevner at han i starten opplevde at rollen hans var uklar for lærerne: *I starten lurte lærerne på hva en miljøarbeider gjør. Noen fleipet med er du her for å hente kaffe til meg? Er du assistent? Nei svarte jeg, jeg er her for å hjelpe deg.* Ved å

møte slike syn kan man få problemer med å ha et godt samarbeid. Dette bringer oss tilbake til Lauvås & Lauvås sine tanker om rolleforståelse (2004). Man kan holde fast ved sin rolle, godta andres rolleforventninger av deg eller godta at det ikke blir et samarbeid. I dette tilfelle kan man forstå det slik at mine informanter har valgt en mellomting. De velger å holde fast ved sin profesjon, samtidig som de har en forståelse for at andre kan ha ulike forventninger av dem. Et slikt utgangspunkt kan ha ført dem dit de er i dag.

Begge informantene har opplevd at synet på dem har endret seg. Informant 1 nevner at: *når en jobber med de som ser på deg som en naturlig ressurs kan man utnytte dette spillrommet. Når man har en likeverdig og avklart rolle er det lettere å komme med sine refleksjoner i situasjoner.* Når miljøarbeideren får arbeide med sin avklarte rolle kan man bedre samarbeidet og dermed kan man også lære av hverandre. Den avklarte rollen er med på å forstå den andres opplevelser av ulike situasjoner (Guldbrandsen, 2006, s. 56). I dette tilfellet kan den rollen som informant 1 refererer til handle om at hun blir forstått som det å være en miljøarbeider og ikke som en assistent.

I informants 2 tilfelle kan det å ha en avklart rolle være vanskeligere grunnet at han er alene, han forteller: *ikke hører jeg til lærerne, ikke til assistentene, ikke til ledelsen, min stilling er noe som en må finne ut underveis (..) administrasjonen lurte på om de skulle sette meg inn på noen trinn, lærerne sa da at det ikke var aktuelt, han må ha en fri stilling slik at vi kan bruke han når vi trenger det. (..)For å lykkes slik vi har gjort må en ha en ledelse som tør å se annerledes ved bruken av miljøarbeider, en må tørre å bruke ressursen fritt.* Selv om informanten ikke hører til i en spesiell gruppe, forstår likevel andre profesjoner viktigheten ved hans arbeid. De forstår rollen som miljøarbeideren i forhold til kompetansen han har. Han er der for å utvikle forståelsen til de andre profesjonene og tidlig kunne observere signaler på elever som har atferdsproblemer (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 37). Likevel kan man stille spørsmålet om hvordan andre profesjoner opplever å få en ny profesjon i skolen. Nye roller innenfor skolen kan føre til at andre profesjoner opplever at den nye rollen ikke svarer til forventningene deres eller at de har frykt for hvordan den kan påvirke deres arbeid (Lauvås & Lauvås 2004, s. 77). Informantene har nok påvirket de andre profesjonene i skolen. Likevel virker det som om påvirkningen har ført til et godt samarbeid der alle samarbeider mot et felles mål, som er at alle elever i skolen skal få en bedre skolehverdag. Dette fører oss videre til neste del av oppgaven som er hvordan miljøarbeideren jobber sammen med andre profesjoner i skolen.

4.3 Samarbeid mellom miljøarbeideren og andre profesjoner

Opplæringsloven §9a-1 beskriver at det er alles ansvar innenfor skolen å kunne sørge for at elever skal ha et godt psykososialt og fysisk miljø. For å kunne dele på ansvaret er samarbeidet mellom profesjoner det viktigste. Informant 2 gir et eksempel på hvordan han, en assistent og en pedagog samarbeider for at 7 elever med atferdsproblemer skal få en bedre hverdag på skolen. *På onsdager har vi turdag. Da er vi 2 voksne og 7 barn som reiser. Før vi reiser møtes vi her oppe (på hans kontor) for å starte dagen med at elevene må skrive i et skjema om hvordan været er, hvem som er med i gruppen og hvor mange grader det er. Skjemaet er blitt laget av en pedagog for å trene på skrivingen. Etter et halvt år leste vi loggen og vi ser at skriften til elevene har blitt betraktelig bedre.* Miljøarbeideren og pedagogen har både tenkt igjennom hvordan de kan bedre det sosiale for elevene, samtidig som de legger vekt på hvordan elevene kan bedre seg faglig. Samarbeidet viser til hvordan de samordner kunnskapen sin for at elevene skal få en mer helhetlig hjelp i skolen. De lager en strategi sammen for å kunne tilrettelegge best mulig for hver enkelt elev (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 113). Dette forklarer også noe som kan forstås i forhold til Bronfenbrenners mesosystem om hvordan to miljø kan påvirke hverandre. Her har de to miljøene en direkte påvirkning på hverandre. Det man gjør på en turdag viser seg å ha en påvirkning på elevens faglige miljø. For å forstå eleven på elevens premisser må man forstå hvilke behov eleven har. Ved at pedagogen og miljøarbeideren bedret det psykososiale, styrket dette også den faglige kompetansen til elevene (Guldbrandsen, 2006). Den psykososiale biten er en av mange faktorer som påvirker en elevs hverdag, ved å få et helhetlig bilde vil en kunne forstå elevens situasjoner bedre (D-Wester, 2005, s.12).

I Informant 1 sitt tilfelle handler samarbeidet om hvorfor det kan være viktig å ha flere profesjoner i skolen. *Man har ulike øyner som ser. Vi har en profesjonsutdanning som gjør oss mer kompetente på tilknytning og sosialpedagogikk samtidig som vi har en god kompetanse på emosjonelle vansker og forstår situasjonen fra et annet bilde enn for eksempel lærerne.* Miljøarbeideren har en kompetanse som læreren ikke har, samtidig har lærerne en kompetanse som miljøarbeideren ikke har. Profesjonene kan ha forskjellige normer, verdier og virkelighetsforståelse på hva som er viktig i arbeidet med eleven (NOU 2009:22, s.63). Dette kan skape utfordringer i samarbeidssituasjoner. Da er det viktig at man finner sine oppgaver i samarbeidet. I et eksempel kan dette være at de har en samtale som fører til at man forstår den andre profesjonens rolle, samtidig som man får forklart sin rolle (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 115). Når de har forstått hverandres roller kan de sammen finne mål

som kan være med på å bedre elevers hverdag, både sosialfaglig, men også pedagogisk. Informant 1 forteller videre om sitt forhold til samarbeidet med andre profesjoner slik: *Det å forstå at det ikke er barnet som er problemet må man vektlegge inn i samtaler med andre profesjoner slik at man får en felles forståelse. Samtidig må man forstå at vi er ulike og at vi må tåle at vi er det.* Profesjonene i skolen er ulike, dette kan være en ulempe i forhold når de skape en forståelse av hverandre, samtidig kan det være en fordel fordi det kan gi en bredere forståelse av en kontekst. Det er slik at miljøarbeideren sitter med mer sosialfaglig kompetanse enn læreren. Læreren på sin side sitter med mer faglig og pedagogisk kompetanse enn miljøarbeideren. Djupedalsutvalget mener at den sosiale og faglige kompetansen ikke må være atskilt fra hverandre (NOU2015:2, s.18). Det er når eleven blir tilpasset sitt faglige nivå, samtidig som han føler at han blir hørt at man bedrer det psykososial, samtidig som man utvikler den faglige kompetansen.

En annen kompetanse som miljøarbeiderne har kommer til uttrykk i måten de tenker på. Informant 1 nevner at: *Barn er ikke vanskelig, men de har det vanskelig.* Dette er et syn som også er forstått av informant 2. *Viss du har et barn som har skolevegring kan det være helt uoppnåelig å få det barnet til skolen og få det til å sitte inne fra 08:30-14:15 og lære noe. Da kommer jeg gjerne med at det kan være lurt at barnet kommer på skolen, men ikke gjør noe.* Det at et barn ikke gjør noe på skolen kan nok få mange lærere til å miste forståelsen for hva det skal være godt for. En kan forstå dette opp mot systemteorien. Eleven kan ha flere problemer enn bare å ha skolevegring, dette kan komme fra hjemmeforhold, barnets læringskompetanse og foreldres oppdragspraksis. Det er viktig at man samarbeider for å identifisere problemene til elevene for å kunne bedre deres hverdag. Buli-Holmberg & Ekeberg mener at når en elev samhandler med andre elever og gruppen som helhet, kan det gi verdifull informasjon om hvilken situasjon eleven er i (2016, s. 78). Selv om dette kan gi god informasjon, er det ikke sikkert at alle lærere vil kunne prosessere og forstå hvordan man skal håndtere slik informasjon. Det kan være at lærere har problemer med å prosessere informasjonen grunnet at de forstår elevens skolevegring med at han er umotivert. Slik jeg forstår utsagnet fra miljøarbeideren kan det være slik at hans tankegang innebærer å ikke bare forstå eleven utfra miljøet, men hvordan miljøet og eleven gjensidig påvirker hverandre (Guldbrandsen, 2006, s. 53). Det kan derfor være riktig å starte i det små slik informant 2 nevner med at barnet kommer på skolen, men ikke gjør noe.

4.4 Mange kontra få miljøarbeidere

De to informantene jeg hadde gav meg en forståelse av at det handler ikke om en er mange miljøarbeidere eller få. Det handler om hvordan man bruker miljøarbeideren som en ressurs. Hvordan ressursen blir brukt kan være avgjørende for hvor viktig rollen vil være. Som informant 2 sier: *Vi må ha tid til barnet. Viss en som miljøarbeider må være over alt fungerer det ikke.* Her handler det gjerne om tidsperspektivet, dette kan vise seg å være en utfordring når man er alene i sin stilling. Det er ingen som kan gjøre den samme jobben som han gjør på skolen. At skolen kan bli for avhengig av at en person gjør jobben kan vise til at det kan være en fordel med flere miljøarbeidere. Informant 1 forteller: *Vi har mulighet til å ha et nettverk på skolen, møtetid i skoletiden og vi kan diskutere problemstillinger og saker, ikke minst kan vi støtte oss på hverandre.* Det å kunne ha en felles forståelse om utfordringer vil kan gi et større og muligens bedre utgangspunkt i arbeidet med elevene enn om man er alene med sin mening. En miljøarbeider som er alene vil ikke kunne bruke sin ressurs på samme måte, fordi det pedagogiske synet kan bli for rådende (D-Wester, 2005, s.12).

For informant 2 del må han mest sannsynlig utenfor skolens fire vegger for å kunne diskutere problemstillinger med noen som har den samme kompetansen. Likevel er det å bruke andre profesjoner som sin ressurs en viktig faktor. Informant 2 nevner: *På denne skolen føler jeg at jeg blir hørt. De tror på det jeg gjør.* Samarbeidet med andre profesjoner i skolen blir muligens viktigere for denne miljøarbeideren for at hans arbeid på skolen skal være best mulig. Samtidig som man skal kunne fremme sin profesjon, må man ikke glemme at det er helheten av skolen som institusjon som skal bedres, ikke fremgangen for hver enkelt profesjon. Det blir som informant 1 sier: *Vi som miljøarbeidere må støtte oss på lærerne og omvendt. Det er viktig å ha de som diskusjonspart. Det gjør at det er godt å ha ulike profesjoner i skolen.* Gustavsson og Tømmerbakken forklarer i likhet med informant 1 at det er når læreren og miljøarbeideren samarbeider de kan utvikle et bedre faglig og psykososialt miljø for elevene (2011, s.39).

4.5 Miljøarbeiderens arbeidsmetoder sammen med elevene

Informant 2: *Vi hadde en elev som hadde utfordringer på skolen, vi kjørte da et belønningsskjema. Hver gang han gjorde noe bra huket vi det av og satt opp klokkeslett. Da vi hadde gjort dette en stund fant vi ut at de største utfordringene var i storefri.* Det informant 2 forteller om her handler om hvordan man kan forstå barns atferd. Han forstod ved dette

tilfellet at barnet hadde størst utfordringer med atferd når det kom til storefri. Hvilke utfordringer det var kom ikke frem i intervjuet, men her forklarer læringsteoretisk modell oss noe. Miljøarbeideren må være ute etter hvilke forhold i miljøet som må endres for at denne elevens atferd skal bli bedre (Hutchinson & Oltedal, 2006). I elevens tilfelle kunne han nok gjøre mye bra, men hadde problemer i storefri, dette førte til at atferden måtte endres. Informant 2: *vi begynte med å hjelpe han inne der vi hadde aktiviteter med han og prososiale venner. Nå er han bare ute alene som alle andre. Han hadde utfordringer med atferden sin ute, da trente vi.* Dette kan man forstå i begge teoriene som er valgt. I Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell forstår man at miljøene en er en del av er direkte knyttet til hverandre (Guldbrandsen, 2006, s 52). Ved at miljøarbeideren arbeidet sammen med eleven inne i et miljø førte til at andre miljøer ble påvirket. Her kan en forstå mesosystemet i forhold hvordan endringsarbeidet miljøarbeideren har sammen med eleven kan videreføres til at eleven håndterer andre miljø bedre. Informant 2 brukte også prososiale venner i arbeidet. Her kan en forstå D-Westers forklaring av arbeidet miljøarbeideren har på individ- og gruppenivå (2005). Først fant informant 2 ut når eleven hadde utfordringer, dette er arbeidet på individnivå. Dermed brukte miljøarbeideren andre elever som verktøy for å hjelpe eleven med sine utfordringer på gruppenivå. Vennene kan han ha brukt for å hjelpe eleven til å kunne endre sin atferd ved å være modeller for positiv atferd, i likhet med Banduras modellering. Eleven kan ha observert hvordan atferden til de prososiale vennene kan påvirke miljøet (Bandura, 1986, s. 48). Deretter kan han ha lært nye strategier for å kunne få ros som er regnet for å være en belønning (Hutchinson & Oltedal, 2003).

Belønningen trenger ikke å være i form av noe stort, det mange elever ønsker er å bli sett og møtt av voksenpersoner som anerkjenner dem (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 39). Dette er noe begge informantene forteller om. Informant 1: *Når man jobber med enkeltelever er relasjonsbygging i begynnelsen viktig. Man må kunne være den voksne som går ned på knær og kan være der for en, samtidig som man skal bygge de opp til å bli tøffere og mer selvstendig.* Informant 1 forteller her hvor viktig relasjonsbygging er. Dette er i sammenligning med relasjoner i Bronfenbrenners modell. Relasjonen som miljøarbeideren skaper i dette tilfelle kan føre til at eleven føler seg ivaretatt og får oppmerksomhet, dette er med på å skape en god relasjon. Den relasjonsbyggingen som eleven og miljøarbeideren gjør sammen er viktig for elevens utvikling, men den kan også vise seg at den blir utviklingsfremmende for miljøarbeideren (Guldbrandsen, 2006, s.54). Relasjonsbyggingen kan dermed være en belønning i seg selv ved at barnet føler seg sett. Informant 2 viser også til

at elevene ikke krever mye i belønning: *Når barna får et valg om belønning tror mange at de ønsker seg 1 million kroner eller et helikopter. Men det er ikke det barna sier. De ønsker å leke i gymsalen eller spille fotball i 15 minutter (..) De vil ha kontakt med voksne, de vil bli sett og de vil bli hørt.* Det å kunne se elevene er viktig for deres sosiale hverdag. Ved å gjøre slike grep kan dette føre til at eleven endrer atferd fordi han forstår at en kan få oppmerksomhet ved å ha en positiv atferd (Hutchinson & Oltedal, 2003). Informant 2 nevner her at mange tror at barn ønsker seg store belønninger. Hans opplevelse er derimot at barn endrer atferd når de blir møtt med belønninger som å være sammen med en voksenperson. Informantene har selv opplevd at når man forstår eleven og skaper en relasjon, vil det kunne bidra til en bedre skolegang for den enkelte elev.

4.6 Miljøarbeiderens forståelse av elevers atferd

Informant 1 forklarer hvordan hun får elevene til å tenke: *Når barna er i konflikt er vi ute etter hvordan man kan styrke de for at det ikke skal skje igjen. Da bruker vi spørsmål og teknikker som får barnet til å tenke innover istedenfor utover.* Her hjelper hun elevene til å forstå hvordan deres atferd påvirker miljøet. En kan forstå miljøarbeiderens teknikker med den kognitive læringsteorien ved at hun legger vekt på hvordan barns tanker påvirker deres handlinger (Hutchinson & Oltedal, 2003). Samtidig kan det tenkes at hun er ute etter å kunne hjelpe elevene å endre deres atferd ved at de selv forstår hva som er rett og galt i ulike situasjoner. Dette kan videre hjelpe eleven til å forstå sin atferd i andre miljø som han/hun er deltakende i. Samtidig som informants 1 arbeid kan forstås læringsteoretisk, kan den også være en form for systemteoretisk.

Hutchinson & Oltedal sin beskrivelse av feedbacksløyfen kan forstås i miljøarbeiderens arbeid med elevene. Hun stiller spørsmål til elevene som gjør at de må tenke innover seg selv, her får elevene input fra miljøarbeideren, dette må de selv prosessere for å reflektere over sine handlinger. Om det er noe eleven ikke forstår vil miljøarbeideren kunne forklare dette ytterligere (Hutchinson & Oltedal, 2003, s. 172). Eksempelet på spørsmål som informant 1 stilte til sine elever var: *Hvordan ville du følt om du ble utsatt for det? Hva kjenner du på? Hvor er din følelse? Sitter den i magen, i hodet, sitter den i hjertet?* Spørsmålene miljøarbeideren stiller kan åpne opp for gode samtaler med eleven. Når miljøarbeideren forklarer hendelsen kan det gi grunnlag for refleksjon ved å gi eleven spørsmål som han tenke over i ulike konfliktsituasjoner. Refleksjonen kan bidra til at eleven får et bredere perspektiv på de ulike konfliktsituasjonene som oppstår, noe som videre kan bidra til at elevens tankegang blir endret i forhold til andre konfliktsituasjoner (Hutchinson & Oltedal, 2003).

Dette kan også forstås i sammenheng med hvordan eleven blir hjulpet til å forstå situasjonen. Den sosial kognitive teorien forklarer at mennesker tenker rasjonelt over sine handlinger. I denne situasjonen hjelper miljøarbeideren å endre tankegangen til eleven ved å få han til å tenke innover på hva som er rasjonelle handlinger (Bandura, 1986, s. 18).

Den utviklingsøkologiske modellen til Bronfenbrenner som er nevnt tidligere i oppgaven forklarer at alle handlinger vi gjør vil få konsekvenser for resten av systemet (Guldbrandsen, 2006, s.52). Når eleven lærer en endrer atferd i et miljø, vil det igjen påvirke andre miljø. Dette kan forstås i sammenheng med mesosystemet som er tidligere nevnt i oppgaven. Eksempel på miljø som kan bli påvirket av dette er hjemmemiljøet til eleven. Informant 2 forklarer her et tilfelle hvordan elevene kan forstå regler i ulike miljø: *Når barna kommer på kontoret mitt trener vi på regler som vi har her, men de er jo andre regler i skolegården og hjemme. De skal fortsatt klare å huske de reglene vi har her på kontoret og de reglene de har i skolegården og hjemme.* Her legger miljøarbeideren vekt på å trene elevene til å kunne huske at det ikke bare er på kontoret hans at atferden skal være positiv. Reglene han gir til elevene som kommer på kontoret hans kan minne elevene på hvordan de skal håndtere andre miljø enn kontoret også. Makrosystemet er det kulturelle aspektet ved modellen. Miljøarbeideren har laget noen retningslinjer på hvordan de skal ha det på kontoret. Samtidig forklarer han til elevene som er innom at det finnes regler ved andre miljøer elevene deltar i. Dermed kan det tenkes at miljøarbeideren bidrar til å endre elevens kulturelle aspekt. Ved å endre det kulturelle aspektet kan det igjen bidra til at elevene forstår reglene i ett miljø og dermed hvordan de kan føye seg til reglene ved et annet (Guldbrandsen, 2006).

5.0 Avslutning

I oppgaven var jeg ute etter å belyse hvorfor vi trenger miljøarbeidere i skolen. De kan bidra til å bedre både det sosiale ved elevene, men også bedre andres profesjoners arbeid. At det er en relativt ny profesjon gjør den ikke mindre viktig. Som jeg argumenterte med i innledningen er det 15-20% av alle barn og unge som har utfordringer med angst, depresjoner eller atferdsproblemer. Dette er barn som trenger den ekstra hjelpen for å klare seg gjennom skoledagen. Forskningen min har prøvd å belyse hvordan alle skal bidra til at barn som har utfordringer på skolen skal kunne få den hjelpen de har krav på etter opplæringsloven, men også hvordan miljøarbeiderens tanker kan påvirke en hverdag på skolen.

Jeg var usikker på hvordan informantene mine hadde det i sin arbeidsdag. Det jeg finner er to miljøarbeidere som trives i jobben sin og er fornøyd med samarbeidet de har med andre profesjoner. De opplever at deres rolle er en viktig ressurs i skolens hverdag. Jeg var videre ute etter å finne ut om ulikt arbeidsforhold ville ha en innvirkning på dem som miljøarbeidere. Det jeg finner ut er at det ikke trenger å være en medvirkende faktor. Det viktigste er at skolen fungerer best mulig. Det må derfor være opp til hver enkelt skole hvordan de lar miljøarbeideren bidra med sin sosialfaglige kompetanse i en institusjon som ellers er preget av faglig og pedagogisk kompetanse.

Miljøarbeideren har muligheten til å ha gode samtaler med hvert enkelt barn. Dette kan hjelpe barnet på det psykososiale som skolen har et lovpålagt ansvar å forholde seg til. Å ha samtaler med de enkelte elevene kan føre til at klasseromsituasjonen til mange lærere blir bedret. I samtale kan barnet få en tilhørighet og oppleve å bli sett bedre enn det en blir i klasserommet. Samtidig er det viktig at miljøarbeideren kan videreføre sin kompetanse til læreren slik at han/hun vil kunne observere og håndtere eventuelle utfordringer i klasserommet. Miljøarbeideren er bare en brikke i skolen som institusjon. Ved å fremme et godt samarbeid med alle profesjonene i skolen tror jeg miljøarbeideren vil være en viktig ressurs i skolen sin fremtid.

6.0 Litteraturliste

- Aadland, E. (2011). *"Og eg ser på deg-" : Vitenskapsteori i helse- og sosialfag* (3. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory* (Prentice-Hall series in social learning theory). Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 80-97.
- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4. utg. ed., Helse- og sosialfag : høgskole).
- D-Wester, Yvonne (2005) *Sosionomen i skolan*. Stockholm: Forlagshuset Gothia
- Glavin, K., & Erdal, B. (2013). *Tverrfaglig samarbeid i praksis : Til beste for barn og unge i kommune-Norge* (3. utg. ed.). Oslo: Kommuneforlaget
- Gulbrandsen, L. (2006). *Urie Bronfenbrenner : En økologisk utviklingsmodell* (s. 50-71) L, Gulbrandsen, *Oppvekst og psykologisk utvikling – innføring i psykologiske perspektiver* Oslo: Universitetsforlaget
- Gustavsson, U., & Tømmerbakken, N. (2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen : Om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Gustavsson, U. & Tømmerbakken, N. Er det behov for sosialarbeideres kunnskap i skolen?
- Røysum, A., (2006). Fellesorganisasjonen for barnevernpedagoger, sosionomer og vernepleiere. *Sosialt arbeid : Refleksjoner om kunnskap og praksis*. (s. 178-188) Oslo: Fellesorganisasjonen for barnevernpedagoger, sosionomer og vernepleiere.
- Folkehelseinstituttet (2015) Helse hos barn og unge – Folkehelse rapporten 2014 Hentet fra: <http://www.fhi.no/artikler/?id=111677>
- Hutchinson, G., & Oltedal, S. (2003). *Modeller i sosialt arbeid* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Kvale, S., Anderssen, T., & Rygge, J. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., Brinkmann, (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lauvås, K., & Lauvås, Per. (2004). *Tverrfaglig samarbeid : Perspektiv og strategi* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.

Meld. st. 11 (2008-2009). Læreren – rollen – utdanningen hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?q=&ch=1>

NOU 2015:2 (2015). Å høre til : Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø
Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>

NOU 2009:22 (2009). Det du gjør, gjør det helt: Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet hentet fra: [http://www.r-bup.no/cms/cmsmm.nsf/lupgraphicglas/Det%20du%20gj%C3%B8r,%20gj%C3%B8r%20det%20helt.pdf/\\$file/Det%20du%20gj%C3%B8r,%20gj%C3%B8r%20det%20helt.pdf](http://www.r-bup.no/cms/cmsmm.nsf/lupgraphicglas/Det%20du%20gj%C3%B8r,%20gj%C3%B8r%20det%20helt.pdf/$file/Det%20du%20gj%C3%B8r,%20gj%C3%B8r%20det%20helt.pdf)

Personopplysningsloven (2000) Lov om behandling av personopplysninger hentet fra

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1

Opplæringsloven (1998) Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa hentet fra:

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11

Utdanningsforbundet & FO (2012) *Tverrfagleg samarbeid i skulen – god og trygg skulekvardag for alle elevar* hentet fra:

https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Brosjyrer/Turi_Tverrfaglig%20samarbeid%20i%20skulenNETT.pdf

Vedlegg 1

Forespørsel om deltakelse i bacheloroppgave *Miljøarbeider i skolen*

Bakgrunn og formål

Bakgrunnen for studiet er i forbindelse med en bacheloroppgave i barnevernspedagogikk ved Høgskolen i Sogn og Fjordane i perioden 10. mars – 25. mai. Formålet med studien er finne ut hva miljøarbeiderens oppgave i skolen er og hvordan de påvirker dagens skolekultur. Oppgaven gjennomføres på eget initiativ og egeninteresse for problemstillingen. Jeg er interessert i å få vite om dine erfaringer som miljøarbeider, både positive, negative og konstruktive erfaringer. De erfaringene jeg er mest interessert i er samarbeidet med andre profesjoner i skolen, kontakten du har sammen med elevene, hvordan en forebygger mobbing i din skole og hva dine oppgaver er i forebyggingen av mobbing. Jeg har trukket utvalget etter forskjellige geografiske deler av landet. Dette for å kunne få et bredere perspektiv på miljøarbeideren og for å finne ut om det er forskjeller i arbeidsoppgavene.

Deltakelse i studien innebærer

Din deltakelse i studien innebærer å være med på et intervju der du forteller om dine erfaringer i skolen. Jeg ønsker at intervjuet skal være av mest mulig fri fortelling fra deg, men det vil også forekomme spørsmål som jeg vil stille for å komme inn på hovedpoenget i oppgaven. Spørsmålene vil omhandle samarbeid mellom miljøarbeider og andre profesjoner, kontakt med eleven og mobbing.

Informasjonen vil bli innhentet via diktafon (båndopptaker). Lydopptaket blir kun lagret på diktafonen og intervjuet vil bli slettet etter godkjenning av bachelor. Det vil bli transkribert på datamaskin, men dette vil også bli slettet etter godkjenning av bachelor.

Varigheten av intervjuet vil være mellom 30-45 minutter.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Det er kun jeg og min veileder i bachelor som vil ha tilgang til dine opplysninger. Personopplysninger, arbeidsplass og eventuelle navn vil bli anonymisert i oppgaven.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med studentens navn

TLF:

E-mail:

Veileders navn

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Intervjuguide:

Innledning

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvor lenge har du jobbet som miljøarbeider i skole?
3. Hva var grunnen til at du valgte å jobbe i skole?
4. Hvilke elever jobber du med?
5. Hvilken aldersgruppe jobber du med?
6. Hvor mange gutter?
7. Hvor mange jenter?
8. Hvilken rolle har du i skolen?
9. Hva er en typisk dag for deg?

Samarbeid:

10. Hvordan fungerer samarbeidet mellom deg og andre ansatte?
11. Er det tverrfaglige møter? I så fall hvor ofte?
12. Oppfølging: hva innebærer i møtene?
13. Hvordan er samarbeidet mellom deg og lærerene?
14. Hva er fordeler med å ha en miljøarbeider i skolen?
15. Er det ulemper med å ha en miljøarbeider i skolen?
16. Hva bidrar du med i din faglighet i skolen?
17. Holder du på din faglighet som miljøarbeid? (forklaring av spørsmålet om det ikke blir klart)

Elevene:

18. Hvordan arbeider du med elevene?
19. Hvilke oppgaver får du ansvar for å gjøre med elevene?
20. Har dere forskjellige samtaletyper med elevene?
21. Hvordan er din kontakt med elevene?
22. Hvordan tror du elevene ser på deg?
23. Er det klargjort for elevene hvilken rolle du har?
24. Jobber du noe med forebygging av mobbing? Vis ja, hvilke arbeidsoppgaver har du som knyttes til forebygging mot mobbing?
25. Hvordan mener du miljøarbeideren best mulig kan være en ressurs for å ta tak i problemer som mobbing i skolen?
26. Tror du mobbingen har endret karakter etter miljøarbeidere ble ansatt i din skole?
27. Hvordan samarbeider alle profesjonene for å kunne forebygge mot mobbing?