

Kandidatnummer: 3050

# **BSOBAC Bacheloroppgave med forskningsmetode**

– En kvalitativ studie med intervju

Miljøterapeutens rolle i forebyggingen av psykiske utfordringer hos barn



---

Universitetet  
i Stavanger

**Det samfunnsvitenskapelige fakultet**

**Institutt for sosialfag**

**Bachelor i sosialt arbeid**

Stavanger

Mai 2021

**Kandidatnummer: 3050**

## Forord

Denne oppgaven skal etter beste evne gi et innblikk i hvordan miljøterapeuter på barneskole bidrar til å forebygge psykiske utfordringer hos barn.

Det har vært en svært lærerik prosess, som til tider også har vært utfordrende. Jeg var heldig som kom i kontakt med tre engasjerte og inspirerende informanter. Dere gav meg en ekstra motivasjon i prosessen, tusen takk for at dere stilte opp så raskt og viet dette så god tid. Jeg håper denne oppgaven kan gi noe tilbake igjen til dere.

Jeg fikk samlet inn mye datamateriale, men det tok også veldig lang tid å behandle. Så jeg følte på en del tidspress. Det å skrive en så stor oppgave og samle inn funn ved å intervjuer var helt nytt for meg, så jeg måtte lære underveis. Jeg kom heldigvis i mål med en oppgave jeg kan si at jeg er stolt over.

Enkelte har dessverre blitt påvirket mer enn andre, av en veldig grublende og litt distre samboer og mor i det siste. Så tusen hjertelig takk for at mine kjære har vært så tålmodige med meg. Som har laget mat, kaffe og gitt meg gode klemmer når jeg trengte det mest. Takk for at dere har troen på meg.

En stor tusen takk til min fantastisk dyktige og gode veileder Ida Holth Mathiesen for at du har gitt rask tilbakemelding og hjelp på alt jeg har lurt på. Til og med i helger og på sene kvelder, har du hjulpet meg tilbake på sporet når jeg har trengt det. De oppløftende tilbakemeldingene dine har gitt meg en god trygghet og stor motivasjon gjennom prosessen. Takk for at du heiet på meg!

Stavanger, mai, 2021.

## Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning .....	s. 4-5
1.1 Formål med oppgaven .....	s. 5-6
1.2 Avgrensinger .....	s. 6-7
1.3 Bakgrunn .....	s. 7-8
2.0 Teoretisk utgangspunkt og faglig referanseramme .....	s. 9
2.1 Miljøterapeutens kompetanse .....	s. 9-10
2.2 Systemet rundt miljøterapeuten.....	s. 10
2.2.1 Tverrfaglig samarbeid .....	s. 11
2.2.2 Grensearbeid .....	s. 11-12
2.3 Systemet rundt barnet .....	s. 12-13
2.3.1 En økologisk utviklingsmodell .....	s. 13-14
2.4 Forebygging .....	s. 14-15
3.0 Metode .....	s. 16
3.1 Valg av metode .....	s. 16
3.2 Etske hensyn .....	s. 16
3.3 Informantene .....	s. 17
3.4 Analyse .....	s. 17-18
3.5 Studiens troverdighet .....	s. 18
3.6 Refleksjon .....	s. 18-19
4.0 Presentasjon av funn .....	s. 19-24
5.0 Drøfting av funn .....	s. 24
5.1 Miljøterapeutens kompetanse i skolen .....	s. 24-26
5.2 Miljøterapeut i system med andre profesjoner .....	s. 26-27
5.2.1 Tverrfaglig samarbeid mellom profesjonene.....	s. 27-29
5.2.2 Grensearbeid blant profesjonene.....	s. 29-30
5.3 Barnet i sitt system .....	s. 30-32
5.4 Forebyggende arbeid.....	s. 32-34
6.0 Avslutning .....	s. 35-36
Litteraturliste .....	s. 37-40
i. Vedlegg 1 - Informasjonsskriv	
ii. Vedlegg 2 - Intervjuguide	

### Antall ord i besvarelsen: 13194

(NB! Ord på forsiden, forord, innholdsfortegnelse, Litteraturliste og vedlegg teller ikke med, og disse utgjør: 2772)

## 1.0 Innledning

Denne oppgaven handler om forebygging av psykiske utfordringer hos barn på barneskolen. Det er et viktig tema fordi antall barn som får psykiske utfordringer øker. Psykisk helse blant barn og unge har fått større oppmerksomhet nå enn tidligere. Det prates om psykisk helse som en samfunnsutfordring, og om viktigheten med tidlig innsats og forebygging. Jeg har intervjuet miljøterapeuter og helsesykepleier i barneskolen for å finne mer ut av hvordan miljøterapeuter kan bidra med å forebygge psykiske utfordringer hos barn.

«Ingen helse uten psykisk helse» er et globalt anerkjent slagord. Og blant argumentene for å øke investeringene i psykisk helse er; den enorme byrden som psykiske lidelser utgjør i alle verdens regioner, både i absolutt forstand og relativt til andre helseutfordringer (Siem, 2016, s. 341).

Psykisk helse er åpenbart også av betydning for den det gjelder og for de nærmeste. Ett av to til tre mennesker vil oppleve å ha en psykisk lidelse en eller flere ganger i løpet av livet (Siem, 2016, s. 341). Og mange barn har psykiske lidelser som krever behandling (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, [Bufdir], 2019, 2. avsnitt).

Psykisk helse hos barn er et tema jeg lenge har engasjert meg for. Hvor avgjørende det kan være for barns helse at eventuelle utfordringer og behov blir fanget opp tidlig, slik at de får viktig og riktig hjelp, til rett tid. Og viktigheten med å være årvåken i sine roller hvor en jobber med barn. En naturlig arena å rette oppmerksomheten mot her, er barneskolen.

Helsedirektoratet (2017) skriver at:

Læreren er et fast kontaktpunkt og en sentral aktør for å fremme barn og unges psykiske helse og trivsel, og til å fange opp elever med vanskelig livssituasjon, endret atferd eller debuterende psykiske helseproblemer. [...]Helsepersonell ved skolehelsetjenesten, og lærerne i skolen må ha tilstrekkelig kunnskap om hvor å henvende seg, og få hjelp til å følge opp barn og unge. (1. og 3. avsnitt)

I denne oppgaven skal jeg se nærmere på viktigheten av miljøterapeut rollen, det tverrfaglige samarbeidet og viktigheten av en mer moderne tenking og holdning til den sosialfaglige ressursen i forbindelse med det forebyggende arbeidet på barneskolen. Samt på hvilken måte det er med på å påvirke hvordan vi på best mulig vis kan oppnå et felles mål og ansvar på tvers av yrkene i vårt samfunn; Å fremme barns psykiske helse.

Kapittel 1 innleder og introduserer hva som engasjerer rundt temaet. Problemstilling og relevans presenteres og oppgavens avgrensinger, begrep og formål legges frem. Kapittel 2 tar for seg det teoretiske utgangspunktet og oppgavens faglige referanseramme. Her har jeg valgt å trekke frem systemteori for å se en større sammenheng, profesjonsteori for å se på tverrfaglig samarbeid og grensarbeid, og forebyggingsteori for å blant annet se på tidlig innsats og diverse forebyggende tiltak i praksis. Deretter presenterer kapittel 3 valg av metode, etiske hensyn, hvem informantene er, analyse, studiens troverdighet og refleksjon. I kapittel 4 blir funn fra intervjuene presentert og i kapittel 5 blir funn drøftet og satt opp mot teorien funnet i kapittel 2. Konklusjonen presenteres i kapittel 6. Her samles alle trådene og ny kunnskap oppsummeres.

### 1.1 Formål med oppgaven

Med dette forskningsprosjektet ønsker jeg å få mer kunnskap om hvordan miljøterapeuters tilstedeværelse og kompetanse kan være med på å bidra i det forebyggende arbeidet for å forhindre at barn utvikler psykiske utfordringer. Målet i sin helhet er at resultatet og forskningsteksten generelt kan fungere som et tankeredskap som kan bidra til bedre praksis.

Barn starter i ung alder på skolen og lærerne har mange barn å følge opp. Jeg engasjerer meg for et helhetlig støtteapparat rundt barn med et godt tverrfaglig samarbeid, og undrer meg over hvor miljøterapeuter kommer inn i bildet. Jeg har tenkt på miljøterapeut som en særdeles viktig rolle i samarbeidet om, og i oppfølgingen av barn på barneskolen. Jeg håper å finne ut mer om hvorvidt det finnes rom for oppmerksom tilstedeværelse overfor barna, hvor man har tid til å være undrende og få mer forståelse for hvordan barna har det i sin situasjon. Og finne mer ut av hvordan praksisen er i det forebyggende arbeidet med barna på barneskolen.

Videre har jeg stilt meg selv disse spørsmålene; spiller det noen rolle hvem som er i hvilke roller? Og hvem som har hvilket ansvar? Ikke så lenge målet oppnås, tenkte jeg først. Men hva når resultatene av målet er avhengig av hvilket ansvar og hvilke ressurser akkurat den rollen du bærer har? Da er saken en helt annen.

Rolle kan defineres som summen av de normer og forventinger som knytter seg til en bestemt oppgave (Tjora et al., 2020, 1. avsnitt). For eksempel ved stilling som miljøarbeider/miljøterapeut. Svært mange miljøarbeidere/miljøterapeuter har en sosialfaglig

eller pedagogisk utdanning (Halvorsen, 2006, s.14). Videre sier forfatteren at miljøarbeiderne/miljøterapeutene står i foreldrenes sted og gjør i en viss forstand det vanlige foreldre gjør i forhold til sine barn, med en kompensatorisk innretning ved å blant annet bidra til å dekke tidligere udekte behov og kompensere for manglende læring (s. 61). Dermed bør også miljøarbeider/miljøterapeut ha et våkent øye og vie tid til å hjelpe i forskjellige situasjoner (s. 72-73).

Basert på nyheter, relasjoner og egne erfaringer, er min oppfatning at det finnes flere svake ledd og at resultatene i det forebyggende arbeidet er alt for avhengig av tilfeldigheter blant hvilke roller som har hvilket ansvar, og hvem som er i de forskjellige rollene. Dette ønsker jeg gå mer i dybden på. Så for å finne mer ut av hvilken rolle miljøterapeuten spiller i det forebyggende arbeidet blir problemstillingen min dermed:

**«Hvordan kan miljøterapeut på barneskole bidra til å forebygge psykiske utfordringer hos barn?»**

## 1.2 Avgrensinger

Miljøterapeuter, miljøveiledere, miljøarbeidere og sosialarbeidere jobber alle med miljøarbeid, og yrkestittel brukes avhengig av hvilken utdanning en har og hva arbeidsstedene velger å kalle stillingene. Miljøterapeuter krever høyere utdanning på høyskole eller universitet. Og en miljøterapeuts viktigste oppgave er å jobbe forebyggende med miljøterapeutiske tiltak, sikre at lovverk blir fulgt og styrke det sosiale nettverket (Utdanning.no, u.å., 2. avsnitt). Tittelen miljøterapeut vil bli brukt gjennomgående i oppgaven, med noen få unntak der hvor kilden jeg refererer til bruker en annen yrkestittel.

Jeg har valgt å fokusere på miljøterapeuter sin rolle i det forebyggende arbeidet med barn. Men også naturlig trekke inn andre yrkesgrupper i et tverrfaglig samarbeid, for og kunne se på hvordan helheten fungerer. Og derfra «snevre» det ned til hvordan miljøterapeutene bidrar i det forebyggende arbeidet.

Jeg har valgt å avgrense oppgaven til barn på barneskole, fordi jeg ønsker å ha fokus på forebygging og tidlig innsats. I tillegg er det lite forskning på psykisk helse hos de aller minste barna, fra 0-4 (Suren et al., 2018, s. 6).

Psykisk helse beskrives som en positiv tilstand, ikke bare fravær av sykdom og vansker, men en tilstand av velvære (Andersen, 2018, 9. avsnitt). Psykiske lidelser er en samlebetegnelse for sykdommer og tilstander som påvirker tanker og følelser (Malt et al., 2020, 1. avsnitt). Jeg har valgt å bruke psykiske utfordringer videre i teksten. Men jeg vil der det faller naturlig bruke de andre begrepene hvis kilden jeg refererer til bruker det.

### 1.3 Bakgrunn

Synet på barndommen har historisk sett endret seg merkbart. Tidligere oppfattet man primært barndommen som en forberedelse til voksenlivet, mens nå forstår man at barndommen har sine egne vesentlige kvaliteter, både som en viktig livsfase og som den perioden i livet hvor man utvikler sine sosiale, faglige og personlighetsmessige kompetanser. Ut ifra denne betraktningen er det derfor viktig at et barn trives best mulig (Thomsen, 2013, s. 11). Blant både foreldre og profesjonelle er det økt oppmerksomhet og viten om barns trivsel, om barns atferdsproblemer og om symptomer man bør reagere på. Tidligere hadde vi en langt mer autoritær og lærerstyrt skolegang, men nå er undervisningen i høyere grad basert på barnas egen læringsstil og selvledelse. På samme måte som det er godt og utviklende for mange barn, vil det samtidig utfordre de barna som har utfordringer sosialt (Thomsen, 2013, s. 12-13).

Det er viktig at alle elever har et skolemiljø som fremmer helse og trivsel i tillegg til læring. Elever har en individuell rett til et trygt og godt fysisk og psykososialt skolemiljø. Med det menes hvordan de mellommenneskelige forholdene på skolen og det sosiale miljøet og læringssituasjonen oppleves. Og det er elevens egen opplevelse som er avgjørende (Utdanningsdirektoratet, 2017, Innledning, s. 4). Dette fastsettes i § 9 A-2. i opplæringsloven (1998). I § 9 A-4, står det at alle som arbeider på skolen, skal følge med, gripe inn og varsle, snarest undersøke, alle parter skal bli hørt og skolen skal så langt det lar seg gjøre sørge for at eleven får et trygt og godt skolemiljø. I § 9 A-3, står det også at skolen skal forebygge brudd på retten til et trygt og godt skolemiljø ved å kontinuerlig arbeide for å fremme helsen, trivselen og læringen til elevene. Når miljøet er preget av trygghet, tillit og varme kan elevene utfolde seg (Holmøy et al., 2019, 4. avsnitt).

Tidlig innsats og tilpasset opplæring for den enkelte elevs læring, mestring og utvikling er presisert i opplæringsloven §§1-1, 1-3 og 1-4 (1998). Tidlig innsats skal ha høy prioritet i norske barnehager og skoler og hensikten er å skape gode muligheter for alle barn og unge; at alle så tidlig som mulig inkluderes i et fellesskap med andre og kommer inn i gode

læringsprosesser. Det anses fra nasjonalt hold som et viktig og prioritert arbeid for å fremme læring og utvikling hos barn og unge, men det kan se ut til at arbeidet i praksis, er av varierende kvalitet (Tøsse, 2014, s. 44).

I forordet til Tøsse (2014) uttaler Ruud seg med at det i en travel hverdag kan tenkes at situasjoner skal tas tak i senere når det finnes mer tid. Det kan også hende at en litt for raskt setter inn tiltak. Men hvis ikke de riktige tiltakene blir satt inn, kan vanskene eskalere istedenfor å bli redusert. Undersøkelser viser at omtrent en av tre lærere opplevde at de manglet tid og ressurser. De aller fleste lærere var positive til at skolen burde arbeide for å fremme god psykisk helse, men de fant også uro blant mange lærere for at dette arbeidet kunne ta fokus fra skolefag (s. 4). Ruud påpeker at vi likevel vet at ubehandlede psykiske vansker fører til en rekke andre utfordringer, og kanskje kunne faktumet at nesten en av tre elever dropper ut av skolen vært forebygget hvis det ble mer fokusert på psykisk helse og trygghet som på matte- og norskkunnskaper gjennom hele skoleløpet (s. 4).

Skolehelsetjenesten er en lovpålagt tjeneste som bør delta i og gi støtte til skolens systematiske arbeid for å fremme et godt psykososialt miljø (Utdanningsdirektoratet, 2018, Skolehelsetjenesten, s. 1). Det er ikke lovpålagt med miljøterapeuter, men kunnskapsdepartementet anbefaler at skoler ansetter personer med ulik yrkesbakgrunn som blant annet sosionomer. Selv om det er en relativt ny yrkesgruppe, har flere skoler ansatt miljøterapeuter. Men samarbeidet med blant annet lærere varierer fra skole til skole (Holmøy et al., 2019, 2. avsnitt).

Samarbeid er en sentral faktor for å bruke kompetansen i personalet på skolen. Selv om en miljøterapeut i noen tilfeller er ansatt for en bestemt elev, vil miljøterapeuten ha positiv effekt på hele skolemiljøet. Noen holdninger blant lærerne kan være nødvendige å endre, da faglig og sosial læring ikke er uavhengige av hverandre. Det skisseres en rollekonflikt mellom lærerne og miljøterapeutene som bør avklares på skolene, i kommunen og i lovverket. Det å være likestilt med lærerne mener miljøterapeuter er avgjørende for å få det maksimale ut av deres kompetanse (Holmøy et al., 2019, 7. avsnitt).



## 2.0 Teoretisk utgangspunkt og faglig referanseramme

«Teori er sammenhengende systemer av begreper og underbygde antakelser om et fenomen» (Gulbrandsen, 2017, s. 17). Her vil jeg først legge frem teori om miljøterapeutens kompetansegrunnlag i skolen og videre presentere de teoretiske perspektivene; profesjonsteori, systemteori og forebyggingsteori. Teoriene er noe overlappende og alle henger sammen på sett og vis.

### 2.1 Miljøterapeutens kompetanse

Et helhetlig arbeid med skolemiljø er en forutsetning for å skape og vedlikeholde trygge psykososiale skolemiljø for elevene (NOU 2015: 2, s. 172). Når skolemiljøet er trygt, vil skolen først og fremst ha et godt utgangspunkt for forebygging av ulike utfordringer (s. 153).

Gustavsson & Tømmerbakken (2011) forklarer at tilpasset opplæring med integrert personlig, sosial og faglig utvikling, er et mål grunnskolen har som skal gjelde for alle elever. Det personlige og sosiale perspektivet kan bli tatt bedre vare på med en sosialarbeiders/miljøterapeuts kompetanse (s. 38). Effekten er avhengig av hvem som gjør tiltakene og varighet, men sosialarbeidere/miljøterapeuter på skolen har en positiv effekt på elevens faglige resultater og sosial mestring. Både ved innsats knyttet til programmer i forhold til målrettet innsats overfor elevene, og ved sammenligning av skoler med og uten tilgang til slike ressurser (Borg et al., 2015, s. 7).

«Det er behov for voksne som snakker om psykisk helse, som tør å spørre og som faktisk handler når de er bekymret og ser at det er behov for mer støtte» (Prop. 121 S (2018-2019), s. 35). Hos en profesjonell sosialarbeider/miljøterapeut henger relasjons- og handlingskompetansen sammen, som betyr at hun både må kunne samhandle og handle. Sosialarbeiders/miljøterapeutens kompetanse skal både være med å utvikle forståelsen og oppførselen til elevene ved å fange opp og støtte (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 37). Elevene er skolens viktigste aktører, så det er viktig å være lydhøre overfor stemmene deres (s. 27).

Å forstå seg selv, er miljøterapeutens viktigste oppgave, slik Dønnestad & Steinkopf (2017) ser det. At miljøterapeuten kan reflektere over egne tanker, følelser, handlinger og være

opptatt av hvordan han/hun fremstår overfor barnet. Dette kalles «være-kompetanse», fordi det er miljøterapeuten selv som kan skape kontakt, trygge, samspille og regulere (s. 109-110).

Når sosialarbeidere/miljøterapeuter arbeider med forebyggende arbeid for å forhindre psykiske helseproblemer, er fokuset rettet mot risikofaktorer istedenfor symptomer.

Miljøterapeuter har kompetanse til å jobbe med tiltak på flere nivå (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 37-38), som jeg vil utdype mer under forebygging.

Miljøarbeideren/miljøterapeuten skal tilføre den unge kunnskaper om sosiale- situasjoner og atferds former, og gjøre barna kjent med universelle handlingsregler gjennom veiledende kommentarer, samtaler og øvelser (Halvorsen, 2006, s. 69). Gustavsson & Tømmerbakken (2011) forklarer at barns sosiale kompetanse har en positiv ringeffekt, ved at den virker forebyggende på atferdsproblemer og fremmer barns psykiske helse. I tillegg vil det å klare seg gjennom skolen på en bra måte bli en beskyttelsesfaktor som kan veie opp for ulike risikofaktorer (s. 39).

## 2.2 Systemet rundt miljøterapeuten

Det står klart i kunnskapsløftet at skolen ikke bare skal dreie seg om fag, men det er uenigheter om hvordan den sosialfaglige ressursen skal brukes (Borg et al., 2015, s. 24-26).

Det oppleves at lærere ønsker å jobbe mer med andre fag enn det sosiale. Flere lærere sier de har for lite kompetanse på psykisk helse og tilretteleggingen rundt elever med utfordringer, og at de ønsker kompetanseheving på området (s. 24).

Det er enighet om at flere yrkesgrupper trengs inn i skolen, fordi elevene har behov for hjelp fra yrkesgrupper med annen kompetanse enn det lærerne har. Sosialarbeidere/miljøterapeuter kan blant annet tidlig oppdage barn som er risikoutsatt, bidra til vanskelige samtaler og ha kontakt med andre deler av hjelpeapparatet (Utdanningsforbundet, u.å., Et lag rundt eleven, 1. og 3. avsnitt). Deres relasjon til både interne og eksterne samarbeidspartnere som foreldre, og for eksempel PPT og BUP regnes som en viktig kvalitet ved å ha miljøterapeut på skolen, (Borg et al., 2015, s. 26).

### *2.2.1 Tverrfaglig samarbeid*

I oppfølging av personer med sammensatte behov, bør tverrfaglig samarbeid være en grunnleggende metodikk. Flerfaglighet og at det jobbes mot et felles mål er en forutsetning. Samarbeidet skal fremme utvikling av felles kompetanse på tvers av fagområder. Alle parter skal være involverte og med i beslutningspunkter som for eksempel utredning av behov, planlegging, gjennomføring samt evaluering av tiltak slik at det sikres kontinuitet og trygghet (Helsedirektoratet, 2018, 1., 5. og 9. avsnitt).

Kunnskap blir stadig mer spesialisert blant de mange ulike profesjoner som samarbeider om barns oppvekstvilkår i vårt moderne samfunn. For å få helhet og sammenheng er det viktig med tverrfaglig samarbeid (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 112). For å hindre at det tverrfaglige samarbeidet blir avhengig av enkeltpersoner, må det skapes rammer, betingelser og struktur som gjør samarbeidet praktisk mulig. Samarbeidet bør legges til rette for og det må formaliseres, ved at partene må forplikte seg til å samarbeide (s. 113).

Sterk ledelse fra rektor, og godt samarbeid der fellesorientering og utvikling er sentralt, er kjennetegn ved skoler som klarer å utvikle og opprettholde et godt psykososialt skolemiljø (Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning, 2014, s. 13-14).

Gustavsson & Tømmerbakken (2011) påpeker at lærerne opplever at tiden fra bekymring til handling blir kortere fordi sosialarbeidere/miljøterapeuter på skolen er lett tilgjengelige for hjelp og kjenner godt til «skolespråket» og språket til hjelpeinstansene. For å få til et godt tverrfaglig samarbeid, bør alle som deltar ha noenlunde lik forståelse av situasjonen. Forfatterne beskriver også at sosialarbeiderens/miljøterapeutens delaktighet i tverrfaglige møter med skolen gjør at flere aktører lærer seg å bruke de samme ferdigheter, lytter til hverandre, undrer sammen og har en anerkjennende dialog. Som resulterer i en utvikling i samarbeidet, mer trygghet i sine roller og anerkjennelse av andres (s. 117). Derimot kan tverrfaglig samarbeid ofte preges av profesjonskamp og ansvarsfraskrivelse (s. 113).

### *2.2.2 Grensearbeid*

Den kontinuerlige spesialiseringen av tjenestene sosialarbeidere/miljøterapeuter, i likhet med andre fagpersoner, må takle i dag, skaper på den ene siden muligheter for et mer konsentrert arbeid innenfor sosialt arbeid. På den andre siden skapes det spenninger når det kreves at

forskjellige profesjonelle parter må samarbeide. Alle yrker har en rekke spenninger, for eksempel mellom forskjellige teoretiske forståelser og mellom ulike samarbeidspartnere. Profesjonelle grupper ses på som kollektive, allmenne aktører som manøvrerer innenfor sine spesifikke sammenhenger. Prosessene der yrker og fagpersoner er involvert kan forstås ut fra grenser og grensarbeid (Liljegren, 2012, s. 296, egen oversettelse).

Liljegren (2012) forklarer grensarbeid på den måten at en innenfor gitte rammer oppretter, opprettholder og bryter yrkesgrenser for å skille «oss» fra «dem». Grensarbeid kan ha både uselviske og egoistiske motiver. Faggrupper kan gjøre dette ved å vende seg til logikken i yrkesmessig profesjonalitet, som innebærer gi ansvar og betroelse til fagpersonene til at de leverer det som er best for deres klienter på grunnlag av deres faglige og praktiske opplæring og profesjonelle etiske regler. For eksempel har lærerne en måte å se og løse situasjoner på som er helt annerledes enn hvordan miljøterapeutene gjør det (s. 296-298, egen oversettelse).

Gustavsson & Tømmerbakken (2011) mener at forskjellige yrkesgrupper med sine kunnskaper, og ulike opplevelser av en situasjon, kan utvikles til konflikter fordi partene henger seg opp i at de ikke forstår hverandre, istedenfor å fokusere på saken. Det kan i verste fall utvikle seg til parallelle monologer der begge parter forsvarer egen profesjon og egne handlinger (s. 116);

Det ligger dypt i oss at vi vil rettferdiggjøre egen yrkespraksis. Det er vanskelig å stille klare forventninger til andres roller fordi vi rett og slett ikke er kjent med dem. Derfor kan vi av og til ha stereotype forventninger til visse yrkesgrupper. (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 116)

### 2.3 Systemet rundt barnet

En del av et fenomen kan ikke forstås uavhengig av den sammenheng det inngår i. For eksempel er det umulig å forstå et barns handlinger, tanker og reaksjoner uten å undersøke hvordan disse inngår blant annet i personhistorisk og sosial sammenheng. Virker barnet ukonsentrert på skolen, kan det være årsaker knyttet til hjemmesituasjonen som ligger i grunn. Både elevene rundt barnet, lærerne, samt barnet selv er med på å skape det sosiale feltet som påvirker hennes opplevelse av seg selv og de andre på skolen. Alt dette skaper en helhet som barnet selv er en nødvendig deltaker i. Denne forståelsen for barn-i-kontekst samsvarer med utviklingspremissen i transaksjonsmodellen (Gulbrandsen, 2017, s. 24).

En måte å se systemteori på, er når en ønsker å forstå samspill mellom mennesker i omfattende system som endrer seg over tid, og hvilken betydning det har i personlige og sosiale utviklingsprosesser (Gulbrandsen, 2017, s. 51-52). For å forstå systemteorien bedre, har jeg valgt å bruke Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell.

### *2.3.1 En økologisk utviklingsmodell*

Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979) rommer det utviklende barnet gjennom oppveksten, og er opptatt av barnets egen opplevelse (Gulbrandsen, 2017, s. 51-53). Bronfenbrenner legger vekt på prinsippet om at barn er generelt aktive, utforskende, sosialt orienterte og deltakende i sin kontekst (s. 54). Det er en systemisk modell, som innebærer at alle ledd er gjensidig avhengig av hverandre. Grunnstrukturene i den utviklingsøkologiske modellen som følger (s. 53-54);

#### ***Mikrosystem***

Mikrosystemet er en kombinasjon av byggesteinene; aktiviteter, roller og relasjoner som den utviklende personen/barnet opplever i forskjellige miljø (Gulbrandsen, 2017, s. 54). Molare aktiviteter er de Bronfenbrenner vier mest oppmerksomhet, og er noe deltakerne gjør pågående som oppfattes som meningsfulle av deltakerne i miljøet (s. 55). Roller, beskrives som et sett av aktiviteter og relasjoner som forventes av en person som har en bestemt posisjon i samfunnet (s. 57). Mellommenneskelige relasjoner oppnås når en person i et miljø retter oppmerksomhet mot eller deltar i en annen aktivitet, hvor en dyade, et system med to personer, oppstår dersom relasjonen er gjensidig og varer over tid. Omsorgsdyaden mellom mor og barn ses på som utviklingsprosessens fremste drivkraft og blir også kalt for nærhetsprosesser og er svært sentral. Modellen fremhever nødvendigheten av at barn inngår i slike prosesser med en eller flere personer som forplikter seg til barnets utvikling og velbefinnende, som barnet utvikler et gjensidig, sterkt emosjonelt forhold til. Eksempler på slike system kan være far-barn, bestemor-barnebarn og lærer-elev (s. 55-56).

#### ***Mesosystem***

Mesosystemet omfatter forbindelse mellom flere miljø, når barnet deltar aktivt i minimum to av disse. Som for eksempel forbindelse mellom venner, hjem og skole. Skolestart beskrives som en økologisk overgang, fordi en person trer inn i et nytt miljø og en ny rolle som elev, med forventninger som er knyttet til den posisjonen. I moderne barneomsorg legges det stor

vekt på bevisste tiltak for å etablere forbindelse mellom flere sentrale mikrosystem som styrker mesosystem i barns tilværelse. Som for eksempel at foreldre følger barnet de første dagene ved skolestart. Hvis barnet for eksempel har søsken som går på samme skole skjer det flere direkte forbindelser mellom to mikromiljø, som igjen gir et flerlenket mesosystem (Gulbrandsen, 2017, s. 59-60).

### ***Eksosystem***

Eksosystemet utgjør forbindelser mellom flere miljø der minst ett av miljøene ikke har den utviklende personen/barnet som deltaker, men som indirekte påvirker prosesser i miljøet rundt barnet (Gulbrandsen, 2017, s. 60). Det må kunne knyttes tilfeller i eksterne system, til prosesser i barnets mikrosystem. Disse prosessene må igjen kunne knyttes til utvikling hos barnet (s. 60-61). Et eksempel kan være når miljøterapeut på skolen deltar i et kurs som videre kommer til nytte for elevene på skolen.

### ***Makrosystem***

Makrosystemet farger gjennom alle de øvrige systemenes prosesser. Det har primært en stabiliserende rolle ved å vedlikeholde sosiale mønstre og etablerte væremåter. Vi kan for eksempel legge inn makroaspekter når vi skal analysere endringer over tid i allmenne forståelser av småbarn. Hva som er bra og ikke bra i barnets oppvekst, ligger innebygd i kulturelle forestillinger (Gulbrandsen, 2019, s. 64). Det at vi for eksempel kan si at styrking av barns mesosystemer nå er ideologisk forankret i samfunnet vårt, er en påstand som peker fram mot makrosystemet (s. 60).

## 2.4 Forebygging

Forebygging er en mangetydig og positiv betegnelse for forsøk på å eliminere eller begrense uønsket utvikling (Steinkjer, 2020, 1. avsnitt). Forebygging beskrives som å handle om kartlegging, observasjon av elevers situasjon, kompetanse utvikling av skolen, etablering av positivt arbeidsmiljø, læring av sosiale ferdigheter og et bindeledd mellom skole og hjem. Lav terskel for kontakt mellom sosialfagmedarbeider/miljøterapeut og lærerne og fokus på at alle medarbeidere er med i miljøet (Borg et al., 2015, s. 26).

Skolen blir en sentral aktør for å fange opp elever med debuterende psykiske helseproblemer. Det anbefales at skolene jobber tverrfaglig sammen med andre fagfelt og sektorer for å kunne

bidra til at barn sikres et helhetlig tilbud. Et aktivt samarbeid mellom hjem og skole, er grunnleggende og avgjørende for å bidra til å gi barn rett hjelp til rett tid (Helsedirektoratet, 2017, 7. avsnitt). Støtte og hjelp på et tidlig tidspunkt kan bidra til å forebygge at problemer vokser seg så store at enkelte vil trenge mer omfattende hjelp senere i livet (Prop. 121 S (2018-2019), s. 35).

Gustavsson & Tømmerbakken (2011) forklarer at du kan arbeide forebyggende i skolen på tre nivåer: Det primære og sekundære er de nivåene som skolen tradisjonelt arbeider på og det tertiære er mer etater utenom skolen. Noe av det tertiære forebyggende arbeidet flyttes likevel til skolen med sosialarbeidere/miljøterapeuter ansatt på skolen (s. 37).

«Tiltak som kommer alle til gode, og som gjør at færre elever på sikt faller utenfor» (Borg et al., 2015, s. 26), beskrives ønsket fra en skole vedrørende miljøterapeuters forebyggende arbeid (s. 26).

Det primærforebyggende arbeidet handler om de tiltakene som settes inn for å forhindre at et eventuelt problem oppstår. For eksempel deltakelse i et antimobbeprogram. En sosialarbeider/miljøterapeut i skolen kan også påvirke ledelseskulturen og kollegafellesskapet, som også kan være forebyggende (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 37). Videre forklarer forfatterne at det arbeides mer med grupper som er i faresonen på det sekundære nivået, for å hindre at vanskene videreutvikler seg. For eksempel en klasse hvor jentene har begynt å bli veldig opptatt av vekt, spising og utseende, der sosialarbeider/miljøterapeut i samarbeid med helsesykepleier begynner med både individuelle samtaler, gruppesamtaler og å koble på hjemmet. Når det arbeides med mer individuelt tilpassede tiltak for elever som allerede har forskjellige tydelige vansker på skolen hvor målet er å hindre forverring, er dette på tertiærnivå (s. 37).

Respektprogrammet, er et av flere program som brukes i skolen. Hvor målene blant annet er reduksjon av problematferd, etablering av engasjement, fremme et godt psykososialt miljø, håndtere særlige utfordringer og forbygge. Alle ansatte og alle nivå i skolen skal involveres. Et fellestrekk i slike programmer er at alle legger til grunn at konteksten og omgivelsene rundt elevene har stor betydning for hvordan elevene har det og opptrer overfor hverandre (NOU 2015: 2, s. 176; Knudsmoen et al., 2006, s. 17-18).

## 3.0 Metode

Her vil jeg først presentere valg av metode for så å redegjøre for egen forskningsprosess. Forskningsdeltakerne som deltar i intervju, vil jeg benevne som informanter med nummerering videre i oppgaven.

### 3.1 Valg av metode

Med utgangspunkt i problemstillingen jeg har valgt, ser jeg det mest hensiktsmessig å bruke kvalitativ tilnærming med intervju som metode. Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser i en virkelig setting. Hvor forskeren skal være åpen for hva deltakerne gjør og sier, og videre løfte deres perspektiv frem (Postholm, 2020, s. 9).

Ved å bruke intervju gir det meg en unik mulighet til å gripe fatt i det tverrfaglige og helhetlige ved å innhente informasjon fra ulike yrker i barneskolen. Med de rette spørsmålene kan jeg fange opp miljøterapeutenes og helsesykepleierens egne erfaringer og syn på hvordan miljøterapeut rollen bidrar i det forebyggende arbeidet i praksis, eventuelle resultater og innhente informasjon som forhåpentligvis kan gi et bredere svar på problemstillingen min.

### 3.2 Etiske hensyn

Ved valg av intervju som metode er noe av det første som må gjøres i prosessen å sikre at alle personvern hensyn ivaretas. Først må jeg sende inn meldeskjema til Norsk senter for forskningsdata hvor informasjonsskriv, samtykkeskjema og intervjuguide kvalitetssikres etter personvernkrav, og godkjennes før jeg kan fortsette prosessen med intervju (Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2016, s. 14).

Videre måtte jeg ta hensyn både ved valg av spørsmål til intervjuguiden, fordi jeg ikke ønsket å stille spørsmål som kunne være ubehagelige å svare på. I transkriberingen fra muntlig til skriftlig språk, slik at ikke ordlyden i svarene ble endret for mye. Samtidig som jeg skulle bevare anonymiteten slik at ingen kunne bli kjent igjen i sitatene. Det må tas etiske hensyn når det gjelder anonymitet, men på en slik måte at forskningsresultatene lar seg formidle (Tjora, 2021, s. 192).



### 3.3 Informantene

I forhold til oppgavens problemstilling, ble det et naturlig valg å intervju miljøterapeut på barneskole. I tillegg tenkte jeg det ville være hensiktsmessig å intervju helsesykepleier på skolen. Jeg har derfor intervjuet to miljøterapeuter og en helsesykepleier, og alle informantene er ansatt på samme skole.

Det har sine utfordringer i seg selv at de jobber så tett sammen, når jeg ønsker å bevare anonymiteten deres på best mulig vis. Men jeg har prøvd å løse det ved å nummerere informantene med informant 1, 2 og 3 i tilfeldig rekkefølge, tatt ekstra hensyn til det når jeg har analysert data i forhold til hvilke funn jeg trenger for og på best mulig vis belyse problemstillingen min, og vært bevisst måten jeg har formulert funnene i drøftedelen.

I tillegg har jeg valgt å ikke gå innpå, eller informere om arbeidserfaring eller annen bakgrunn hos informantene, og heller kun fokusere på hva yrkestittel de har, av hensyn til personvern.

### 3.4 Analyse

Den kvalitative analysen har som mål å gjøre det mulig for en leser av forskningen å få økt kunnskap om saksområdet det forskes på (Tjora, 2021, s. 216). I analysen av funnene var jeg ute etter å finne likheter og ulikheter i de forskjellige tema hos informantene som jeg kunne presentere og videre sammenfatte med mitt valg av teori materiale. På grunn av at jeg skulle belyse funnene med teori var det nødvendig for avgrensning i oppgaven at jeg måtte velge deler av data bort. Jeg måtte stille meg spørsmålet «Hvordan kan mine data analyseres for å besvare problemstillingen som er satt opp?» (Tjora, 2021, s. 217).

Jeg har valgt temasortert empiri, fordi jeg ønsket å bygge opp oppgaven mest mulig oversiktlig og belyse funnene mine ved hjelp av teori ved å gruppere de etter hovedtemaer på bakgrunn av materiale i teoridelen, når jeg drøftet. Som en hovedregel vil kodegruppene danne utgangspunkt for hva vi vil utvikle som temaer i analysen (Tjora, 2021, s. 230). Jeg brukte derfor også de fire hovedtemaene i oppbyggingen av intervjuguiden.

Jeg gjorde en vurdering i forhold til hvilke spørsmål jeg skulle stille slik at jeg kunne belyse flere sider av problemstillingen min og få et mer helhetlig bilde. Jeg har valgt å bruke et planlagt, formelt intervju, også kalt strukturert intervju, hvor jeg som intervjuer stiller alle de samme spørsmål, utformet i forkant av intervjuet (Postholm, 2020, s. 69). Med kun noen få

endringer for å tilpasse hvem jeg spør, og stille noen åpne og oppfølgende spørsmål for å frembringe mer inngående og detaljert informasjon (s. 70). Jeg vil ikke sende spørsmålene på forhånd til informantene, fordi jeg ønsker mer direkte svar, uten at informantene har tenkt gjennom svaret så mye på forhånd. Jeg ønsker at begge parter er til stede her og nå, i intervjuet. Hver enkel forskningsdeltaker blir intervjuet en gang og spørsmålene utformes med utgangspunkt i teori og forskers erfaringer (s. 78).

### 3.5 Studiens troverdighet

Påliteligheten handler om sammenhenger internt i forskningsprosjektet (Tjora, 2021, s. 263). Som nevnt vil teori kunne forme forskningen i større eller mindre grad. Selve analysen er inspirert av intervjuguiden, som igjen er inspirert av oppsettet og rekkefølgen av det teoretiske utgangspunktet. På denne måten har teorien bidratt til å inspirere forskningsdesignet og analysen (Tjora, 2021, s. 263). Dette har bare hatt en oversiktlig, og positiv effekt på undersøkelsen, og som Tjora (2021) sier, bidrar relevante koblinger mellom empiri, analyse og teori, til en styrket pålitelighet (s. 263). I tillegg studerer jeg nå sosialt arbeid og har forkunnskaper om en del av det informantene belyser. Ifølge Tjora (2021) er forskerens forkunnskap og posisjon også viktig for påliteligheten (s. 259).

Gyldighet knyttes til hvorvidt de svarene jeg finner i forskningen min, faktisk er svar på de spørsmålene vi forsøker å stille (Tjora, 2021, s. 260). Jeg har brukt mye tid på teori delen slik at denne vil være mest mulig relevant for den innsamlede data. Samtidig har jeg brukt god tid på å utforme faglig korrekte spørsmål til min intervjuguide. Tjora (2021) sier at den viktigste kilden til høy gyldighet er at forskningen pågår innenfor rammene av faglighet, forankret i relevant annen forskning (s. 263).

### 3.6 Refleksjon

Måten jeg kom i kontakt med informantene på var ved å ringe til barneskolen og informere om prosjektet og spørre om jeg kunne få kontakte skolens miljøterapeuter og helsesykepleiere. Videre herfra sendte skolekonsulentent forespørselen til de ansatte med informasjonsskrivet. Herfra fikk jeg hyggelige svar på mail med ønske fra to miljøterapeuter og en helsesykepleier om å delta i undersøkelsen. Vi avtalte tidspunkt og intervjuene ble utført via Teams. Informantene samtykte til at jeg kunne bruke lyd-opptak på samtykkeskjema

i forkant av intervjuet. Det å kunne gå gjennom intervjuene i ettertid synes jeg var veldig lærerikt, fordi jeg fikk med meg flere detaljer enn det jeg hadde under selve intervjuet.

Å velge kvalitativ metode med intervju har bydd på noen utfordringer underveis. Det var først informanter fra en annen skole som ønsket å være med, men som måtte trekke seg. Dette gjorde at jeg kom litt senere i gang med intervjuprosessen enn jeg hadde sett for meg. Helt i starten tenkte jeg at det var nødvendig å få intervjuet mer enn en representant fra hver av de to yrkesgruppene, og helst fra ulike skoler, for å få et mer helhetlig og pålitelig resultat av den innhentede informasjonen. Men siden jeg fikk rask og positiv respons fra den skolen jeg endte opp med å intervjuer til min undersøkelse, og det ble så innholdsrike intervju, så valgte jeg å forholde meg til tre informanter på en skole. «Dersom forskeren velger tre personer, kan han eller hun ved hjelp av intervju klare å finne en felles essens eller den sentrale opplevelse av erfaringen innenfor rammene av et mindre forskningsarbeid» (Postholm, 2020, s. 43).

En annen utfordring som skjedde underveis, var lengden på intervjuene. Jeg hadde tre gode intervju som i gjennomsnitt varte i 1 time og 30 minutt, og det skulle vise seg å ta lang tid å transkribere, anonymisere og analysere disse i etterkant. Det resulterte i at jeg underveis var en del bekymret for om jeg hadde nok tid til å gjennomføre undersøkelsen. Men jeg kom i mål med analysen og opplevde at intervjuene hadde gitt meg veldig godt datamateriale.

Da jeg valgte intervju som metode var jeg allerede klar over at det kunne by på utfordringer som at studien kan være verdiladet. Som Postholm (2020) forklarer, har en forsker en induktiv tilnærming til forskningsstedet, fordi det i kvalitativ forskning tas utgangspunkt i de situasjonsbestemte betingelsene og situasjonen er med på å forme studien. Samtidig er jeg som forsker også med på å tolke datamaterialet ut fra egne erfaringer, opplevelser og teori. Med denne referanserammen prøver jeg å forstå og skape mening i datamaterialet jeg samler inn, som innebærer at studien er verdiladet (s. 26-27). Dette vil påvirke hvordan jeg tolker datamaterialet til drøftedelen, og feilkilder kan oppstå. Derfor er det viktig å reflektere over hvordan egne verdier og holdninger kan påvirke blant annet valg av tema og tolkninger (NESH, 2016, s. 10).

## 4.0 Presentasjon av funn

Her vil jeg presentere de funnene fra analysen som er de mest relevante og interessante sidene som har kommet frem rundt de temaene jeg har valgt å fremheve for å belyse

problemstillingen min.

Alle informantene var enige om at det var mange elever som hadde utfordringer med behov for forskjellige typer hjelp, og kom fram til at det mest ideelle hadde vært å være minst en miljøterapeut per trinn. Det viktige relasjonsarbeidet de gjør er blant argumentene for å være nok ressurser. Mye av oppdragelsesansvaret kommer over på miljøterapeutene, og det er et stort ansvar. De skal være de voksne som ser, og forstår elevene, og ikke minst formidler og hjelper elevene å forstå seg selv og andre. Da er det viktig å være i miljøet, å se situasjoner fra barnas ståsted ved å undre seg over hvordan vi selv hadde reagert, for å møte de der de er. En av informantene sa også at de skal stå i spenningsfeltet mellom å tilrettelegge samtidig som å lære barna å tåle å stå i verden slik som den er. Han/hun var spesielt opptatt av å bruke spill istedenfor lupe da det er viktig å kunne klare å regulere seg selv i møte med barna, og være bevisst sine egne holdninger og verdier.

*Jeg tenker at dersom man ikke har det bra og sitter med masse ubearbeidede tanker og følelser i hode og hjerte/mage, så har man ofte ikke overskudd til å ta imot læring i form av fag.*

Skolen er pålagt å ha respekt timer ukentlig, hvor elevene kan ta opp sosialfaglige ting. En av informantene mente at det var viktig å skille mellom lærernes og miljøterapeutenes kompetanse. Han/hun sa at miljøterapeutene egner seg best til å jobbe med disse tiltaksprogrammene som skolen har, fordi miljøterapeutene blant annet bryr seg mer om det sosiale. En annen informant mente der imot at det kunne ha positiv effekt hvis lærerne jobbet litt sosialfaglig, både for at det kunne resultere i et bedre samarbeid, i tillegg til å få mer anerkjennelse for jobben de gjør.

Samarbeidet mellom miljøterapeut og lærer varierer. Det er avhengig av hvor lydhøre de er, hvilket perspektiv og hvilke holdninger lærerne har. Det oppleves respektløst når informanten kommer med sin kompetanse og møter en lærer som tenker at de kan faget vell så godt, og vil styre hvordan han/hun skal jobbe med eleven, på grunn av lærerens lange erfaring med barn. Så er det andre som virkelig setter pris på miljøterapeutene og bruker de for hva de kan.

*Jeg vil si at, vi må vel alle være litt ydmyke for hva man vet og kan, fordi man jobber med mennesker så vi blir aldri eksperter.*

En av informantene beskriver at det har vært en tung vei å gå å bli anerkjent. At det ikke står på om lærerne ønsker kompetansen til miljøterapeutene, men heller den å bli regnet med som «et personale». Han/hun ville spre budskapet om å bruke rett tittel, da det ofte prates om lærere og miljøarbeidere. Det er en gammel tradisjonell tenking at skolen er for lærere. For eksempel i pandemien vi står i nå, så har det stått mye om hvor mye lærerne står i.

*Men hvem var det som var i omsorgstilbudet og tok vare på de sårbare sjelene når andre satt trygt hjemme? Nå må dere være snille med lærerne, de er ikke trøttere enn oss andre, de klarer akkurat så mye som oss. Personale i skolen er trøtte, og alle gjør så godt de kan.*

Saker som blir meldt inn i skolen går først og fremst via ressursteamet med rektor og avdelingslederne, PPT, miljøterapeutene, helsesykepleier og spesialpedagoger. Her fordeles sakene på de som har kompetansen på områdene. Det kan ifølge noen av informantene oppstå gnistringer mellom profesjonene;

*Jeg opplever at det blir mindre støtte av 2. linje tjenesten inn i skolen. På et øyeblikksbilde skal PPT drive veiledning. Det er nesten litt provoserende noen ganger.(...)Det er mer papirmøllarbeid og mer fokus på at de har utvidet taushetsplikt enn å ha eleven i fokus.*

En av informantene sa at det ikke er noe systematisk samarbeid mellom miljøterapeut og helsesykepleier, men at de kanskje burde hatt mer av det. Han/hun informerte videre om sin plikt til å vite hva som rørte seg på skolen, men var opptatt av at helselovens taushetsplikt er veldig streng. I tillegg til at han/hun synes det var viktig å skille hva de forskjellige profesjonene jobbet og snakket med elevene om, for elevens beste.

Informanten utdypet videre at mye av det tverrfaglige samarbeidet generelt er avhengig av at man blir kjent med, og at man blir trygge på hverandre. Ikke minst er det avhengig av hvilken ledelse skolen hadde. Der hadde det vært noen utfordringer, men at det heldigvis er mye bedre nå og at han/hun så endring. Det handlet om at de nå har mye bedre ressurser tilgjengelig og at det er mer forståelse for hva de forskjellige yrkesgruppene gjør.

*Få miljøterapeutene inn i lærerstaben, jeg ser viktigheten av at de får jobbe med det de har kompetanse på.*

Informantene uttrykte at de opplevde grensearbeid mellom profesjonene skremmende ofte, og at det gikk utover barna;

*Det skjer en forventningskollaps fra foreldre mot skole, PPT og BUP. Det er ikke så lenge siden jeg satt på et sånt møte sist hvor ingen egentlig tok ansvar. (...)Da sier jeg hva vi har bidratt med, hva som fungerer og ikke, og er ganske direkte når jeg spør hvor og hva de enkelte kan bidra med. Da blir det stort sett taust.*

Men også i det interne samarbeidet oppleves usikkerhet rundt hvem som har hvilket ansvar. En av informantene uttrykte for eksempel at hvis en lærer kommer bort og sier at han/hun sliter med en jentegjeng som utestenger, så mente informanten at det er lærer eller miljøterapeut sin jobb. Men at han/hun var mer som en potet som kunne støtte der det trengs.

Informantene uttrykte hvor avhengige de var av at de hjemme jobbet i samme retning for å få til en personlig utvikling hos eleven. Når de jobbet med SMART kompetanse med en elev med positivt fokus, brytes eleven ned om de får negativt fokus hjemmefra.

En av informantene sa at en måtte være fintfølede på hva som er smartest i situasjoner for at det skal bli best for barnet. En vet aldri hva de har på hjertet, så han/hun må alltid gjøre eleven klar over at det må bes om bistand om det kommer fram noe av alvorlig karakter. Samtidig må en vurdere når en skal koble på hjemmet, eller snakke direkte med barnevernet, der det i noen tilfeller heller kan gi negative konsekvenser for barnet. Det å rapportere for raskt, kan også stenge mange dører og kan være en utfordring når en er nyutdannet.

*Jeg går alltid inn i relasjoner med elever med tre prinsipper; Ydmykhet, respekt og interesse. En dag setter jeg meg ned med en jente og sier at jeg ser hun tenker på noe. Så sier hun «ja, det handler om kropp og sånt». Handler det om mat, spør jeg gjerne da. «ja», så spør jeg videre om det handler om for mye eller for lite, «for lite». Ok, da var det et lite vindu inn til henne, så da spurte jeg om vi skulle ta en samtale på onsdag. «Ja det gjør vi», sier hun.*

*Det der å være i miljøet, være en som eleven har tillitt til, være en ventil og stille de rette spørsmålene for å plassere og rydde litt i tanker. (...)Det å kunne hjelpe barnet i riktig retning i det bittelille, men viktige øyeblikksbilde i denne lange reisen de skal ut på.*

Alle informantene var samstemte på at det oppleves svært viktig med miljøterapeutens kompetanse innenfor det sosiale og emosjonelle i skolen. Deres evne til å se når det er behov for å ta i bruk programmer som for eksempel SMART kompetanse. Hvor de blant annet leser sosiale historier der barna skal lære seg karakteregenskaper, som de får inn i språket sitt om hverandre og om seg selv for å bygge opp selvfølelsen. De bevisstgjør og lærer barna tidlig om følelser, og gir informasjon om hva barna kan gjøre selv og hvor viktig det er å snakke med noen de er trygge på om de går og har det vanskelig. Det er en RESPEKT skole og miljøterapeutene gjør også viktig arbeid både med mobbere og mobbeofre i forhold til det.

*Når selvfølelsen er solid, så tåler de at selvtilliten svinger litt av og til. (...)Jeg tenker at det ligger mye kraft i å kunne selvregulering, plassere i røde og grønne tanker og snakke fint til seg selv, som vi øver på ved psykologisk førstehjelp.*

En av informantene trakk fram at vi må bli flinkere til å skille alminnelige utfordringer med alvorlige utfordringer. Informanten tilføyde at han/hun har stor tro på styrkebasert tenkning og kompetanse, fordi det gjør noe med «mindsettet» i møte med elevene.

Det var mye fokus på tidlig innsats når jeg snakket med informantene om forebyggingstiltak. De som jobber med sosialfaglig arbeid ses på som viktige nøkkelpersoner i det arbeidet, med å være trygghetspersoner, møte barna på følelsene og med et tett samarbeid med foreldre og lærere. De fokuserer på første trinnet spesielt, da overgangen fra barnehage til skole kan være tøff. Miljøterapeutene blir introdusert for både barna og foreldrene, og for noen som allerede har besøkt SFO er miljøterapeuten allerede et kjent ansikt.

*Jeg er i alle tre klassene og følger opp i oppstarten, for at det skal bli så god start som mulig for elevene. (...)På den måten kan jeg komme til tidlig å se hvis det er noen som trenger hjelp der og fange det opp før det får eskalert.*

En av informantene trakk også fram at alle elever i første klasse sammen med foreldrene har en samtale med helsesykepleier, som er med på å skape trygghet. Men han/hun mente at det

skolen kunne åpne opp for dialoger og involvere foreldrene tidligere. Trygge foreldre, trygger også barna. Jo mer elevene trives, desto mer lærer de. Men den sosiale biten må på plass først, og derfor legges det vekt på det tidlig.

*Det faktum at den ene eleven jeg jobbet med kom tilbake ganske ofte og tok en prat med meg, vil jeg si var et godt bevis på at han/hun var trygg på meg, og evnet også i slutten av barneskolen å regulere seg selv. (...)I tillegg føler jeg at jeg har gjort en del fremgang med en som er mobber. Vi vet jo at det er mye psykisk som skjer der også. Jeg vil si at vi har kommet veldig langt med å rydde opp, og gjøre bevisst på hvordan de tenker og snakker til seg selv. De har bygget seg selv opp igjen og mestrer mye mer enn å bare styre andre.*

## 5.0 Drøfting av funn

Funn som er presentert i kapittel 4 vil i dette kapittelet bli forstått i lys av teoridelen som er lagt fram i kapittel 2, gruppert etter de samme hovedtemaer.

### 5.1 Miljøterapeutens kompetanse i skolen

Informant 2 legger vekt på viktigheten av å kjenne seg selv med sine holdninger og verdier i møte med elevene, at en ikke kan forvente endring om en ikke kan endre seg selv. Dønnestad & Steinkopf (2017) sier at det å forstå seg selv er miljøterapeuters viktigste kompetanse i møte med barn. At miljøterapeuten kan reflektere over egne tanker og følelser og være bevisst på hvordan han/hun fremstår overfor barnet, som også kalles «være-kompetanse» fordi det er miljøterapeuten selv som kan skape kontakt, trygge og regulere (s.109-110). Informant 1 belyser viktigheten av det samme når han/hun først nevner at relasjonsarbeidet er det viktigste av alt og samtidig kommer med et eksempel i forhold til hvor vanskelig det er for de små på 6 år å sitte i ro i klasserommet, og tenker på at til og med voksne blir urolige når vi har sittet i ro i over en time. Da er en inne på at relasjons- og handlingskompetansen hos en profesjonell miljøterapeut henger sammen, som i praksis betyr at han/hun både skal være med å utvikle forståelsen og oppførselen til eleven ved å fange opp og støtte i ulike situasjoner (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 37). Hvordan barn blir møtt er med andre ord avhengig av hvem som er i rollene, hvor bevisste de er på seg selv, og hvilke holdninger og verdier de selv har i de forskjellige situasjonene. Betydningen av dette blir bare mer relevant når informant 1 sier at mye av oppdragelsesansvaret også kommer på miljøterapeuter i skolen og at det er viktig å



se hele mennesket, i sitt miljø, og ikke bare å hjelpe eleven inn i toleransevinduet slik at han/hun kan motta læring, men hjelpe eleven å fungere bra på fritiden også. Som er i tråd med det Halvorsen (2006) sier ved at miljøterapeutene står i foreldrenes sted og gjør i en viss forstand det vanlige foreldre gjør i forhold til sine barn, med en kompensatorisk innretning ved å blant annet bidra til å dekke tidligere udekte behov og kompensere for manglende læring (s. 61). Gustavsson & Tømmerbakken (2011) understreker at skolens mål om en tilpasset opplæring med personlig integrering, sosial og faglig utvikling, kan bli tatt bedre vare på med en miljøterapeut sin kompetanse (s. 38). For eksempel mangler noen barn viktig innsikt om sosial handling, og da har miljøterapeuten som kommer i kontakt med barnet i oppgave å tilføre barnet kunnskaper om sosiale situasjoner og atferds former og gjøre barnet kjent med universelle handlingsregler gjennom veiledende kommentarer, samtaler og øvelser (Halvorsen, 2006, s. 69).

Informant 3 fremhever den sosiale kompetansen miljøterapeutene har, hvordan de jobber med miljøet og vet hvordan de best kan møte barna ved å for eksempel bruke programmene SMART og psykologisk førstehjelp. Effekten er blant annet avhengig av hvem som gjør tiltakene, men miljøterapeuter synes å ha en positiv effekt på elevens faglige resultater og sosial mestring. Både ved innsats knyttet til tiltaksprogrammer og ved sammenligning av skoler med og uten tilgang til miljøterapeuter (Borg et al., 2015, s. 7). Informant 2 synes det er viktig å likevel kunne se når sin kompetanse stopper og eventuelt bør be om hjelp, og fremhever at det er barnet som er i fokus. Han/hun er tydelig på at en må bruke speil istedenfor lupe. Her poengteres også igjen viktigheten av at man alltid skal være bevisst hvordan en selv fremtrer, da effekten av tiltakene er avhengig av hvem som utfører de. Samtidig, og uavhengig av det syntes han/hun at det er veldig fint at lærerne også jobbet sosialfaglig hvis de fikk det til. Informant 3 der imot, mener at det viktig å skille det arbeidet fra lærere, for kompetansen og fokuset til miljøterapeutene er annerledes. Som er i tråd med hva Gustavsson & Tømmerbakken (2011) sier at miljøterapeuter blant annet har et fokus som er rettet mot risikofaktorer istedenfor symptomer og har kompetanse til å jobbe med tiltak på ulike nivå (s. 37-38). Dette styrker mine egne antakelser om at miljøterapeuter med sin sosialfaglige utdannelse og kompetanse har et bedre grunnlag og er kanskje bedre egnet til å utføre disse tiltakene, for eksempel i form av programmene som nevnt. Fordi noen kompetanser blir naturligvis mer fremtredende i noen profesjoner på grunn av utdannelse og interessefelt. Men informant 2 begrunnet utsagnet med at det hadde flere fordeler om lærerne

bidro med det sosiale arbeidet, og det faktum at det kunne resultere i et tettere og bedre samarbeid mellom miljøterapeuter og lærere, kan jo bare ha en positiv effekt i det store bildet.

Informant 2 tenker at hvis elevene ikke har det bra og sitter med ubearbeidede tanker og følelser i hode og hjerte, så har de ofte ikke overskudd til å ta imot læring i form av fag. Informant 1 sier han/hun prøver å være den trygge voksne som ser de ungene som sliter, og hjelpe de som gjerne ikke klarer helt å formidle hvorfor de gjør det de gjør. Ifølge Halvorsen (2006) Bør en miljøterapeut ha et våkent øye, og vie tid til å hjelpe (s. 72-73). Videre belyser Gustavsson & Tømmerbakken (2011) viktigheten av å være lydhøre overfor stemmene til elevene, da de er skolens viktigste aktører (s. 27). Miljøterapeutene jobber med det psykososiale miljøet på skolen. Ved å ha undervisning og program om sosial kompetanse skaper en viktig arena hvor de kan få uttrykke tanker og følelser, og kan sette ord på hva som oppleves trygt og positivt i miljøet for dem. Det kommer frem i NOU (2015: 2) at et helhetlig arbeid med skolemiljø er en forutsetning for å skape og vedlikeholde trygge psykososiale skolemiljø for elevene (s. 151), og at et trygt skolemiljø også er et godt utgangspunkt for best mulig forebygging (s. 153). Dette vil igjen gi en positiv ringvirkning til det viktige forebyggende arbeidet miljøterapeuter gjør i skolen, da barns sosiale kompetanse virker forebyggende og fremmer barns psykiske helse. Det å klare seg bra på skolen, blir en beskyttelsesfaktor videre i livet (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 39).

## 5.2 Miljøterapeut i system med andre profesjoner

Når informant 1 snakker om hvor stor variasjon det er blant lærerne og at noen også opplevdes respektløse når de møtte miljøterapeutens kompetanse med at de egentlig kunne det sosialfaglige vel så godt som de. Samsvarer ikke det helt med hva som kommer fram i Borg et al. (2015) med at lærerne ønsker å jobbe mer med andre fag enn det sosiale og at flere lærere sier de har for lite kompetanse på psykisk helse og at de ønsker kompetanseheving på området (s. 24). Der imot påpeker Informant 2 at hans/hennes opplevelse er at det ikke står på om lærerne ønsker deres kompetanse, for de fleste lærere ønsket hjelpen deres. Dette viser at det er veldig avhengig av hvem som er i lærer rollene også og hvilke holdninger de har. Når informant 2 forteller at det heller har vært en tung vei å gå å bli anerkjent som profesjon i skolen. At det for eksempel bare er lærerne som blir nevnt som de som jobber i skolen under pandemien, og mener at det bærer preg av en gammel tradisjonell tenking at skolen er for lærere. Er han/hun inne på noe som jeg mener er et grunnleggende holdnings problem der ute

og som engasjerer meg. Blant annet fremhever Helsedirektoratet (2017) læreren som den sentrale aktøren til å fange opp elever med vanskelig livssituasjon, endret atferd eller debuterende psykiske helseproblemer. Samt å fremme barns psykiske helse og trivsel på skolen. I tillegg til at det er lærerne i skolen som også må ha tilstrekkelig kunnskap om hvor å henvende seg og få hjelp til å følge opp barn og unge (1. og 3. avsnitt). Det virker som det er læreren som blir fremhevet som den profesjonen i skolen som det meste av ansvar lander på. Utdanningsforbundet (u.å.) der imot sier at det er enighet om at det trengs flere yrkesgrupper inn i skolen blant annet fordi elevene har behov for hjelp fra yrkesgrupper med annen kompetanse enn det lærerne har, og at miljøterapeuter tidlig kan oppdage barn som er risikoutsatt, bidra til vanskelige samtaler og ha kontakt med andre deler av hjelpeapparatet (Et lag rundt eleven, 1. og 3. avsnitt). Deres relasjon til interne og eksterne samarbeidspartnere regnes som en viktig kvalitet ved å ha miljøterapeuter på skolen. Men det synes være uenighet om hvordan den sosialfaglige ressursen skal utnyttes (Borg et al., 2015, s. 26). Informant 2 etterlyser både det å bli regnet med i «personale i skolen» og er opptatt av å bli kalt de rette yrkestitlene. Det er ikke lovpålagt med miljøterapeuter, men flere skoler har ansatt miljøterapeuter. Samarbeidet med blant annet lærere varierer likevel (Holmøy et al., 2019, 2. avsnitt). Informant 3 mener at det hele handler om å forstå og ha respekt for hverandres kompetanser. Og informant 1 ville trekke frem det å være ydmyke for hva man vet og kan, fordi man jobber med mennesker, og vil aldri bli eksperter. Selv om det ansettes flere miljøterapeuter, og det finnes gode argumenter for å få flere sosialfaglige yrkesgrupper generelt inn i skolen. Viser dette at det likevel er en vei å gå, da det finnes en del ulike holdninger og samarbeidsvillighet blant lærerne i forhold til miljøterapeuter.

### *5.2.1 Tverrfaglig samarbeid mellom profesjonene*

Skolens ressursteam er sentral i det tverrfaglige samarbeidet. Der representeres alle yrkesgrupper som går gjennom det aktuelle på skolen. Ifølge Helsedirektoratet (2018), skal tverrfaglig samarbeid fremme utvikling av felles kompetanse og tilnærming på tvers av fagområder. Alle parter skal være involverte og med i viktige beslutningspunkter som for eksempel utredning av behov og evaluering av tiltak (5. avsnitt). Gustavsson & Tømmerbakken (2011) mener at alle som deltar i et slikt samarbeid bør ha noenlunde lik forståelse av situasjonen for å få til et godt tverrfaglig samarbeid. Forfatterne beskriver videre at miljøterapeutens delaktighet i tverrfaglige møter med skolen, resulterer i mer trygghet i sine roller, anerkjennelse av andres og en utvikling i samarbeidet (s. 117). Samtidig utdyper

informant 3 at mye av det tverrfaglige samarbeidet først og fremst er avhengig av hvilken ledelse skolen har og har opplevd både når det har vært utfordringer på området, og at han/hun nå ser positiv endring. Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (2014) legger frem at kjennetegn ved skoler som klarer å utvikle og opprettholde et godt psykososialt skolemiljø og godt samarbeid, er at de blant annet har sterk ledelse fra rektor, der fellesorientering og utvikling er sentralt (s. 13-14). Videre legger informant vekt på at mye av grunnen til at det er bedre nå er at de har bedre ressurser tilgjengelig. Han/hun ser blant annet viktigheten av miljøterapeuter og mener de skal mer inn i lærerstaben. For å få helhet og sammenheng når kunnskap stadig blir mer spesialisert, er det viktig med tverrfaglig samarbeid der ulike yrkesgrupper på en arbeidsplass bidrar med sin spesifikke kunnskap (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 112). Så der igjen virker det som den positive endringen har skjedd når ledelsen over tid har fått mer forståelse for de ulike kompetansene og ser miljøterapeuten som en viktig ressurs med sine forskjellige ferdigheter. Som igjen har ringeffekter på godt samarbeid og god utvikling og gode resultater. Gustavsson & Tømmerbakken (2011) sier i tillegg at lærerne opplever at tiden fra bekymring til handling blir kortere fordi miljøterapeuter på skolen er lett tilgjengelige for hjelp og at de kjenner både «skolespråket» og språket til de aktuelle hjelpeinstansene (s.117). Som her viser at det er flere yrkesgrupper i skolen som legger merke til miljøterapeutens bidrag.

Informant 3 sier at det ikke er noe systematisk samarbeid mellom miljøterapeut og helsesykepleier, og at han/hun synes det er viktig å skille hva de forskjellige yrkesgruppene jobber med. Informanten er også opptatt av den strengere taushetsplikten noen yrkesgrupper har fremfor andre yrkesgrupper. Ifølge Helsedirektoratet (2018) bør tverrfaglig samarbeid være en grunnleggende metodikk i oppfølging av personer med sammensatte behov, og avklarte regler og forventninger i samhandlingen er viktig for god ressursutnyttelse og strukturert oppfølging (5. avsnitt). Hvor mye samarbeid det blir blant yrkesgruppene rundt en elev er med andre ord avhengig av tilfeldigheter, ulike syn og usikkerhet rundt om det alltid er mulig å få til i forhold til taushetsplikten. Gustavsson & Tømmerbakken (2011) sier at det må skapes rammer, betingelser og struktur som gjør samarbeidet praktisk mulig. Samarbeidet bør legges til rette for og det må formaliseres for å hindre at det tverrfaglige samarbeidet blir avhengig av enkeltpersoner (s. 113). Så for å få til dette må kanskje et mer systematisk samarbeid mellom profesjonene utenom ressursteamet iverksettes. Informant 3 delte tanker om at det kanskje burde blitt tatt noen grep med å bli mer kjent med og forstå kollegaenes profesjoner, da det generelt kan resultere i et bedre tverrfaglig samarbeid.

Men så er det kanskje naivt å tenke at ikke gnistringer skjer blant så mange ulike mennesker innenfor et miljø. Informant 2 sa at noen situasjoner kunne bli provoserende noen ganger når han/hun følte det var feil fokus hos samarbeidspartnere og at det oppleves det blir mindre støtte. Gustavsson & Tømmerbakken (2011) sier at tverrfaglig samarbeid noen ganger kan preges av profesjonskamp og ansvarsfraskrivelse (s. 113).

### *5.2.2 Grensearbeid blant profesjonene*

Det er klar tale fra informant 2 at grensearbeid var noe de opplevde skremmende ofte mellom profesjonene. I eksempelet hvor det settes i gang en stor og sårbar prosess rundt en elev vedrørende en utredning, skjer det ingenting i prosessen med å få hjelp. Selv om miljøterapeut tar ansvar og i dette tilfellet direkte spør hver enkel yrkesgruppe hva de kan bidra med, så blir det helt taust. Liljegren (2012) Viser til at den kontinuerlige spesialiseringen av tjenestene miljøterapeuter og andre fagpersoner, må takle i dag, på den ene siden skaper muligheter og på den andre siden skapes det spenninger når det kreves forskjellige yrker og profesjonelle parter for å samarbeide. Spenninger kan for eksempel være som i eksempelet over, mellom ulike samarbeidspartnere (s. 296, egen oversettelse). Gustavsson & Tømmerbakken (2011) mener at forskjellige yrkesgrupper med sine kunnskaper, sannheter og ulike opplevelser av en situasjon, lett kan utvikles til konflikter fordi partene henger seg opp i at de ikke forstår hverandre, istedenfor å fokusere på saken (s. 116). Dette viser et eksempel på hvilke konsekvenser grensearbeid kan få, når det istedenfor samarbeid, oppstår ansvarsfraskrivelser. Prosesser stopper opp og elever får ikke den hjelpen de har behov for, og det kan bli en mye lengre og tidkrevende prosess for å motta riktig hjelp.

Informant 3 er bestemt vedrørende hvem han/hun synes det er sitt ansvarsområde i spørsmål fra en lærer vedrørende for eksempel en jentegjeng som utestenger. Men tillegger at han/hun er mer støttespiller der det trengs. Grensearbeid kan ha både uselviske og egoistiske motiver (Liljegren, 2012, s. 296-298, egen oversettelse). På den ene siden kan det være en uselvisk grunn til at informant 3 ville «fraskrive» seg ansvaret fordi en miljøterapeut har mer kompetanse på område og en måte å løse situasjonen på som er helt annerledes enn hvordan en lærer eller helsesykepleier gjør det. Som Liljegren sier (2012) sier, så kan faggrupper gjøre dette ved å vende seg til logikken i yrkesmessig profesjonalitet, som innebærer å gi ansvar og betroelse til fagpersonene, da her miljøterapeutene, til at de behandler situasjonen best, på

grunnlag av deres faglige og praktiske opplæring og profesjonelle etiske regler (s. 296-298, egen oversettelse). På den andre siden kan det være mer egoistiske grunner, som at en ser på det arbeidet en selv har som viktigere eller på grunnlag av prinsipp ut ifra hva en selv har ansvar for eller ikke. Det ligger dypt i oss at vi vil rettferdiggjøre egen yrkespraksis og vi kan av og til ha stereotype forventninger til visse yrkesgrupper (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 116). Så med andre ord er det en fin grense mellom når det blir grensearbeid og vanlige grenser mellom et naturlig inndelt ansvarsområde. Grensearbeid ses på som en utfordring til tverrfaglig samarbeid, og mer struktur i samarbeidet er igjen med på å skape bedre tverrfaglig samarbeid. Så der igjen, burde det kanskje vært tydeligere skiller på noen områder for å skape et mer strukturert system og samarbeid.

### 5.3 Barnet i sitt system

Informant 1 gav et eksempel på at det kan foregå ting på fritiden som barnet drar med seg på skolen, og at de da må jobbe med det. Da er det viktig å forstå barnet i sin kontekst, som samsvarer med hva Gulbrandsen (2017) sier om transaksjonsmodellen; At en del av et fenomen ikke kan forstås uavhengig av den sammenhengen det inngår i. Hvis barnet virker ukonsentrert, kan det være årsaker knyttet til det sosiale systemet rundt barnet. Som igjen er med på å påvirke sin opplevelse av seg selv og andre rundt (s. 24). Det å forstå personen i situasjonen er noe som er forankret i sosialfaglig utdannelser. Gulbrandsen (2017) sier også at når en ønsker å forstå samspill mellom mennesker i omfattende system og hvilken betydning det har, utforskes kontekstene (s. 51-52). Så i dette tilfellet er det nødvendig å løse det som ligger til grunn i systemet rundt barnet, før eleven er mottakelig for læring i form av fag.

Informantene var enige om at det var forbedrings potensiale når det kom til om elevene fikk den helhetlige hjelpen de trenger fordi skolen ikke har forutsetninger eller ressurser til å klare det. Noe av det de fremhevde som kunne bidra til bedre tiltak rundt barna var blant annet å få opp kompetansen hos de voksne på skolen. Dette viser til Bronfenbrenners (1979) eksosystem, når for eksempel miljøterapeutene og de andre voksne på skolen, i deres eksterne system, deltar i kompetansehevende kurs som videre kommer til nytte for elevene, og kan knytte tilfeller som dette til prosesser i barnets mikrosystem i form av utvikling og forandringer hos barnet (Gulbrandsen, 2017, s. 60-61). Så ved å styrke eksosystemet rundt elevene vil det igjen være et steg nærmere en mer helhetlig hjelp rundt elevene på skolen.

Hjem og skole er arenaer som ofte henger sammen og alle informantene fremhevet at for å få til en helhetlig tenking rundt barnet, er fokus på tett samarbeid med hjemmet viktig. Det har også stor betydning for å fremme god psykisk helse hos elever og for å bidra til å gi riktig hjelp til rett tid (Helsedirektoratet, 2017, 7. avsnitt). Dette avhenger av hvor mye miljøterapeutene velger å involvere hjemmet, og hvor mye hjemmet ønsker å samarbeide. Informant 2 nevner at det i noen tilfeller kan gi negative konsekvenser for elevene om man involverer hjemmet. En utfordring hos nyutdannede i dette arbeidet er at mye kan bli overveldende slik at det kan skje at en rapporterer litt for raskt, og da kan en stenge mange dører også. Som Tøsse (2014) skriver, kan det hende at en litt fort setter inn tiltak, for å iallfall ha gjort noe. Men hvis ikke de riktige tiltakene blir satt inn, kan vanskene eskalere istedenfor å bli redusert (s. 4). To av informantene oppgir at der det er godt samarbeid fra hjemmet kan en se personlig utvikling hos eleven. I moderne barneomsorg legges det stor vekt på bevisste tiltak for å etablere forbindelse mellom flere sentrale mikrosystem, som i dette tilfellet er mellom barnets hjemmemiljø og skolemiljø, som styrker mesosystem i barns tilværelse (Gulbrandsen, 2017, s. 59-60). Men hvor god hjelpen er, avhenger av hvor mye samarbeid en får til, samtidig er det viktig å være fintfølede i vurderinger slik at det tas avgjørelser som er best for barnet.

Når informant 2 forklarer at han/hun informerte eleven om at hvis noe eleven betrodde seg til han/henne med var av alvorlig karakter, måtte han/hun ta det videre, med hjemmet og andre som kan gi riktig hjelp. Slik at dette ikke skulle bryte tillitten mellom dyaden. Når barnet her deltar i et skolemiljø som oppfattes meningsfullt, og det oppstår en dyade mellom miljøterapeut og elev og barnet samtidig har en omsorgsdyade hjemme og disse systemene med en eller flere personer forplikter seg til barnets utvikling og velbefinnende, kalles kombinasjonen av dette samspillet, mikrosystemet rundt barnet (Gulbrandsen, 2017, s. 55-56). Men denne modellen er opptatt av barnets egen opplevelse, og relasjonen må være gjensidig (51-53). Barnet kan med andre ord ha flere kombinasjoner og system i mikrosystemet og det er avhengig av barnets egen opplevelse.

Den utviklingsøkologiske modellen til Bronfenbrenner (1979), som innebærer grunnstrukturene jeg har nevnt over, er en systemisk modell som innebærer at alle ledd er gjensidig avhengig av hverandre (Gulbrandsen, 2017, s. 53-54). For eksempel beskrives skolestart som en økologisk overgang, fordi en person trer inni et nytt miljø og en ny rolle som elev, med forventninger som er knyttet til den posisjonen. Foreldre følger barnet de første

dagene ved skolestart, og hvis barnet for eksempel også har søsken som går på samme skole skjer det flere direkte forbindelser mellom to mikromiljø, som igjen gir et flerlenket mesosystem (59-60). I eksemplene nevnt over ved styrking av barns mesosystem, er det slik at hvis den er blitt som forankret i samfunnet, fordi vi for eksempel har en kulturell forestilling om at det er bra for barnet å ha den forbindelsen mellom de to miljø, er en påstand som peker fram mot makrosystemet (s. 64), som igjen har en stabiliserende rolle ved å for eksempel vedlikeholde de sosiale mønstrene (s. 60).

#### 5.4 Forebyggende arbeid

Alle informantene ville fremheve viktigheten av å oppdage utfordringer som mange barn har i møte med skolen, tidlig. Støtte og hjelp på et tidlig tidspunkt kan bidra til å forebygge at problemer vokser seg så store at enkelte vil trenge mer omfattende hjelp senere i livet (Prop. 121 S (2018-2019), s. 35). Det anbefales at skolene jobber tverrfaglig med andre fagfelt og sektorer for å kunne bidra til at barn sikres et helhetlig tilbud (Helsedirektoratet, 2017, 7. avsnitt). Forebygging handler blant annet om kartlegging, observasjon av elevs situasjon, kompetanse utvikling av skolen, etablering av positivt arbeidsmiljø, læring av sosiale ferdigheter og et bindeledd mellom skole og hjem og lav terskel for kontakt mellom miljøterapeut og lærerne (Borg et al., 2015, s. 26). Jeg la merke til at det her beskrives flere av ansvarsområdene til en miljøterapeut i skolen, og informantene har sagt at arbeidet deres primært handler om forebygging.

Både informant 1 og informant 3 snakket en del om at overgangen fra barnehage til skole var tøff, og nevnte blant annet SFO, trygge voksne, god informasjon, samtalen alle barna i første klasse har med helsesykepleier og at miljøterapeut følger første trinnet i starten, som innsats som trygget både barna og de voksne i denne overgangen. Men arbeidet i praksis ser ut til å være av varierende kvalitet selv om tidlig innsats anses fra nasjonalt hold som et viktig og prioritert arbeid for å fremme læring og utvikling hos barn og unge (Tøsse, 2014, s. 44). På den ene siden virker det som skolen får til en mykere overgang siden det ifølge informant 3 er mye mer vektlegging på det sosiale og psykososiale nå, som har resultert i et bedre samarbeid mellom miljøterapeut og lærer. Men på den andre siden mente hun at skolen kunne bli bedre ved å tidligere åpne mer opp for dialog med foreldrene og la foreldrene ta mer del.

Informanten understrekte at det skal være god kommunikasjon mellom kontaktlærer, miljøterapeut og hjemmet. Men foreldrene virket blant annet usikre på hvem de kunne



kontakte og ønsket ikke å «mase» på de travle lærerne. Trygge foreldre gir tryggere barn, og videre la han/hun vekt på at trygghet og den sosiale biten må på plass først, og mente at yrkesgrupper som miljøterapeutene spiller stor rolle med å være trygghetspersoner som møter barna på følelsene. Informant 2 ville understreke også at de som jobber med sosialfaglig arbeid som de viktigste nøkkelpersoner i det forebyggende arbeidet, med et tett samarbeid med lærere og foreldre. Aktivt samarbeid mellom hjem og skole, er grunnleggende og avgjørende for å bidra til å gi barn rett hjelp til rett tid (Helsedirektoratet, 2017, 7. avsnitt). Tidlig innsats og tilpasset opplæring for den enkelte elevs læring, mestring og utvikling er presisert i opplæringsloven §§1-1, 1-3 og 1-4 (1998). Og det betyr blant annet like mye fokus på trygghet og psykisk helse, som på matte- og norskkunnskaper gjennom hele skoleløpet. De aller fleste lærere var positive til at skolen burde arbeide for å fremme god psykisk helse, men undersøkelser viste at flere lærere opplevde at de manglet tid og ressurser, samt at de også var urolige for at dette arbeidet kunne ta fokus fra skolefag (Tøsse, 2014, s. 4). Det kan være usikkerhet rundt hva som er hvem sine roller i ulike situasjoner, samt noen holdninger blant lærerne kan være nødvendige å endre (Holmøy et al., 2019, 7. avsnitt). Så basert på funn presentert tidligere i oppgaven, er arbeidet i praksis varierende og avhengig av flere medvirkende faktorer. Mer struktur i samarbeidet og et mer helhetlig fokus kan fremme utvikling både når det gjelder faglig og sosial kompetanse.

Informant 3 vektla viktigheten av å informere elevene om at de må snakke med noen de føler seg trygge på, hvis de går og føler på noe. Informant 2 opplevde ofte at elevene viste tillitt når de hadde en trygg relasjon og beskrev viktigheten i eksempelet hvor han/hun ramlet over en alvorlig problemstilling. Miljøterapeut har i samarbeid med helsesykepleier arbeidet med elever som er i slike faresoner i klasser, som også kalles det sekundære nivå. Her jobbes det med individuelle samtaler, gruppesamtaler og å koble på hjemmet. For å hindre at vanskene videreutvikler seg (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 37). Informanten fortalte at han/hun alltid går inn i relasjoner med elever med tre prinsipper; å være ydmyk, vise respekt og å interessere seg for den andres historie. Han/hun sa at elevene ofte bare trenger en ventil til å sortere og rydde litt i hodet. «Det er behov for voksne som snakker om psykisk helse, som tør å spørre og som faktisk handler når de er bekymret og ser at det er behov for mer støtte» (Prop. 121 S (2018-2019), s. 35). Informant 2 er videre opptatt av å ikke kalle ting for psykiske vansker for raskt, fordi mange redsler kan være helt naturlige i forskjellige aldre. Samtidig mener han/hun at diagnoser er viktige av flere grunner. Men hovedbudskapet var å

bli flinkere til å skille alminnelige utfordringer med mer alvorlige. Dette belyser viktigheten av å ha yrkesgrupper med fokus på det sosiale og psykisk helse på skolen.

Når informantene ble spurt om det var noe de ville fremheve som var tegn på at elevene hadde det bedre på skolen med miljøterapeut til stede, påpekte informant 1 først det med å ha en som forstår elevene bedre enn noen som ikke har den kompetansen som miljøterapeuter har. Informanten gav videre et eksempel på to elever som hadde hatt store positive endringer etter han/hun hadde arbeidet med de over tid. Den ene eleven hadde han/hun arbeidet på tertiærnivå med når han/hun jobbet med enkeltelever (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011s. 37). Så selv om informant 1 kunne oppleve lite frihet til å tilrettelegge for elevene når han/hun jobbet med enkeltelever, viser det seg at det av arbeid han/hun fikk gjort, likevel gjorde stor forskjell hos eleven. Som Holmøy et al. (2019) sier, kan miljøterapeuten ha positiv effekt på hele skolemiljøet, selv om en miljøterapeut i noen tilfeller er ansatt for en bestemt elev på skolen (7. avsnitt). Informant 3 poengterte at forskning viser at jo mer du trives jo mer lærer du. «Tiltak som kommer alle til gode, og som gjør at færre elever på sikt faller utenfor» (Borg et al., 2015, s. 26), beskrives ønsket fra en skole vedrørende miljøterapeuters forebyggende arbeid (s.26). Informant 2 sa også han/hun hadde stor tro på styrkebasert tenkning og styrkebasert kompetanse med elevene og prøvde å få lærerne også til å ha fokus på SMART i timene og friminuttene, og spesielt i første klasse da det blant annet lærer elevene selvregulering og kompetanse for å bygge opp selvfølelsen til barna. Det primærforebyggende arbeidet, handler om de tiltakene som settes inn for å forhindre at et eventuelt problem oppstår. For eksempel deltakelse i et antimobbeprogram (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 37). Informant 1 trakk fram at skolen følger antimobbeprogrammet RESPEKT og at de ofte bruker psykologisk førstehjelp. Som blant annet skal fremme et godt psykososialt miljø, håndtere særlige utfordringer og forebygge. Fellestrekk ved bruk av disse forebyggende tiltaks programmene er at alle legger til grunn at konteksten og omgivelsene rundt elevene har stor betydning for hvordan elevene har det og opptrer overfor hverandre (NOU 2015: 2, s. 176; Knudsmoen et al., 2006, s. 17-18). Samarbeid er en sentral faktor for å bruke kompetansen i personalet på skolen (Holmøy et al., 2019, 7. avsnitt). En miljøterapeut i skolen kan også påvirke ledelseskulturen og kollegafellesskapet, som også kan være forebyggende (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 37). Den sosiale yrkesutdannelsen og kompetansen miljøterapeuter har, samarbeidet med ledelsen, lærerne og foreldrene og at miljøterapeuter primært jobber med forebyggende tiltak viser at miljøterapeuten er en viktig aktør i det forebyggende arbeidet på skolen.

## 6.0 Avslutning

I denne oppgaven har jeg ved hjelp av kvalitativ forskningsmetode med intervju, forsøkt å belyse hvordan miljøterapeuter på barneskole kan bidra til å forebygge psykiske utfordringer hos barn. Som jeg argumenterte med i innledningen er det flere barn som har psykiske utfordringer. Barn på barneskolen trenger trygge miljø med voksne som ser dem og lærer dem viktig kompetanse som både kan være med å støtte her og nå og forebygge. Ved hjelp av funn og relevant teori har jeg kommet frem til at det er flere måter miljøterapeuter bidrar i forebyggingen og at det er avhengig av medvirkende faktorer som å bli anerkjent som profesjon i skolen, tilgang til flere ressurser, samarbeidet i systemet rundt barnet både på skole og hjemme, og hvem som er i rollene rundt miljøterapeuten og i miljøterapeut rollen selv. Som spiller inn på om miljøterapeutene får brukt sin kompetanse og utført det forebyggende arbeidet de ønsker, og med hvilke resultater. For å trekke fram et av spørsmålene jeg stilte meg selv under prosessen; vedrørende om det spiller noen rolle hvem som er i hvilke roller, kan jeg nå med utgangspunkt i materialet mitt svare at det gjør det. Både når det gjelder hvilke holdninger profesjonene i systemet rundt har, samt hvilken kompetanse miljøterapeuten har. Men at inntrykket gjennomgående er, at miljøterapeutene spiller en stor rolle i det forebyggende arbeidet.

I tillegg til den faglige utviklingen stilles det krav til sosial og personlig utvikling hos elever. Miljøterapeuter har et helhetlig fokus på å støtte og hjelpe barn på skolen tidligst mulig. De er til stede hos elevene, spesielt i første klasse hvor de skaper viktige relasjoner. De bidrar til å skape positive og trygge miljø, og har fokus på hele barnet og hver enkelt barn sine individuelle behov for å trives på skolen. De bidrar til kompetanseutvikling både faglig og sosialt ved at de lærer barna viktige verktøy de kan ta i bruk som hjelper barna å forstå seg selv og andre bedre, og som hjelper barna med selvregulering. Som igjen bidrar til et bedre utgangspunkt for faglig læring. Miljøterapeuter er på sett og vis med på oppdragelsen til barna og må være gode rollemodeller, som forsterker viktigheten av å ha god «være-kompetanse». Det helhetlige synet miljøterapeuter har, og tett samarbeid med systemene rundt både i skole og hjem, bidrar til mer struktur i arbeidet. Fokus rettet mot psykisk helse og det sosiale på skolen, er viktig i det forebyggende arbeidet. Dette gjør at miljøterapeuten ser ut til å ha bedre forutsetning for å kunne fange opp eventuelle utfordringer og støtte slik at barnet fungerer bra både på skole og på fritiden. Det er flere eksempler på resultater som viser at elevene har det bedre med miljøterapeut på skolen. Barns sosiale kompetanse virker forebyggende på

forskjellige utfordringer og fremmer barns psykiske helse. Skolen kan bidra til å skape beskyttelsesfaktorer rundt barnet som kan veie opp for ulike risikofaktorer senere i livet. Så ut fra materialet mitt ser det ut til at miljøterapeuter er svært viktige aktører med virkningsfulle bidrag i det forebyggende arbeidet med barn i barneskolen.

Helsedirektoratet som en overordnet instans skriver ikke miljøterapeuter som ressurs i skolen, som blant annet har en utdanning hvor det er stort fokus på akkurat de ansvarsområdene og dermed har spisskompetansen. Etter arbeidet med denne oppgaven synes jeg dette er betenkelig. Det var dette som startet et stort engasjement i meg og var med på å forme problemstillingen min.

Det viser seg at det er usikkerhet rundt hva som er hvem sine roller og det synes å være uenighet på skolen om hvordan den sosialfaglige ressursen skal utnyttes. Det burde kanskje vært tydeligere skiller på noen områder for å skape et mer strukturert system og samarbeid mellom yrkesgruppene i skolen. Noen holdninger kan være nødvendige å endre. Da det viser seg at det er sammenheng mellom en mer gammeldags tenking, med ikke fullt så stor samarbeidsvillighet mellom det faglige og sosiale, og at det ennå er en vei å gå for å få et mer helhetlig tilbud for elevene på skolen.

Når den sosiale kompetansen viser seg å være så sentralt og viktig for barna, og lover og forskning fremhever viktigheten av at skolene skal bidra til at barna skal være rustet med både emosjonell, sosial, og faglig kompetanse til livet videre. Undrer jeg meg over at det fortsatt ikke er en selvfølge at det like mye skal være miljøterapeuter som lærere i skolen.

## Litteraturliste

Andersen, A. J. W. (2018, 9. oktober). Psykisk helse. *Store medisinske leksikon*. \*2 sider

[https://sml.snl.no/psykisk\\_helse](https://sml.snl.no/psykisk_helse)

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet [Bufdir]. (2019, 20. februar) Psykisk helse. \*6 sider

[https://bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/Oppvekst/Helse/Psykisk\\_helse/#heading7363](https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Helse/Psykisk_helse/#heading7363)

Borg, E., Christensen, H., Fossetøl, K., Pålshaugen, Ø. (2015). *Hva lærerne ikke kan!: Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen*. (AFI-rapport 6/2015). Arbeidsforskningsinstituttet. \*125 sider

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/flerfaglig-kompetanse-i-skolen/>

[https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/sluttrapport\\_hva-larerne-ikke-kan\\_med-sammendrag.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/sluttrapport_hva-larerne-ikke-kan_med-sammendrag.pdf)

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH]. (2016, april). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.

Forskningsetikk. \*44 sider

<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>

Gulbrandsen, L. M. (Red.). (2017). *Oppvekst og psykologisk utvikling: Innføring i psykologiske perspektiver* (utg.2). Universitetsforlaget. \*100 sider

Gustavsson, U. & Tømmerbakken, N. (2011) *Sosialfaglig arbeid i skolen: Om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider*. Kommuneforlaget AS. \*151 sider

Gustumhaugen, K., Dønnestad, E., Steinkopf, H. (2017) *Miljøterapeuten: Mennesket som metode i miljøterapi*. Del 2: Traumebevisst omsorg som faglig forståelsesramme av

Dønnestad, E., & Steinkopf, H. (s. 109-124). Universitetsforlaget AS. \*25 sider

Halvorsen, T. (2006) *Miljøarbeid: Teori og praksis* (2. utg.). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. \*62 sider

Helsedirektoratet. (2017, 11. juli). *Betydningen av psykisk helse i skolen*. \*5 sider

<https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/selvskadning-og-selv-mord-veiledende-materiell->

[for-kommunene-om-forebygging/forebygging-av-selvmord-og-selvskading-bor-skje-pa-ulike-arenaer-samtidig/betydningen-av-psykisk-helse-i-skolen](#)

Helsedirektoratet. (2018, 17. januar). *Tverrfaglig samarbeid som grunnleggende metodikk i oppfølgingen av personer med behov for omfattende tjenester*. \*4 sider

<https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/oppfolging-av-personer-med-store-og-sammensatte-behov/strukturert-oppfolging-gjennom-tverrfaglige-team/tverrfaglig-samarbeid-som-grunnleggende-metodikk-i-oppfolging-av-personer-med-behov-for-omfattende-tjenester>

Holmøy, O., Birkrem, T., Lien, T. & Flaten, K. (2019, 29. oktober). *Miljøterapeuter i skolen – et uforløst potensial*. Fontene. \*10 sider <https://fontene.no/fagartikler/miljoterapeuter-i-skolen--et-uforlost-potensial-6.47.654240.497e12dd76>

Knudsmoen, H., Holth, P., Nissen, P., Schultz, J. H., Tveit, A., Torsheim, T. (23. oktober 2006) *Forebyggende innsatser i skolen: Vurdering av program for forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse*. Utdanningsdirektoratet. \*48 sider [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/forebyggende\\_innsatser/5/forebyggende\\_innsatser\\_vurdering\\_programmer\\_laringsmiljo.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/forebyggende_innsatser/5/forebyggende_innsatser_vurdering_programmer_laringsmiljo.pdf)

Liljegren, A. (2012, juli). Pragmatic professionalism: micro-level discourse in social work. *European Journal of Social Work*, 15(3), 295-312. \*17 sider <https://doi.org/10.1080/13691457.2010.543888>

Malt, U., Aslaksen, P., (2020, 3. November). *Psykkiske lidelser*. *Store medisinske leksikon*. \*1 side [https://sml.snl.no/psykkiske\\_lidelser](https://sml.snl.no/psykkiske_lidelser)

Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning. (April, 2014). *Å skape og opprettholde et godt psykososialt skolemiljø: Notat skrevet på bestilling fra Djupedals-utvalget*.

Universitetet i Stavanger. \*27 sider

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/notat\\_til\\_djupedalsutvalget\\_april\\_2014-2.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/notat_til_djupedalsutvalget_april_2014-2.pdf)

NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*.

Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon \*100 sider

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/?ch=1/>

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

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (LOV-1998-07-17-61) Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_11#KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11)

Postholm, M. B. (2020). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget. \*229 sider

Prop. 121 S (2018-2019). *Opptrappingsplan for barn og unges psykiske helse (2019-2024)*. Det kongelige helse- og omsorgsdepartement. \*10 sider

<https://www.regjeringen.no/contentassets/1ea3287725fa4a2395287332af50a0ab/no/pdfs/prp201820190121000dddpdfs.pdf>

Siem, H. (2016) Psykisk helse som global utfordring. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 13(4), 340-350. \*10 sider [https://www-idunn-no.ezproxy.uis.no/file/pdf/66917011/psykisk\\_helse\\_som\\_global\\_utfordring.pdf](https://www-idunn-no.ezproxy.uis.no/file/pdf/66917011/psykisk_helse_som_global_utfordring.pdf)

Steinkjer, B. (2020) *Hva er forebygging*. Forebygging – Kunnskapsbase og publiseringskanal for folkehelse og rusforebyggende arbeid. \*1 side <http://www.forebygging.no/artikler/2007-1998/hva-er-forebygging/>

Suren, P., Furu, K., Reneflot, A., Nes, R. B., Torgersen, L. (2018). Barn og unge: Livskvalitet og psykiske lidelser. Folkehelseinstituttet. \*25 sider <https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>

Thomsen, P. H. (2013). *Psykiske lidelser i skolealderen: En guide for foreldre og lærere*. Hans Reitzels Forlag. \*30 sider

Tjora, A. (2021) *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis* (4. utg.). 17-57, 159-190, 259-283. Gyldendal Norsk Forlag AS \*132 sider

Tjora, A., Skirbekk, S., Tjernshaugen, A. (2020, 3. desember) *Rolle*. I Store norske leksikon. <https://snl.no/rolle> \*1 side

Tøsse, M. H. (2014). Tidlig innsats for livslang læring - Teori og praksis. I E. B. Ruud (Red.), *Spesialpedagogikk: Tidlig innsats for barns psykiske helse*. 4, 41-58. Utdanningsforbundet.

\*18 sider

<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%205%202014.pdf#page=41>

Utdanning.no. (u.å.). *Miljøarbeider*. \*1 side Hentet 9. mars 2021 fra

<https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/miljoterapeut>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Regelverkstolkninger fra Udir. Skolemiljø (Udir-3-2017)* [Rundskriv]. Sist endret 06.07.2020. Udir. \*1 side

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Tverrfaglig samarbeid om forebygging av selvsikading og*

*selvmord*. Sist endret 01.09.2018. Udir. \*1 side <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/skolens-selvmondsforebyggende-arbeid/tverrfaglig-og-tverretatlig-samarbeid-om-selvmondsforebygging/>

Utdanningsforbundet. (u.å.). *Flere yrkesgrupper inn i skolen*. \*8 sider

<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/flere-yrkesgrupper-inn-i-skolen/>

**Antall sider selvvalgt pensum: 1156**



i. Vedlegg 1 – Informasjonsskriv

**Vil du delta i forskningsprosjektet**  
***”Miljøterapeuters rolle i forebyggingen av psykiske  
utfordringer hos barn”?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *Finne mer utav hvordan miljøterapeut på barneskolen kan være med på å forebygge psykiske utfordringer hos barn.* I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

**Formål**

Det jeg ønsker å finne mer utav er: **«Hvordan kan miljøterapeut på barneskole bidra til å forebygge psykiske utfordringer hos barn?»**

Denne problemstillingen ønsker jeg forske på og få mer kunnskap om, og besvare best mulig i min bacheloroppgave på ca. 12000 ord, som sosionom/sosialt arbeid student ved Universitetet i Stavanger. Med dette forskningsprosjektet ønsker jeg å få mer kunnskap om hvordan miljøterapeuters rolle virker inn/ og kan være forebyggende mot å utvikle psykiske utfordringer hos barn. Hvordan miljøterapeuters tilstedeværelse og kompetanse kan være med på å bidra til at barn som har en forutsetning for å utvikle psykiske utfordringer, og/eller barn som trenger ekstra oppfølging og støtte/eller generelt, blir fanget opp tidligst mulig og får riktig hjelp. Jeg ønsker å finne mer utav hvordan miljøterapeutens rolle konkret kan bidra til å forebygge utviklingen av psykisk uhelse hos barn.

**Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

**Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Med den problemstillingen jeg ønsker å finne utav, blir det mest hensiktsmessig å be om å få

stille noen spørsmål til miljøterapeuter på en barneskole, og eventuelt skolens helsesykepleier (skolehelsetjenesten) da de mest sannsynlig har et helhetlig overblikk over barnas psykiske helse og oppfølging her.

Jeg ønsker å spørre minimum 2, kanskje 4 miljøterapeuter hvis mulig og 1, kanskje 2 helsesykepleiere hvis det lar seg gjøre. Jeg vil sende ut informasjon og be om tillatelse det aktuelle stedet når jeg får bekreftelse på at alt ser i orden ut.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir med på et intervju. Intervjuet vil bli gjennomført pr telefon eller i et teams-møte (det som passer best i forhold til situasjon) hvor vi på forhånd avtaler dato og tidspunkt som passer. Intervjuet vil inneholde spørsmål om hvordan skolen er organisert, hvordan en miljøterapeut sin arbeidshverdag ser ut, hvordan miljøterapeutens kompetanse blir brukt, samarbeidet mellom de forskjellige rollene på skolen, hvordan framgangs måten er når et barn trenger ekstra oppfølging og eventuelt/erfaring/resultater. Dine svar fra intervjuet vil bli tatt lyd-opptak av som vil lagres på en kryptert fil/minnepinne. Innholdet vil så transkriberes, registreres og anonymiseres og filen lagres elektronisk. Deretter vil lydopptaket bli slettet. Informasjonen som registreres og lagres vil bli kryptert under behandling, personopplysninger anonymiseres i prosjektoppgaven og alt vil bli anonymisert etter prosjektet ferdigstilles i mai 2021.
- Vi vil også be eventuelle kollegaer gi noen opplysninger om deg i et intervju. Det vil være generelle opplysninger om samarbeid som for eksempel, hvor ofte dere er tilgjengelige på skolen, hvilke rutiner dere har for å synliggjøre at dere er til stede og det tverrfaglige samarbeidet. Det tas lydopptak og notater fra intervjuet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen/lærere eller generelt din arbeidsplass og dine kollegaer.

Dersom forskning gjennomføres i forbindelse med undervisning/behandling, er det viktig at du skiller klart mellom det som inngår i normal undervisning/behandling og det som skjer i forbindelse med forskningsprosjektet, det er særlig relevant i forbindelse med lydopptak. Slik at valg av kommunikasjonsverktøy og hvor du befinner deg ikke kommer i veien for ditt ansvar på din arbeidsplass.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon er meg som student og min veileder.
- Dine svar fra intervjuet vil bli tatt lyd-opptak av som vil lagres på en kryptert fil/minnepinne. Innholdet vil så transkriberes, registreres og anonymiseres og filen lagres elektronisk. Deretter vil lydopptaket bli slettet. Informasjonen som registreres og lagres vil bli kryptert under behandling, personopplysninger anonymiseres i prosjektoppgaven og alt vil bli anonymisert etter prosjektet ferdigstilles i mai 2021.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er ved slutten av mai 2021.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Behandlingsansvarlig institusjon: Universitetet i Stavanger Samfunnsvitenskapelig fakultet, sentralbord: 51831500.
- Student: Marie Fredriksen, Universitetet i Stavanger, e-post: [mariefredriksen@live.no](mailto:mariefredriksen@live.no).
- Prosjektansvarlig, forsker/veileder: Ida Holth Mathiesen, Universitetet i Stavanger, e-post: [ida.h.mathiesen@uis.no](mailto:ida.h.mathiesen@uis.no).
- Vårt personvernombud: Rolf Jegervatn, Universitetet i Stavanger, tlf.: 51833081.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*

(Forsker/veileder)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: *Miljøterapeuters rolle i forebyggingen av psykiske utfordringer hos barn*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at det blir tatt lyd-opptak av intervjuet
- at student oppbevarer informasjonen gitt i intervju på lyd-opptaksbånd på kryptert fil inntil det er transkribert, registrert. Da slettes lyd-opptak. Videre krypteres og lagres filen elektronisk/på minnepinne, og det som lagres etter prosjektslutt er anonymisert.
- at de som vil ha tilgang til prosjektet er ved behandlingsansvarlig institusjon, meg som student og min veileder
- at kollegaer kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## ii. Vedlegg 2 - Intervjuguide

### **\*Gir informasjon til den jeg intervjuer:**

Hovedtema med stikkord og informasjon om prosjektet og problemstillingen min «**Hvordan kan miljøterapeut på barneskole bidra til å forebygge psykiske utfordringer hos barn?**» er sendt i informasjonsskrivet på forhånd, og samtykke skjema er mottatt.

### **\*Helt i starten begynner jeg med noen fakta relaterte spørsmål**

- Hvor stor er skolen, i antall elever/ca. ansatte? Hvis du har ca. tall
- hvordan er dere organisert på skolen?/ -Hvor mange helsesykepleiere/miljøterapeuter er dere på skolen/eventuelt i klassetrinnet?
- Er det noen spesielle utfordringer der? Antall ansatte innen de forskjellige profesjonene.
- Hvor lenge har du jobbet som miljøterapeut/helsesykepleier på denne skolen?

### **\*Deretter kommer substansspørsmål**

#### **Særlig relevante for min problemstilling:**

#### **1. Kompetansegrunnlag**

- Hvilke oppgaver står det under din «stillingskode» som en miljøterapeut skal gjøre på din arbeidsplass?/-Hva er på en måte beskrivelsen av ditt ansvarsområde?
- Hvordan ser en «typisk» arbeidsdag ut for deg?/ -Jobber du som miljøterapeut i en fast klasse?
- Hvordan vil du beskrive din frihet til å forme din egen arbeidshverdag/tilrettelegge for elevene?
- kommer elevene noen gang til deg direkte
- hva må man forholde seg til
- Oppfyller erfaringene i miljøterapeut rollen, de forventningene du hadde til yrket før du startet å jobbe som det? Eventuelt utdype.
- Oppstår det situasjoner hvor du opplever at ditt kompetanseområde ikke blir fullt utnyttet? (Kan du eventuelt utdype?) (helsesykepleier; med tanke på psykisk helse?)
- Et eksempel: Er det barn som trenger oppfølging, som det av forskjellige grunner, ikke mottar? (Kan du eventuelt utdype grunner/situasjoner?)

## **2. Miljøterapeuter i system med andre profesjoner**

**(Tverrfaglig samarbeid/Grensearbeid)**

### **3. Systemet rundt barnet**

- Hvordan vil du beskrive det tverrfaglige samarbeidet på skolen?
- Hvordan vil du beskrive samarbeidet mellom miljøterapeut og helsesykepleiers rolle på skolen? På hvilken måte fungerer det? På hvilken måte skilles ditt ansvarsområde fra helsesykepleiers ansvarsområde?
- Hvordan er samarbeidet med lærers rolle?
- Er det noen utfordringer vedr miljøterapeut rollen i system med andre profesjoner(roller) du synes er vesentlig å trekke frem?
- Hvordan er samarbeidet mellom skole og hjem?

### **4. Forebygging**

- Kan du si noe om hvordan en typisk dag for elevene/barna ser ut?
- Er det mange barn som har psykiske utfordringer på barneskolen?
- Hvordan opplever du selv at miljøterapeuters rolle kan bidra til å forebygge psykiske utfordringer hos barna?
- Er det en spesiell metode du ønsker å trekke frem, du gjør i arbeidet ditt for å kunne fange opp og få et helhetlig bilde av hvordan barna har det i miljøet/på skolen/generelt?
- Hvordan vil du beskrive det psykososiale miljøet på skolen, eller i klassen/trinnet?
- Hvordan er fremgangsmåten når et problem/en utfordring/en situasjon oppstår?
- Hvordan fungerer oppfølgingen av elever som trenger ekstra støtte/hjelp?
- Opplever du at tiden du har «disponibelt» er tilstrekkelig for å følge opp ting som «fanges opp»?
- Er det noen resultater du ønsker å trekke frem, hvor elever har hatt utfordringer du har hjulpet dem med? Hvordan har prosessen vært, og eventuelle resultat?
- Opplevs det som at elevene har det bedre på skolen når miljøterapeut er til stede?

### **\*Avslutningsvis**

- Er det noe du synes jeg burde ha spurt om som er relevant til problemstillingen min?

(Underveis vil jeg mulig stille eventuelle oppklaring- og oppfølgingsspørsmål som for eksempel;

-Spør om de kan utdype/ gi mer informasjon om noe

-Oppklaring i eventuelle utsagn

-Beskrivelse av opplevelser, følelser, reaksjoner i situasjoner

-Spørsmål om konkrete erfaringer, hvilken betydning/konsekvenser noe vil ha/få

-Spørsmål om jeg forstår intervjudeltaker riktig når de sier at?/om det betyr at de mener at?



Kandidatnummer: 3050

Kandidatnummer: 3050

Kandidatnummer: 3050