

Kandidatnummer: 5101

# **BBABAC Bacheloroppgave med forskningsmetode**



---

Universitetet  
i Stavanger

**Det samfunnsvitenskapelige fakultetet**

**Bacheloroppgave i barnevern**

**Uis , mai 2021**

## **2.1 Forord:**

Jeg vil benytte anledningen til å si tusen takk til alle som har tatt del i oppgaven min.

## **2.2 Innholdsfortegnelse:**

2.1 Forord.....	2
<b>2.3 Innledning.....</b>	<b>3</b>
2.3.1 Bakgrunn for valg av tema.....	3
2.3.2 Presentasjon av problemstilling.....	3
2.3.3 Begrepsavklaring.....	4
2.3.4 Formål med oppgaven.....	4
<b>2.4 Faglig kunnskap/teoretisk referanseramme .....</b>	<b>5</b>
2.4.1 Fagfornyelsen og kompetansemål innen livsmestring.....	5
2.4.2 FNs barnekonvensjon.....	6
2.4.3 §9A skolemiljø.....	6
2.4.4 Visjoner for Stavanger kommune.....	7
2.4.5 Miljøterapeutens rolle i skolen.....	7
2.4.6 Barnets utvikling og utfordringer knyttet til livsmestring.....	11
<b>2.5 Metode .....</b>	<b>15</b>
2.5.1 Valg av metode.....	15
2.5.2 Data innsamling.....	17
2.5.3 Analyse.....	19
2.5.4 Studiens troverdighet.....	20
<b>2.6 Funn og drøfting.....</b>	<b>20</b>
2.6.1 Funn.....	20
2.6.2 Drøfting.....	32
<b>4. Avslutning.....</b>	<b>42</b>
4.1 Litteraturliste/referanser.....	43
Vedlegg 1: intervjuguide	
Vedlegg 2: informasjonsskriv	
Vedlegg 3: prosjekt skisse	

**Antall ord i besvarelsen: 13199**

## **2.3 Innledning:**

Regjeringen satser på å styrke forhold som skaper bedre helse, derfor er livsmestring kommet inn som nytt fagområde i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Ulike yrkesgrupper samarbeider i skolen for å styrke elevenes livsmestring, og siden det siste tiåret, har miljøarbeidere og miljøterapeuter spilt en viktig rolle i den sammenheng.

Dersom man arbeider forebyggende og jobber med å finne løsninger på utfordringer tidligst mulig, kan man kanskje spare de unge for unødvendig problematikk senere.

### **2.3.1 Bakgrunn for valg av tema:**

Fra januar til juni i 2020, var jeg i praksis på en barneskole i Stavanger, der jobbet jeg også etter at jeg var ferdig i praksis. Dette var med på å skape en større interesse for feltet. I prosjektskissen (2021), skrev jeg at jeg ønsker å jobbe på dette feltet i fremtiden, for å jobbe med forebyggende arbeid. Slik jeg ser det nå, er det opp til den enkelte skole om de har miljøterapeuter og hvordan de organiserer stillingene. Jeg ønsker derfor å fokusere på nytten av tverrfaglig jobbing, på en systematisk måte ([vedlegg prosjektskisse](#)).

### **2.3.2 Presentasjon av problemstilling:**

Hvordan kan miljøterapeutrollen i stavangerskolen bidra til å styrke elevenes livsmestring?

Jeg har avgrenset oppgaven til stavangerskolen, miljøterapeutrollen og hvordan denne trengs ift. med tema livsmestring i skolen. Jeg avgrenser også i oppgaven ved å se på miljøterapeutrollen, med utdanning som barnevernspedagog eller sosionom.

Opgaven er relevant i forhold til barnevernspedagogutdanningen ved at den handler både om kunnskapene man tilegner seg i utdanningen og omhandler et aktuelt felt man kan få jobb på som ferdigutdannet barnevernspedagog.

### **2.3.3. Begrepsavklaring:**

#### **Miljøterapeut:**

Jeg bruker miljøterapeut begrepet om de som har minst 3 års høyere utdanning, som for eksempel barnevernspedagoger eller sosionomer. Personell i Stavangerskolen som ikke har høyere utdanning i slike sosialfag, kalles i oppgaven for miljøarbeidere eller lærerassistenter.

#### **Stavangerskolen:**

Med stavangerskolen, menes barneskoler som tilhører Stavanger kommune. I Stavanger finnes det 33 barneskoler og 16 ungdomskoler (Stavangerkommune, 2020).

#### **Livsmestring:**

Myskja og fiske (2020, s.121), beskriver at livsmestring handler om å kunne skjønne og påvirke det som betyr noe for mestringen i livet. Livsmestring skal hjelpe med at elever klarer å håndtere medgang og motgang på en så god måte som mulig (Utdanningsdirektoratet, 2020).

### **2.3.4 Formål med oppgaven:**

Formålet med denne oppgaven er å sette fokus på miljøterapeuter i Stavangerskolen.

Det er et mål å kunne bruke oppgaven til å systematisere kunnskap som kan gi meg bedre innsikt og kompetanse når det gjelder framtidig arbeid i skolen med ulike elevgrupper

## **2.4 Faglig kunnskap/teoretisk referanseramme:**

### **2.4.1. Fagfornyelsen og kompetansemål innen livsmestring**

I fagfornyelsen som ble utarbeidet for grunnskole og VGS etter kunnskapsløftet 2020, spiller temaene helse og livsmestring en vesentlig rolle. Det er derfor viktig å sette fokus på hvordan det jobbes med disse temaene.

Gjennom livet møter alle på motbakker, og situasjoner som utløser følelser som sorg, smerte og lidelser (Myskja & Fiske, 2020 s. 121). Myskja og Fiske (2020, s.121) viser til at ved å lære om og få erfaring med å mestre det livet gir, kan man forholde seg til disse situasjonene på en annen måte enn om man ikke har kunnskap og erfaring.

I den nye læreplanen, LK20 er det også kommet en ny overordnet del som handler om prinsippene og verdiene undervisningen skal bygges på (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Et viktig tema som inngår i tverrfaglige temaer under den overordnede delen, er folkehelse og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I fagfornyelsen, LK20 er livsmestring og folkehelse, et tverrfaglig tema i skolene, både for å øke god fysisk og psykisk helse, og for at elevene videre skal kunne ta ansvarlige valg i livet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ifølge utdanningsdirektoratet (2020), er utviklingen av et positivt selvbilde og en trygg identitet avgjørende for barn og unge.

Utdanningsdirektoratet (2020), viser til at noe av det som går under folkehelse og livsmestring er “fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet, kjønn, rusmidler, mediebruk, forbruk og personlig økonomi”. Ifølge utdanningsdirektoratet (2020), er også “verdivalg og betydningen av meningen med livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner”; en del av livsmestringstemaet.

Miljøet rundt skoleelever er med å påvirke hvordan elevene har det, både undervisningstid, fritid, vennskap, familieforhold og sosiale medier kan påvirke elevens selvfølelse i klasserommet (Fellesorganisasjonen, 2019, s.10). Det har blitt rapportert mange flere tilfeller av skolestress og psykiske plager hos barn og unge enn før, det samme gjelder elever med sosiale og emosjonelle problemer (Fellesorganisasjonen, 2019, s.10).

### **2.4.2 FNs: Barnekonvensjon**

Artikkel 28 og 29 i barnekonvensjonen, handler om barns rett på utdanning (barnekonvensjonen, 1998, artikkel 28 & 29).

Artikkel 29 a sier blant annet at skolen skal hjelpe med utviklingen til elevene, herunder går elevenes personlighet, fysiske evner, psykiske evner og barnets talenter (barnekonvensjonen, 1998, artikkel 29).

### **2.4.3: Opplæringsloven §9A- skolemiljø:**

Lov av 9.juni 2017 nr. 38 om grunnskolen og den videregående opplæringen, i opplæringsloven, omhandler §9A elevens psykososiale miljø (oppl, 2020).

Opplæringsloven (2020) viser til at §9 A-2 handler om retten til et godt og trygt skolemiljø (oppl, 2020). Skolemiljøet skal fremme trivselen helsen og læringen til elevene.

§9A-3 som handler om null toleranse og det forebyggende arbeidet sier at skolen skal gjøre det de kan for å forebygge brudd på retten til det gode skolemiljøet, dette gjøres ved å hele tiden arbeide med miljøet og lete etter løsninger på utfordringer (oppl, 2020).

I §9A- 4, under 4.ledd står det at skolen skal sette inn de tiltak de kan for at eleven skal få et trygt og godt miljø, når en elev sier at det ikke oppleves trygt eller godt. Det skal de også gjøre dersom de finner ut ved undersøkelser at elever ikke har det trygt og godt (oppl, 2020).

Når noen melder en §9A sak på barneskoler, omhandler dette saker som inngår i elevenes psykososiale skolemiljø. Det kan være alt fra manglende utrygt læringsmiljø, krenkelser, utenforskap til mobbesaker (oppl, 2020).

### **2.4.4 Visjoner for Stavanger kommune:**

Stavanger kommune (2020), viser til i sin kommuneplan, at kommunen i de neste 15 årene, skal jobbe med blant annet å legge til rette for det gode hverdagsliv.

I det gode hverdagsliv, inngår å gjøre det man kan for å skape et godt utgangspunkt for barn, slik at de mestrer hverdagen sin både som barn og ungdom, og videre som voksen. Ifølge Stavanger kommune (2020), ønsker kommunen å gjøre det de kan, både for det psykiske og fysiske miljøet, slik at man skal klare seg så godt som mulig resten av livet. Stavanger kommune (2020), peker på at barneskolen er en av de arenaene barna bruker mest tid på, og skolens ansatte får derfor en sentral rolle i å skape gode utgangspunkt for barna.

Stavangers visjon fra 2020 er “vi bygger fellesskap”, det er en grunnholdning og et ønske om å jobbe sammen som et lag (Stavanger kommune, 2020). Dette gjelder for alle avdelinger i kommunen, også barne- og ungdomsskolen (Stavanger kommune, 2020).

Ifølge Brandtzæg, Øyestad og Torsteinson (2016, s.13), må skolene ta barnas ulike behov i betraktning for at fremtidens visjoner skal nås, og at mandatet blir fulgt opp. Ved at de voksne på skolen jobber for å forstå og anerkjenne elevene, kan elevene få dekket behovet om trygghet (Brandtzæg, et al., 2016. S. 13).

Brandtzæg (et al., 2019, s.13), belyser at miljøterapeutene kan være de voksne som tar seg tid, og forsøker å forstå elevene innenfra, for å skape trygghet og dekke behov elevene har.

#### **2.4.5 Miljøterapeutens rolle i skolen:**

Det har tidligere blitt publisert undersøkelser på barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere heretter kalt: BSV'ere (Gjertsen, Hansen & Juberg, 2018), (Magnus, 2013). Det var i 2013 et økende antall BSV'ere i grunnskolen (Magnus, 2013).

Gjertsen (et al., 2018), kom frem til at det for noen år siden var ca. 500 Fo-registrerte miljøterapeuter i barneskolene i Norge. Borg (27.04.2021), kom nylig frem til at det i barne- og ungdomskolene i Stavanger finnes 243 ansatte med høyskoleutdanning som jobber i skolen som miljøterapeuter (og miljøveiledere).

Det har først blitt dokumentert undersøkelser og arbeid på dette feltet de siste årene, noe som betyr at det ikke finnes mye litteratur på akkurat dette med miljøterapeutrollen og dens betydning (Gjertsen et al., 2018).

Ved undersøkelsen til Gjertsen (et al., 2018), ble det konkludert at ettersom det blir mer komplekse oppgaver i skolen, vil samarbeidet mellom profesjonene bli viktigere, det vil likeverd i makt, rolle og status også bli.

En annen konklusjon, gjort av Magnus (2013), er at når mange BSV'ere får arbeidsoppgaver som dreier seg mest om å følge enkeltelever med særlige behov, forhindrer dette arbeidet som foregår på systemnivå, altså det forebyggende arbeidet på skolen.

Holmøy Birkre, Lien & Flaten (2019), har gjennomført en undersøkelse om miljøterapeutrollen i skolen ved hjelp av intervju. Informantene, miljøterapeuter som jobbet på barneskoler og forskerne tilhørte spesialpedagogikkstudiet på Høgskolen i Vestlandet. I undersøkelsen kom det frem at miljøterapeutene mente deres kompetanse er svært viktig i skolen (Holmøy, et al., 2019). Det kommer også frem i undersøkelsen til Holmøy (et al., 2019), at det ikke finnes særlig klare retningslinjer eller lovverk som angår miljøterapeutens rolle i skolen.

I skolen jobber både miljøterapeuter og miljøarbeidere, med elevene.

Som miljøterapeut har man minimum en 3årig utdanning ved høyskole eller universitet. Det kan være for eksempel bachelor i barnevern, sosionom, eller vernepleier.

En barnevernspedagog er en som har utdanning rettet mot å jobbe med barn og unge på forskjellige arenaer. Fellesorganisasjonen (2019, s. 12), viser at utdanningen handler om det å forstå barnet og alle faktorer som påvirker barnet, samtidig som det å se selve barnet.

Det stilles ikke formelle utdanningskrav til miljøarbeiderrollen. Selv om en på mange skoler foretrekker barne- og ungdomsarbeidere med fagbrev, møter man både unge og eldre uten relevant utdanning og praksis.

I barnevernsutdanningen kan man tilegne seg mye kunnskap som kan være viktig og relevant for miljøterapeutrollen. I utdanningen, lærer man også om det å reflektere, og om å se seg selv utenfra, samtidig som man ser barnet innenfra (Brandtzæg, et al., 2016, s.13). I barnevernspedagogens og sosionomens bachelorutdanning vektlegges målsettinger som overlapper med skolens oppgaver, uttrykker Flaten og Sollesnes (2016, s. 141).

Flaten og Sollesnes (2016, s.105), opplyser at mange fremstiller miljøterapeut og miljøarbeider om hverandre, fellesnevneren er at begge roller jobber enten i et miljø, eller med miljøet. På



barneskoler kan man se ifølge Flaten og Sollesnes (2016, s. 139), at faglærte og for eksempel assistenter gjør den samme jobben eller har blitt satt til samme type oppgaver.

Flaten og Sollesnes (2016, s. 139), hevder at mange uten utdanningen kan ha “god emosjonell og relasjonell kompetanse”, men en med utdanningen vil ha et bedre utgangspunkt for å forstå, og ha større grunnlag til å arbeide og tenke forebyggende ift. utfordringer i skolemiljøet.

Ifølge Flaten og Sollesnes (2016, s. 159), lærer miljøterapeuten faglige kunnskap og etisk refleksjon, gjennom en utdanning, noe som er viktig i arbeidet. Videre beskriver Flaten og Sollesnes (2016, s.159), at utdanningen blir et verktøy i arbeid med barn og unge.

I 2010 hevdet kunnskapsdepartementet at behovet for miljøterapeuter i skolen var stort (Holmøy, et al., 2019).

### **Miljøterapeutens arbeidsoppgaver**

Opplæringsloven (1998, §9A-2), viser til at alle elever har rett på et miljø som legger til rette for utvikling, læring, og god helse.

Holmøy (et al., 2019), presenterer at arbeidsoppgavene til en miljøterapeut kan være å legge til rette for et godt læringsmiljø, jobbe for forebyggende for å unngå utrygghet, mistriksel, mobbesaker, samt å oppdage og handle i utfordrende saker som f.eks. barnevernssaker. Ifølge Holmøy (et al., 2019), er noe av den viktige jobben miljøterapeuter i skolen gjør; demping av konflikter, konflikthåndtering, avlaste lærere, og hjelpe elever psykisk.

Videre skildrer Holmøy (et al., 2019), at i skolen har de ansatte mandat og anledning til å hjelpe barn til å bli en del samfunnet med utviklingen, og samtidig veilede dem om fremtiden.

Flaten og Sollesnes (2016, s.76), peker på at en annen av arbeidsoppgavene til miljøterapeutene er å hjelpe til med emosjonsregulering, og at de barna som viser at de har reguleringsvansker, trenger at miljøet kan kompensere for å hindre negativ utvikling.

Barnet trenger blant annet et miljø som tåler barnet og barnets følelser, og som klarer å støtte ved regulering og for å få kontroll på emosjoner (Flaten & Sollesnes, 2016, s. 76).

Flaten og Sollesnes (2016, s.91), presenterer at miljøarbeidere og miljøterapeuter vil møte på situasjoner hvor de ikke har noen å reflektere med, og hvor de må handle der og da etter faglig

skjønn. Det personen kan og dens styrker og svakheter, vil bli like viktig som fagkunnskap i disse situasjonene (Flaten & Sollenes, 2016, s.91).

### **Tverrfaglig samarbeid:**

I rollen som miljøterapeut, har en flere samarbeidspartnere i skolen, eller andre roller de kommuniserer og samarbeider med- om felles mål. Lærere, helsesykepleiere og rektor/administrasjon, er noen av disse.

Ifølge Holmøy (et al., 2019), satset skolen fra 2016 på at elevenes behov skulle bli dekket bedre enn før, ved at skolen skulle ha et tverrfaglig personal. På skolen skulle man få en forståelse av hele eleven, som igjen kunne påvirke forståelsen for elevens faglige og sosiale sider, samtidig som det kunne føre til personlig utvikling (Holmøy et al., 2019). Videre hevder Holmøy (et al., 2019), at man det året så at det ble mer vanlig med for eksempel miljøterapeuter i skolen i tillegg til pedagoger, helsesykepleiere og rektorer.

For at elevene skal være i en god læringsposisjon, er det viktig at elevene befinner seg i et gunstig miljø (Fellesorganisasjonen, 2019, s.9). Fellesorganisasjonen (2019, s.9), fremhever at dersom elevene får ta del i et gunstig psykososialt miljø, kan dette videre fremme deres faglige og sosiale utvikling.

Gjennom en skoledag kan det oppstå mange ulike former for samspill og dersom man kan noe om relasjonsarbeid, kan man i forkant hindre og minske utfordringer med samspillet (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011 s. 56).

Fellesorganisasjonen (2019, s.9), viser til at myndighetene de siste årene har lagt vekt på å jobbe forebyggende med tidlig innsats. Fellesorganisasjonen (2019, s.9), uttrykker også at et tverrfaglig samarbeid blir brukt som et verktøy for å styrke arbeidet i skolen.

Gustavsson og Tømmerbakken (2011, s.56), peker på at flere elever kan føle seg sett som resultat av at lærere og sosialarbeidere som jobber sammen, ved at kunnskap og ferdigheter slås sammen.

Ifølge Ringereide og Thorkildsen (2019, s.9), skal elevene i et relasjonelt samspill, utvikle sin kunnskap, dugelighet og sine holdninger. Dette er for å klare å være en del av arbeid og et fellesskap i samfunnet. Parallelt med at faglærer tar ansvar for det faglige påfyllet, trenger mange

elever å forstå seg selv, eller bli i stand til å fungere i en relasjon. Da trenger elevene et profesjonsfellesskap.

Skolen har også kontakt med eksterne samarbeidspartnere, dette kan være, foreldre, pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) eller barn- og unges psykiatriske avdeling (BUP). Holmøy (et al., 2019), indikerer at i samarbeid, både internt og eksternt, kan miljøterapeuten bli et viktig ledd.

#### **2.4.6 Barnets utvikling og utfordringer knyttet til livsmestring:**

Det finnes et bredt utvalg av teorier som berører barns utvikling, videre skal jeg redegjøre for teoriene jeg har valgt å ta utgangspunkt i.

Det er ikke bare familien som er en del av barns verden, men flere arenaer; Uri **Bronfenbrenner** har en bioøkologisk modell som består av fire samfunnsnivå og hvordan de har en påvirkning på hverandre (Helgesen, 2017 s. 170). Mikro nivået er det som direkte er koblet til barnet som familie og skole, mesonivået er kommunikasjon mellom disse arenaene som skolen og hjemmet (Helgesen, 2017, s. 170). De siste to nivåene er ekso og makro nivåene som angår indirekte påvirkninger fra f.eks. foreldrenes jobb, og påvirkninger fra normer og lover (Helgesen, 2017, s. 170). Helgesen (2017, s.173), hevder at det ikke er et mål at skolen skal overta oppdragelsen til barna, men skolen skal sammen med foreldrene sørge for at barna får en så “enhetlig påvirknings praksis som mulig”.

Som mennesker har vi forskjellige behov som skal dekkes, for at vi skal ha det bra og fungere (Helgesen, 2017, s.83). Helgesen (2017, s.83) presenterer at **Maslows pyramide** består av våre behov i rangert orden, hvor de nederste og grunnleggende behovene må være dekket for at man skal kunne nå de øverste behovene. Helgesen (2017, s.83), understreker at de fysiologiske behovene ligger nederst på pyramiden, deretter kommer trygghet som blir regnet som det mest grunnleggende. Over dette, viser Helgesen til at sosial tilhørighet er plassert, videre opp på pyramiden finnes anerkjennelse og øverst finnes aktualisering.

I arbeidet med å hjelpe barna til å selv forstå sine følelser, brukes gjerne **toleranse vinduet** (Brandtzæg, et al., 2016, s.25). Toleransevinduet er et visuelt bilde på hvordan man fungerer emosjonelt (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 33).

Barn som har opplevd traumatiske hendelser, eller forhøyet stress, har et mindre **toleransevindu**, som betyr at det ikke skal mye til før emosjonene blir for utfordrende å kontrollere (Brandtzæg, et al., 2016, s.25). Ved smalere eller mindre toleransevindu, kan det ta lengre tid å hente seg inn igjen (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 34). For at elever skal kunne samarbeide, lære og utvikle seg, er det viktig at de voksne hjelper barna å holde seg i toleransevinduet sine når de er i klasserommene (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 34).

Ringereide og Thorkildsen (2019, s.34), fremhever at man noen ganger må hjelpe elever med å gjenvinne kontroll og få oversikt, og at utagering eller utfordrende atferd er et tegn på at de trenger hjelp. Motsatt kan elever som faller ut eller blir fraværende, vise tegn på at de er under sitt **toleransevindu** (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 34).

Thorkildsen (2020), uttrykker at trygghet, gode relasjoner, veiledning til regulering og samregulering er viktige behov for barn som har gjennomgått noe utfordrende. Thorkildsen (2020), belyser at kunnskap og forståelse blant alle voksne rundt barnet på de ulike arenaene er viktige for at barnet får en god utvikling og et godt funksjonsnivå.

Dr. Howard Bath er spesialist på **traumebevisst omsorg** og viser gjennom 3 pilarer hvordan man kan tilrettelegge for at barna som har hatt vanskelige opplevelser, kan få utviklingen og funksjonsnivået (Thorkildsen, 2020). Det forklares på RVTS hjemmeside at den hjelpen barna får i hverdagen, er mer effektiv enn det som foregår i terapi (Thorkildsen, 2020).

De tre pilarene inneholder trygghet, forbindelser og regulering (Thorkildsen, 2020).

1. **Trygghet**, er et av de grunnleggende behovene våre (Helgesen, 2017, s.83). Under pilaren trygghet, finnes ulike typer trygghet; relasjonell, emosjonell og kulturell trygghet (Thorkildsens, 2020). Når man klarer å legge til rette for at et barn skal føle seg trygt, skaper dette videre en mulighet for læring og utvikling (Thorkildsen, 2020).
2. **Forbindelser**, handler om at barna mangler en følelse av å høre til og de trenger videre hjelp til å få en kobling til andre mennesker (Thorkildsen, 2020).
3. **Regulering** handler om at barn som har vært utrygge og har hatt det vanskelig, trenger hjelp til å sette ord på, forstå og håndtere følelsene sine (Thorkildsen, 2020).

Dette er viktig et perspektiv for voksne i møte med barn som har hatt det vanskelig. Samtidig er det viktig å kunne vite hva som skal til for å hjelpe barnet tilbake inn i læringsmodus og hjelpe barnet å få oversikt og kontroll vs. å bare regulere atferd.

### **Livsmestring i skolen:**

Ifølge Brandtzæg (et al., 2016, s.30), kjenner barn på mange ulike behov gjennom skoledagen, som trenger å bli møtt av en voksen. Videre påpeker Brandtzæg (et al., 2016, s.30), at barn ofte ordner opp selv i behovene de har, eller sammen med andre barn, men noen ganger har barn behov som må dekkes der det trengs en voksen til å veilede, støtte og trygge

For å kunne styre, anerkjenne og forstå **følelser** bør man vite hva følelser er; det er ifølge Fallmyr (2017, s.14), signalsystemet vårt, som forteller oss hva vi trenger og når vi trenger det. Fallmyr (2017, s.14), beskriver følelsene som et eget språk, som må forstås, og som brukes til å starte handlinger, problemløsning og valgtaking. Når man endrer på følelser, så endrer man også på atferd (Fallmyr, 2017, s.14). Ifølge Fallmyr (2017, s.51), betyr **følelserregulering**, det som skjer når man skal oppnå ønskelige mål, som for eksempel å kontrollere følelser. Ringeeide og Thorkildsen (2019, s.33), viser til at regulering på skolen betyr å hjelpe elevene med å bli i toleranse vinduet sitt, og gjennom støtte og erfaring utvide toleransevinduet. Ifølge Helgesen (2017, s.161), kan det at barn lærer seg tidlig å regulere følelsene sine, få betydning for hvordan barnet får det senere i livet.

Sælebakke (2018, s.81), understreker at når barn utvikler seg kognitivt og sosialt, er det viktig å kunne forstå og håndtere sine følelser. Dersom de ikke vet hvordan de skal håndtere følelsene sine og har vanskeligheter med atferden sin, blir det vanskelig å fokusere på å lære (Sælebakke, 2018, s. 81).

Når barn strever med å endre intensiteten i følelsene, slik at de blir for sterke eller for svake kan det kalles **følelserreguleringsvansker** (Fallmyr, 2017, s.51).

Når man derimot klarer å legge merke til tidligere og nåværende følelser, ha et språk for følelsene, og handle hensiktsmessig ift., hva følelsene signaliserer, kan man kalle dette god **følelshåndtering** (Fallmyr, 2017, s.50). Fallmyr (2017, s.50), fremhever også at en god reaksjon på dette er å validere følelsene ved å akseptere og bekrefte.

Helgesen (2017, s.161), hevder at for å lære barn å regulere seg selv, må voksne ofte starte med å regulere sammen med barnet, kalt samregulering. Voksne kan hjelpe barn som er stresset og har uro i kroppen med hjelp av stemmebruk, og kontakt (Helgesen, 2017, s.161). Sælebakke (2018, s.109), skildrer at barn trenger trygge relasjoner og tid til å utvikle seg.

Sælebakke (2018, s.81), peker på at hensikten med å være tilgjengelig og i nærheten av elevene er at deres resiliens skal utvikles, og at de skal lære å møte utfordringer og å komme seg ut av det, for å kunne beherske motgang i livet.

Forskere har dokumentert at hjemmesituasjonen kan påvirke en elevs prestasjon og trivsel på skolen, samtidig som skoleoppholdet kan påvirke hjemmesituasjonen (Holmøy et al., 2019). Samtidig kan personalets tverrfaglige kompetanse påvirke skoleoppholdet, og utviklingen til elevene (Fellesorganisasjonen, 2019, s.7).

Elever har behov for å oppleve at de voksne rundt dem bryr seg, hjelper og passer på (Brandtzæg, et al., 2016, s.12). Når barna bruker så mye tid på skolen, må skolen ikke bare sørge for undervisningen, men også sørge for at elevene får en gode relasjoner og god omsorg (Brandtzæg, et al., 2016, s.12).

Barna har ulike risikofaktorer i livet som kan påvirke deres forutsetninger for å lære og deres utvikling, man må derfor ifølge Gamst (2013, s.109), være forståelsesfull for deres situasjon for å kunne lære mer om disse forholdene. Det som påvirker barnet, vises ikke alltid godt på eleven (Gamst, 2013, s.109).

Ifølge Gamst (2013, s.109), er det ved manglende kunnskap eller forståelse om hva som ligger bak barnas handlinger, fare for at en fokuserer på symptomet/atferden, i stedet for årsaken. Man kan fjerne symptomene, men problemet vil fortsatt være der.

Brandtzæg (et al., 2016 s.22), fremhever at barn ikke forstår alt som skjer rundt seg, ettersom at nervesystemet ikke er ferdig utviklet. Stresset og følelsene barnet opplever, kan fort ta over på grunn dette, og da trenger de hjelp av de voksne til å forstå følelsene og hvordan kontrollere dem (Brandtzæg, et al., 2016, s. 22). Ifølge Brandtzæg (et al., 2016, s.22), vil barna kunne tåle og regulere selv med tiden, når de har fått god og nok veiledning.

Ifølge Gustavsson og Tømmerbakken (2011, s.63), er det et menneskelig behov å føle at man blir sett, dette kan være spesielt viktig for barn i utvikling.

Fallmyr (2017, s.27), peker på at samspill, motivasjon, læring og problemløsning, innvirkes direkte av hvordan følelser håndteres og forstås.

På skolen er det ofte lett å se atferden elevene viser før de ser følelsene, fordi følelsene ofte ligger gjemt bak atferden (Fallmyr, 2017, s. 14). Følelsene spiller en stor rolle og påvirker hvordan skoledagen blir for elevene, dvs. at måten voksne møter følelsene deres på også påvirker hverdagen deres (Fallmyr, 2017, s.14). Dersom de voksne forstår følelsene og hjelper barna med håndteringen av disse, skapes vitalitet (Fallmyr, 2017, s.14). For noen blir udekkede behov, ubehag og mistrivsel for vanskelig å håndtere, og kan resultere i at barnet prøver å unngå skolen.

Brandtzæg (et al., 2016, s.133), viser til at når barn ikke lengre ønsker å gå på skolen, viser de at det finnes problemer som ikke er synlige og at elever som regel vil være en del av et fellesskap. Det har vært forsket på **skolevegring** og at det er to hovedårsaker til dette, den ene er at elevene har noe utenfor skolen som de setter høyere, og det andre er at de vil fjerne seg selv fra noe de opplever ubehagelig (Brandtzæg, et al., 2016, s.133).

Med dette som teorigrunnlag, skal jeg nå over til metodedelen.

## **2.5 Metode:**

Jeg har valgt kvalitativ metode med intervju (Postholm, 2020, s. 68).

### **2.5.1 Valg av metode:**

For å finne data til oppgaven, kunne forskjellige forskningsmetoder brukes; blant annet kvalitativ eller kvantitativ forskningsmetode.

Postholm (2020, s.9), uttrykker at den kvalitative forskningsmetoden handler blant annet om det å utforske menneskelige prosesser i virkelige settinger. Noe av det som inngår i den kvalitative metoden, er intervju og observasjon. Ifølge Postholm (2020, s.107), er hensikten med denne metoden å lære av hvordan det er nå, og hvordan man videre kan gjøre prosesser bedre i

fremtiden. Fordelen med denne metoden er at jeg kan få et inntrykk i hvordan det er når deltagerne forteller fra sin hverdag og sine prosesser fra virkelige settinger (Postholm, 2020, s.9). Svakheten med denne metoden under pandemien kan være kvalitet på intervju via zoom ikke blir den samme som i intervju med fysisk møte. En annen utfordring er at det er avhengig av hvordan hver deltaker har det når intervjuet foretas.

Den kvantitative metoden består ofte av mange enheter, som kan være organisasjoner, grupper eller individer (Grønmo, 2021). Denne metoden brukes ofte til å finne forskjellige typer data, ofte tall og mengder. Svakheterne med denne metoden i forhold til min oppgave, er at det ikke finnes mye ferdigbehandlet informasjon som inkluderer miljøterapeutrollen og livsmestringen i skolen (Gjertsen et al., 2018).

Jeg valgte kvalitativ metode med intervju fordi jeg tror at jeg får belyst temaet bedre dersom jeg intervjuer mennesker i feltet. Selv om det medførte mye ekstraarbeid med transkriberingen av intervjuene, formulering av spørsmål og å finne deltagere som hadde anledning til å delta. Problemstillingen min handler om livsmestring i barneskolen, som i 2020/2021 har et stort fokus på grunn av den nye læreplanen. At det er mye endringer betyr at det ikke er mye litteratur fra 2020/2021 på dette.

Ettersom at jeg valgte intervju som metode, måtte jeg også videre velge hvilken form for intervju jeg skulle ha med deltagerne. Her kunne jeg blant annet velge mellom det planlagte og strukturerte intervju eller ustrukturerte intervju (Postholm, 2020, s.69-73). Postholm (2020, s.69-73), hevder at det planlagte strukturerte intervjuet handler om at man stiller en rekke av omtrent de samme spørsmålene til alle deltagerne. Postholm (2020, s.73) viser til at et ustrukturerte intervju kan foregå ved observasjon og intervju på forskningsområdet.

(Vedlegg: [intervjuguide](#)).

Jeg opplever det som positivt at jeg har fått kontakt med nye mennesker og at jeg fikk nye kontakter i nettverket mitt ved innsamlingen av data.

### **Utfordringer:**

Ettersom at jeg valgte å bruke intervju, har det krevd mye tid og forarbeid, for å komme frem til funnene, forarbeidet har derfor vært det mest utfordrende.



For å få så utfyllende svar som mulig, tilpasset jeg spørsmålene til de ulike profesjonsgruppene. Jeg brukte tid på å forstå ulikhetene ved profesjonene i prosessen med å utforme spørsmålene. To av deltagerne valgte å svare skriftlig på spørreskjema, en av deltagerne svarte kort og direkte, og lite utfyllende. Ved å bruke denne fremgangsmåten, hadde jeg ikke samme mulighet til oppfølgingsspørsmål, som ved intervju. I prosessen ble det synlig når spørsmålene ikke var tydelige nok, dermed lærte jeg noe om konkretisering.

### **2.5.2. Data innsamling:**

#### **Valg av deltagere:**

For å få frem informasjon om hvordan rollen brukes og hvilke erfaringer miljøterapeutene har, ville det heller ikke vært særlig hensiktsmessig å intervju elever. Da ville fokuset vært mer på opplevd støtte/nytte. Ved å intervju samarbeidspartnere, har jeg fått flere perspektiv på rollen.

Jeg foretok en etisk refleksjon i valg av skoler. Det handlet om at jeg ønsket å velge skoler der jeg ikke har nære relasjoner til elever, for å unngå etiske dilemmaer og for å kunne være så nøytral som mulig.

Jeg hadde kjennskap til noen av informantene før intervjuene og ønsket deres roller inkludert i oppgaven, resten av informantene kom jeg i kontakt med via nettverk.

Jeg endte opp med 8 intervjuer via zoom, 2 på spørreskjema via mail og det ble i alt tre ulike profesjonsgrupper: miljøterapeuter, lærere og rektorer.

Rektorene fikk 9 spørsmål, miljøterapeutene fikk 8 spørsmål og lærerne fikk 5 spørsmål.

Spørsmålene hadde samme tema, men ble formulert forskjellig hos de ulike profesjonsgruppene.

(Vedlegg: intervjuguide)

#### **Informasjonsskriv:**

I oppstart av prosessen, kontaktet jeg ulike profesjonsgrupper på to utvalgte skoler, med beskrivelse av oppgave og introduksjon av meg selv. Kontaktinformasjonen deres fant jeg via nettverk og på skolenes hjemmesider.

Jeg la frem forespørselen som en invitasjon, åpen for tilrettelegging i forhold til tidspunkt og gjennomføring. Kun to av de forespurte avslo pga. manglende tid og anledning.

I informasjonsskrivet ba jeg om tillatelse til å ta lydopptak av selve intervjuet, under forutsetning av at dette skulle slettes etter transkribering, noe alle aksepterte. Jeg informerte om at informasjonen ville bli anonymisert.

(Vedlegg: informasjonsskriv)

### **Anonymisering:**

Jeg har utøvd skjønn på dette og kommet frem til at jeg anonymiserer mine deltagere ved at jeg kun nevner stilling, verken navn på dem eller skolene. Ettersom det er 33 skoler i Stavanger og de fleste både har miljøterapeuter, rektorer og lærer skal det ikke være mulig å identifisere deltagerne.

### **Norsk senter for forskningsdata:**

Jeg var usikker på om jeg måtte sende inn meldeskjema, fordi jeg ikke skulle bruke personinformasjon i selve oppgaven. Jeg kontaktet derfor NSD, og fikk beskjed om å sende inn meldeskjema, ettersom at jeg brukte zoom for å gjennomføre intervjuene. Jeg la ved informasjonsskrivet, og intervjuguiden. Jeg fikk godkjenning av NSD til å behandle data.

### **Skolene:**

På **skole 1**, Intervjuet jeg 1.barnevernspedagog, 1 sosionom, 2 lærere og 1 rektor. Skolen har 3 miljøterapeuter (med høyere utdanning), og 5 ansatte som regnes som miljøarbeidere/lærerassistenter. Rektor påpekte at det forventes av skolen å prioritere lærere, før de ser på det som eventuelt er igjen av midler til å bli fordelt på miljøarbeidere/terapeuttimer. Miljøterapeutene har faste stillinger.

På **Skole 2**, Intervjuet jeg 2 barnevernspedagoger, 1 sosionom, 1 lærer og 1 rektor. Blant de ansatte på skole 2, er 42 av dem, miljøterapeuter og miljøarbeidere. Skole 2 har miljøterapeuter eller miljøarbeidere inne i alle klassene.

Felles for begge skolene, var at begge helsesykepleierne avslo fra å delta, med manglende tid som begrunnelse. Jeg valgte derfor å intervju 3 lærere for å få et tredje perspektiv på miljøterapeutrollen. Begge skolene har miljøterapeuter og miljøarbeidere. Og begge har en miljøterapeut i en fristilt rolle (ikke tilknyttet klasse/elev med særskilte behov).

Videre skal jeg inn på **hvordan** jeg samlet inn data til oppgaven.

Ettersom at jeg har skrevet oppgaven under korona pandemien, valgte jeg å tilby deltagerne å ta intervjuene på nettbaserte videoformer som zoom og teams, for å unngå unødvendig risiko/smitte. Dette var også mer tidseffektivt enn å måtte møtes fysisk.

Deltagerne fikk spørsmålene tilsendt på forhånd, som ferdig formulerte, åpne spørsmål. Dette var fordi jeg ønsket at deltagerne skulle være forberedt og ha reflektert over temaene før vi gjennomførte intervjuet. Samtidig fikk de da tid til å ombestemme seg dersom de så på spørsmålene at de ikke ønsket å svare på dette.

Spørsmålene jeg stilte var de samme, innenfor de tre profesjonsgruppene, altså lærerne fikk de samme spørsmålene som de andre lærerne hadde fått, osv. Forskjellene på spørsmålene fra de ulike profesjonsgruppene var egentlig perspektivet; dermed var spørsmålene tilrettelagt og planlagt til de ulike profesjonsgruppene. Jeg stilte planlagte, formelle spørsmål ettersom at de var ca. samme serie av spørsmål (Postholm, 2020, s. 69). Spørsmålene som ble sendt på spørreark var også planlagte formelle (Postholm, 2020, s. 71).

Intervjuene varte i ca. 30-40 minutter. Jeg stilte både oppfølgings spørsmål og oppklaringsspørsmål (Postholm, 2020, s. 81). Spørsmålene kunne være “forstår jeg deg riktig når du sier at” (Postholm, 2020, s.81). Når det kom opp noe underveis i intervjuene jeg lurte på, stilte jeg oppfølgings spørsmål (Postholm, 2020, s.81).

Ifølge Dalland (2020, s.79), er det viktig at informantene får en positiv opplevelse av intervjuene, noe jeg var opptatt av å oppnå. Jeg ønsket at de skulle oppleve meg som lyttende og interessert, i deres perspektiv. For å oppnå dette var blant annet kroppsspråket mitt fremoverlent og jeg var aktivt lyttende.

### **2.5.3 Analyse:**

Jeg foretok en deskriptiv analyse ved at jeg omgjorde 50 sider tekst (transkribert) om til oppsummert 8/9 sider tekst med temaer som overskrifter (Postholm, 2020, s.91), (Dalland, 2020, s. 95).

Jeg har oppsummert ved at jeg har inkludert de viktigste punktene under intervjuene, hva fellestrekkene var og hva som var ulikt blant profesjonsgruppene og deltagerne seg imellom.

Da jeg hadde foretatt alle intervjuene, hørte jeg gjennom alle de 8 lydfilene, på ca. 30 minutter og samlet de viktigste funnene inn i 8 sider. Transkriberingen var tidkrevende, men samtidig nyttig fordi jeg fikk en god gjennomgang av intervjuene. Uten opptak ville nok mye viktig informasjon gått tapt.

#### **2.5.4 Studiens troverdighet**

Jeg innhentet data kun fra to skoler og noen få aktuelle fagpersoner ved disse, men jeg kan få frem synspunkter på miljøterapeuter og perspektiver fra de som jobber sammen med miljøterapeutene. Mange funn i studien, det de ulike profesjonsgruppene uttrykker, stemmer overens med tidligere undersøkelser (Holmøy, et al., 2019).

### **2.6 Funn og drøfting:**

#### **2.6.1 Presentasjon av funn**

##### **Funn om rollen:**

For å klargjøre miljøterapeutrollen spurte jeg miljøterapeutene om hvordan de opplever at skoleadministrasjonen bruker miljøterapeuter og miljøarbeidere i skolen. Oppsummert er opplevelsen som følger;

En fristilt miljøterapeut, er ikke knyttet til enkelte elever eller klasser, mens en miljøterapeut som ikke er fristilt gjerne er knyttet til en spesiell klasse, eller følger enkeltelever over kortere eller lengre tidsrom.

På skole 1, snakker alle profesjonsgrupper med elevene og er tilgjengelige for elevsamtaler, men miljøterapeut har mer tid og større mulighet til å jobbe systematisk og målrettet med sosialpedagogisk arbeid. Miljøterapeuten styrer tid og metode selv mer enn miljøarbeideren som hjelper læreren. På skole 2, bruker de samme titler på alle med og uten sosialfaglig bakgrunn av personell. På skole 2, sa en miljøterapeut "det kan virke som at det blir mer og mer viktig for skolen å likestille det ikke pedagogiske personalet.

Det ble nevnt at det forventes mer av en ansatt med sosialfaglig bakgrunn enn en ufaglært. Miljøterapeuten på skole 2, tar jevnlig opp med rektor at rollene ikke skal ha det samme

ansvaret. Miljøterapeuten på skole 2, påpekte at miljøpersonell (personer uten relevant utdanning), vil ha behov for mye veiledning for å veie opp for manglende kompetanse. Miljøterapeuten uttrykker at de må påpeke til administrasjonen at mange miljøterapeuter bør få mer ansvar og ta del i møter, som omhandler elevene.

Både miljøterapeutene og rektor ble bedt om å gi en beskrivelse av miljøterapeutenes arbeidsoppgaver. Følgende beskriver arbeidsoppgaver, sortert etter fristilt, ikke fristilt og miljøarbeider.

### **Miljøterapeutens arbeidsoppgaver:**

Ansvarsområdene er forskjellig hos miljøterapeutene avhengig av om de er fristilte eller ikke.

**A: Den fristilte miljøterapeuten** på skole 1 skal som hovedoppgave gjøre elevene klare til læring. Den fristilte på skole 2 skal som hovedoppgave holde skolens sosiale handlingsplan varm. Det vil si at miljøterapeuten iverksetter og følger opp skolens sosialpedagogiske planer.

Den **fristilte miljøterapeuten** på skole 1 beskrev arbeidsoppgavene som tredelt: Forebygging, kompetansebygging, (både for elevene og lærerne) og veiledning, i tillegg til å håndtere elevsaker.

Forebygging handler om å lære ungene om følelsene sine og lære de om tankesett, psykologisk førstehjelp, følelshåndtering, og lære dem hvordan de kan løse en konflikt.

Kompetanseheving i personalet betyr at alle skal kunne de samme tingene, og jobbe utfra samme grunnlag og verdisett (eks. brukes mye sokratiske spørsmål, en bruker tid på at elevene skal forstå selv hva som gjorde at det ble konflikt ut av det). Skole 1 ønsker at alle voksne bruker de samme metodene i møte med elevene. Miljøterapeut og rektor samarbeider om å prioritere arbeidsoppgaver.

På skole 2 vet miljøterapeuten hva som bør prioriteres, blant annet ved å lage lister med punkter. På denne skolen blir miljøterapeuten også brukt blant annet til krisejobber, miljøterapeuten arbeider med miljø og trivsels tiltak der, bistår lærerne med klassemiljø og utvikling.

På begge skolene er miljøterapeuten leder skolens ressursteam, har elevråd og deltar i henvisning av elever til PPT og barnevernet.

Når det er barnevernssaker, §9a-saker, skolevegring, familiekriser og lignende, blir miljøterapeutene med fristilte roller på begge skolene ofte koblet på. Miljøterapeutene oppleves som en nødvendig ressurs ift. det som har med elevsaker å gjøre.

### **B: miljøterapeuter knyttet til enkeltelever eller klasser:**

På skole 2 har noen av miljøterapeutene ansvar for utforming av treningsmateriell og å legge til rette for elevenes opplæring i samarbeid med spesialpedagog i tillegg til å følge opp elevenes sosiale mål i IOP. Begge skolene har miljøterapeuter som brukes inne i klasser, hvor miljøterapeut har et selvstendig ansvar, lager opplegg ut fra egen kompetanse og tar beslutninger selv.

Noe miljøterapeutene på begge skolene jobber med, er miljø og trivselstiltak, samtidig som de bistår lærerne med klassemiljø utvikling. Et sammenfall blant skolene er at mange miljøterapeuter brukes som tilgjengelig kontaktperson for foreldrene når ting er utfordrende.

Miljøterapeutene på begge skolene tar også del i å skape trygge miljøer på skolen.

Skolene har miljøarbeidere i tillegg til miljøterapeutene.

### **C: miljøarbeidere:**

**Arbeidsoppgaver miljøarbeidere på skole 1:** er at de hjelper elever å komme i posisjon til læring, som for eksempel hjelpe dem på plass, i gang med oppgaver og hjelpe dem med å holde fokus.

**Arbeidsoppgaver miljøarbeidere på skole 2:** er ikke så tydelig fordi de ikke skiller veldig på rollene fra miljøterapeut til miljøarbeider.

Informantene svarte videre på spørsmål om miljøterapeutenes samarbeid med andre profesjonsgrupper.

### **Tverrfaglig Samarbeid:**

For å jobbe helhetlig med elevene, er skolene ofte avhengige av profesjonelle samarbeid.

Miljøterapeuten kan tilføye annen faglig kompetanse til ulike problemstillinger, enn for eksempel pedagogisk personale. Miljøterapeutene samarbeider med rektor, lærere, andre miljøterapeuter, helse sykepleiere, PPT, barnevernstjenesten, osv.

Samarbeidet med **rektor**, dreier seg på skole 1 om kartlegging, samtaler med foreldre, oppfølging av elever osv. Skole 2 beskrev ikke samarbeid mellom rektor og andre profesjonsgrupper.

Miljøterapeutene samarbeider forskjellig med **lærerne**; noen samarbeider om å hjelpe enkeltelever enten inne i klassen, eller tar de ut av klassen. Noen jobber med hele klassen og miljøet i klassen. Det kan handle om alt fra trivsel, konfliktløsning, skolevegring, atferds utfordringer, regulerings vanskeligheter, mistriivsel og høyt konfliktnivå. Når miljøterapeutene samarbeider med lærer for å hjelpe enkeltelever, kan dette handle om å lete etter udekkede behov hos eleven, eller kartlegge sårbarheter, for å finne ut hva som må til for at eleven skal komme i posisjon til læring. Miljøterapeutene ble beskrevet av lærerne som at de også hjelper med avlastning og hjelp i stressende/utfordrende situasjoner som reduserer faren for at lærerne blir utbrente, som også i neste omgang hindrer at en sliten/stressa lærer påvirker læringsmiljøet/læringsutbyttet på en uheldig måte.

Miljøterapeutene på begge skolene har kontakt med **PPT** om det er noe de trenger å drøfte, eller følge opp. Det kan være alt fra bekymring til henvisning av saker som handler om det sosiale.

Begge skolene har jevnlig møter med PPT, hvor de får generell veiledning.

Skolen/miljøterapeuter kontakter PPT ved behov hos elever med vedtak, eller når de trenger råd.

Under utredning hos PPT, kan miljøterapeut bidra med kartlegging og ny informasjon.

I samarbeid med **barneverntjenesten**, blir miljøterapeuten et naturlig ledd mellom skole og barneverntjenesten. Det samarbeides ved at skolene melder saker, og legges til rette for et tett samarbeid i etterkant som f.eks. det å melde endringer og følge opp.

**Helsesykepleier** blir kontaktet av miljøterapeutene på begge skoler når de tenker det er noe helse sykepleier har kompetanse i, eller om for eksempel elever trenger noen å snakke med. Begge

skoler nevnte at utfordringen med samarbeid med helsesykepleier er den strenge taushetsplikten de har.

### **Skolemiljø og miljøterapeuten:**

Informantene ble spurt om miljøterapeutens rolle i saker som omhandler elevens psykososiale miljø.

I §9a saker eller saker der elever sliter med å komme seg på skolen, eller være i elevrollen, har begge skolene brukt miljøterapeut som en ressurs. Alle lærerne sa at det er få saker på f.eks. skolevegring, og at dette kan ha noe med forebyggingen lærere og miljøterapeutene gjør. Noen lærere hadde situasjoner som kunne endt i §9a saker, som gjennom godt samarbeid har blitt ivare tatt på en slik måte at eleven har fått det trygt. Lærerne ga uttrykk for at de kobler på miljøterapeut når noe ikke fungerer med egne tiltak, og får veiledning for videre arbeid.

Uten støtte fra miljøterapeutene er lærerne redd for at elevene hadde fått en negativ utvikling som kunne gjort det vanskeligere for eleven å ha det bra. Dette var fordi miljøterapeutene har kunnskapen, de rette verktøyene og det rette fokuset til å sammen med elev/lærer kartlegge og sette inn nødvendige tiltak.

### **Miljøterapeuten som veileder:**

De fristilte miljøterapeutene har mest tid til å drive med veiledning. Miljøterapeutene på begge skolene, veileder lærere, elever, foreldre og annet personell.

Miljøterapeutene med de fristilte rollene driver med flere typer veiledning. Veiledning til elever som mangler kontakt med følelsene sine, veiledning av lærere og personell som ikke vet hvordan de skal løse situasjoner, eller veiledning til konflikthåndtering.

De kan også veilede foreldre f.eks. når foreldrene opplever at deres barn har det vanskelig og ikke vet hvordan de skal håndtere det. Miljøterapeuter bruker fagbakgrunnen sin til å gå råd og tips til hva barnet trenger for å dekke sine behov. Når miljøterapeuter veileder foreldre i skolesammenheng kan det gis som et ledd i et samarbeid, mens veiledning fra f.eks. barneverntjenesten kunne blitt sett på som vurdering eller kontroll.

En annen type veiledning er inn mot klassemiljø, der det er noe som gjør miljøet utrygt eller utfordrer læringsmiljøet.



## Kompetanse:

Jeg spurte videre om miljøterapeutens bidrag til kompetanse ift. å arbeide med elevers trivsel.

Det ble sagt i intervjuene at miljøterapeutene tilføyer Stavangerskolen økt kompetanse og kunnskap om barn og unges utvikling og psykiske helse og betydningen dette har for elevenes læring. De har kunnskap om hvordan man jobber med elevenes sosialkompetanse, kunnskap om hvordan gruppedynamikk og kommunikasjon påvirker både læringsmiljø og klassemiljø.

Miljøterapeutene sa selv at de tilfører økt bevissthet ift. å se «hele eleven» (dvs. alle aspekter, både de faglige og sosiale i tillegg til det elevene bærer med seg hjemmefra av erfaringer, verdier og holdninger).

Lærerne sa at miljøterapeutene har ulike redskaper og verktøy for å arbeide målrettet med trivsel og forebygging av mobbing. Miljøterapeutene mener selv at de bidrar til et større tverrfaglig miljø der det sosialfaglige arbeidet blir ivaretatt. De gir økt kompetanse og kunnskap om barn med spesielle behov og psykososiale utfordringer. De kan også hjelpe og støtte i vanskelige og krevende elevsaker/elevsamtaler/skole – hjem samarbeid. De mener også at de gir økt mulighet til å gi ulike elever rett hjelp i rett tid.

Lærerne mente at miljøterapeutenes bakgrunn tilføyer kvalitetssikring av kompetanse, og tilføyer faglig kompetanse om ulike elevgrupper. Som miljøterapeut ser de og møter eleven på en annen måte enn faglærer. De har kompetanse på å bidra til å tilrettelegge sosialt og faglig (med lærer) for barn med ulike behov. Miljøterapeutene påpekte at de som er barnevernspedagog, har kunnskap om barns utvikling, foreldrenes muligheter til å gi barna god utvikling, kjenne til hvordan ulike arenaer barnet er på påvirker og hvordan de spiller inn ift. mestring for elevene. Miljøterapeutene er bevisst med tanke på det å jobbe målrettet, det å sette inn tiltak og være systematisk for å nå mål. De ser det sosialfaglige perspektivet på alt som foregår i skolen, i klasserommet, i friminutt og i overganger. Videre kan miljøterapeutene bidra ift. forebygging, og relasjonsbygging, i forhold til å se elevene i en helhet.

Miljøterapeutene beskrev at de har kompetanse som handler om å forstå hvordan elevene påvirkes av opplevelse, følelser, tolkning og selvbylde. Miljøterapeutens kompetanse på

utvikling, følelser, beskyttelse/risikofaktorer, livsmestring, psykisk helse og sosial kompetanse, er med på å bygge gode læringsmiljø.

Begge profesjonene mener at fagbakgrunnen er et supplement til lærerens kunnskap/kompetanse.

### **Livsmestring og miljøterapeuten som brobygger:**

Alle profesjonsgruppene fikk spørsmål om hvordan miljøterapeut kunne arbeide med livsmestring.

Miljøterapeutene på skole **1 og 2**, forteller at de ofte har med seg ulike verktøy i samtaler med barn og unge som gjør det lettere å snakke om de vanskelige tingene. Videre sier **begge skolene** at en miljøterapeut kan være med på å skape rammer for elevene, der de kan lære å forstå og håndtere motgang og utfordringer i livet.

**Skole 2** påpekte at en elev som faller utenfor i skolen trenger et stillas som rammer den inn, og med en miljøterapeut i klassen kan en gå inn for å forebygge. Det viser seg gang på gang i skolen at også elever uten vedtak melder behov. Det kan være ulike grunner, for eksempel, språkbarrierer, sosiale situasjoner, skolevegring osv., og betyr at flere enn kun elever med vedtak trenger forebyggingen, støtte og oppfølging.

På **Skole 1** mente miljøterapeutene at elevene drar nytte av et trygt miljø der de kan øve seg på å håndtere ulike situasjoner, med miljøterapeutene til å veilede dem. Miljøterapeuten blir en brobygger for elevene. Læreren har kanskje ikke den samme kunnskapen om hvordan gruppedynamikk og kommunikasjon kan påvirke elevens opplevelse av egenverdi og betydningen det har for elevens selvfølelse, og er heller ikke like bevisst på å se eleven i interaksjon med sine omgivelser. Miljøterapeuten kan mye om temaer som går inn i livsmestringen. **Skole 1** presenterte at ved å bygge gode miljø, kan miljøet bli et tiltak for å støtte sårbare elever.

### Synspunkter på betydningen av å ha miljøterapeuter i skolen:

Jeg spurte deltagerne om de kunne liste opp konkrete argumenter for å miljøterapeuter i skolen og videre velger jeg å presentere punktene de ga:

- 1.** Gjøre elevene klare for læring/ hjelpe dem inn i læringsmodus. For å kunne lære, må elevene ha det bra. Elever som strever sosialt/psykisk, har et dårligere utgangspunkt for læring. Miljøterapeuten kan bistå lærerne med dette.
- 2.** Miljøterapeuter er voksne med kunnskap om barn som har tid til å se og høre dem. De er viktig både ift. fag, trivsel og mestring.
- 3.** De kan hjelpe elever å håndtere vanskelige situasjoner og følelser når eleven trenger det. En lærer med ansvar for klasse og undervisning må gjøre det når tiden tillater det. Miljøterapeuten kan prioritere tiden etter hva som trenger å skje nå og hva som kan flyttes. Elever som ikke får hjelpen når de har behov for den, kan miste masse læring (fordi eleven f.eks. ikke vil komme inn fra friminutt). Miljøterapeuten kan være tilgjengelig i lengre tid, og kan dekke behovene når de oppstår.
- 4.** Veiledningen fra miljøterapeutene skjer i det daglige, uten henvisning, ventetid eller med tidsbegrensninger. Hjem-skole samarbeid er lovfestet, noe som er med på å ufarliggjøre det å ta imot hjelp. Det er lett tilgjengelig, og det kan skje over lang tid. Det er en langvarig tilgjengelig støtte, som alle kan motta, uten at en må utredes, ha spesielle behov eller innrømme at en ikke strekker til for å få.
- 5.** Miljøterapeuter har verktøy til å møte ulike utfordringer, og vet hvilke signaler de skal se etter, og kan sette inn tiltak etter behov.
- 6.** Miljøterapeuten ser eleven fra et annet faglig perspektiv, og kan forstå eleven på en annen måte enn lærer. Det kan handle om å se sammenhenger mellom atferd, erfaringer, følelser og håndtering av dem i ulike situasjoner.
- 7.** En faglærer/pedagog skal kunne gjøre mye selv ift. livsmestring. En fristilt miljøterapeut, som jobber med hele mennesket, kan både kartlegge behov, sette inn riktige tiltak og jobbe systematisk med endringer som er nyttige for elevens læring og livsmestring.

**8.** Miljøterapeutene kan følge elever, søsken og jobbe tett med foreldrene. Det kan gi nødvendig kunnskap og komme i posisjon til både samarbeid og veiledning.

**9.** Miljøterapeuter kan drive forebyggende arbeid. De kan også kartlegge elevenes situasjoner og derfra ta del i eller selv sette i verk tiltak som passer for de enkelte elevenes/gruppenes behov.

**10.** Miljøterapeuter kan gå i dybden på situasjoner/utfordringer, de kan ta det underveis og ta elever eller grupper ut av klasser for å jobbe med ulike tema. De kan observere og kartlegge for å få nok informasjon/kunnskap til å kunne gjøre noe med utfordringene.

**11.** De fristilte miljøterapeutene driver med veiledning av annet personal, foreldre og elever.

**12.** Kvalitetssikring av kompetanse; handler om at en miljøterapeut besitter en funksjon hvor de er i posisjon til å jobbe direkte inn med elevers sosiale ferdigheter, og samtidig styrke faglig prestasjon. Det betyr at miljøterapeuter har en unik og viktig rolle i skolen, fordi daglig og sosial kompetanse følger opp på fra en annen vinkling enn det en pedagog har. Kvalitetssikring handler også om at elever med spesielle behov skal ha en annen type oppfølging, hvor det også kreves mer av miljøterapeutens og pedagogens side fordi barna kan ha andre forutsetninger enn andre elever.

**13.** Miljøterapeutene kan mye om det å ivareta barnets beste; det er som regel mistrivsel, utfordringer i forhold til krenkelser, eller dårlig miljø som gjør at elever sliter med å komme på skolen, ikke nødvendigvis fagstoffet. Alle jobber for å ta valg som blir for barnets beste, miljøterapeuten kan være den rette til å se barnets beste i situasjoner som handler om andre ting enn faglige utfordringer, med sin fagutdanning, mens læreren har mer om faglige utfordringer i sin utdanning.

**14.** Barneskolen har 7 år tilgjengelig til å ruste barna for livet. Miljøterapeutene kan utnytte disse 7 årene til å bli kjent med barna, foreldrene, vite hva de enkelte barna trenger for å få dekket sine behov og hva de trenger for å bli robuste barn. Skolen er den arenaen elevene er på mest bortsett fra hjemmet, og får derfor en del av et større bilde.

F.eks.: livsmestring er et langvarig prosjekt og på barneskolen har man 7 år tilgjengelig, der du kan øve, kartlegge og trene på ting, lære om ting, prøve ut, bli veiledet, reflektere over tid med

de samme voksne, og da vil det si at man har tilgang på familien over tid. Det er forebygging på høyt nivå om skolen bruker muligheten rett.

Miljøterapeutene kan, gjennom å bli kjent over tid, få tilgang til informasjon om hvilke kriser de har vært i, vite noe om hvilke mønster de har for å møte motgang, noe om hvordan det har gått med søsken, samt vite mye om det som skjer hjemme. Miljøterapeutene kan gjennom å bli kjent med familien, ikke bare eleven, vite noe om familien som gjør at de kan vise forståelse og støtte der de trenger det. Over tid kan skolen bli godt kjent med familiene og kan samarbeide på å gi eleven livsmestring. I mange tilfeller vil dette gi en mer varig hjelp enn en henvisning til førstelinjetjenesten, der familien for eksempel kan få 4-6 samtaler, uten relasjon eller nok informasjon til å se helheten.

**15.** Posisjonen til miljøterapeutene er en annen enn pedagogene og kan få andre perspektiv enn lærer, en miljøterapeut ser elevene fra et sosialfaglig perspektiv. De har ofte et ekstra fokus på elevens sosiale kompetanse, trivsel og psykososiale miljø, og er gode støttespillere for både elevene og lærerne i klasserommet.

**16.** De kan fange opp dersom elever ikke har det bra på skolen eller hjemme gjennom samtale, observasjon og relasjon, blant annet ved å observere hvilke signaler elevene sender, og kunne se endring i atferd og lignende.

**17.** Miljøterapeutene er viktig for elevene når de trenger en pause, når det oppstår stress, og negative opplevelser. Miljøterapeuten er ofte den nærmeste til å finne ut hvorfor de har behov for pausen og hva eleven trenger.

### **Ønsker for Miljøterapeuter i Stavangerskolen om 10 år:**

Det siste spørsmålet til alle deltagerne var om de kunne fortelle om sine ønsker for miljøterapeutene i stavangerskolen om 10 år.

Alle lærerne mente det er behov for enda flere miljøterapeuter i stavangerskolen, barn er ikke like robuste som før. Dersom utviklingen av sårbare barn fortsetter til værs, trengs flere miljøterapeuter enn lærere, særlig når det blir fortalt at miljøterapeutene nesten jobber "400%" stillinger, fordi de må presse mye inn på kort tid.

Trivsel er avgjørende for at elever skal kunne lære, i fremtiden trengs derfor enda flere som kan hjelpe elevene med trivsel og veiledning, fordi om alle skal ha noen tilgjengelig, som kan omprioritere dagene sine, trengs det flere.

Alle miljøterapeutene var enige om at det burde komme flere miljøterapeuter inn i Stavangerskolen, gjerne en fristilt pr. trinn. Ikke bare for å jobbe på elevnivå eller individnivå, men også jobbe på klassenivå, systemnivå.

Det er mye konfliktløsning, og det er mange barn som sliter med det sosiale samspillet. Dersom flere elever har miljøterapeuter tettere på, kan de få nødvendig hjelp og støtte på et tidlig tidspunkt. Det vil øke graden av mestring og håndtering.

Det trengs flere som er fristilt til å jobbe faglig og systematisk for å bygge opp den kompetansen elevene trenger, både å lære om seg selv og for å gjøre dem robuste. Det må være et målrettet arbeid som går parallelt med undervisningen.

Det bør være flere av miljøterapeuter og at de må være utdannet til å kunne stå i det som er nødvendig. Miljøterapeutrollen skal være likestilt med en lærer når det gjelder tid til for- og etterarbeid (planlegging) og at arbeidstidsavtalen skal bli mer lik pedagogenes.

Miljøterapeutrollen omhandler ikke arbeid i SFO, med mindre man til daglig jobber med svært krevende elever som har behov for tett oppfølging også her. Miljøterapeuten er med på å utarbeide planer og tiltak som gjelder for eleven på SFO, samt veilede andre yrkesgrupper i SFO slik at de kan på sikt overta arbeidet med eleven i SFO tid.

Det ble sagt at i fremtiden kommer miljøterapeutrollen til å være svært viktig og etterspurt, og at skolene til enhver tid bruker all den kompetansen som de ulike sosialfaglige yrkesgruppene har. Et av ønskene var at miljøterapeutrollen skal innebære å være en del av skolens ressursteam, at det er en selvfølge at miljøterapeuten har tett foreldresamarbeid/veiledning ved behov, er til stede på foreldremøter, blir kalt inn på møter med skolens samarbeidspartnere uavhengig av om man jobber med eleven eller ikke. Et annet ønske var at miljøterapeutens stemme inn i arbeidet med

utarbeiding og oppfølging av IOP er like viktig som pedagog stemmen. Videre at miljøterapeuten aktiv jobber både på individnivå, gruppenivå og systemnivå med saker som omhandler mobbing, trivsel, skolevegring, psykisk helse mm.

Det stilles større krav til robusthet og elevene har flere forventninger å forholde seg til. Miljøterapeutene som skal møte dette, ønsker å hete terapeut, ikke bli “omdøpt” til diffuse titler som miljøveileder eller pedagogisk medarbeider.

Et annet ønske for fremtiden var at miljøterapeutrollen blir lovfestet, og satt på lik linje som en pedagog. Det må stilles strengere krav til en miljøterapeut i skolen, at de skal være faglig oppdaterte og være en naturlig del av en undervisningssituasjon. Da vil også arbeidsmiljøet kunne bli bedre og den faglige kompetansen heves fordi det er et tettere samarbeid mellom pedagoger og miljøterapeuter. Det å få nok tid til for og etterarbeid, få nok tid til samarbeidstid, med både lærere og foreldre. Tid til tett samarbeid mellom miljøterapeut og pedagog er helt avgjørende for at miljøterapeutrollen skal oppleves meningsfull over tid.

## **2.6.2 Drøfting**

### **Visjonen “vi bygger fellesskap”, hvordan kan miljøterapeut ta del i dette?**

Det er ikke lovpålagt å ha miljøterapeuter i skolen, eller slått fast i loven om hvordan denne rollen skal brukes (Holmøy., et al, 2019). Jeg ser at på de to skolene jeg har intervjuet er det noen likheter i bruk av rollen, men også mange forskjeller.

Stavanger kommunes visjon om å være på lag, kan tolkes som at alle rollene på skolen skal samarbeide for et felles mål - at barna skal lære og ha det bra mens de lærer. Det kan også ses på som at de voksne skal skape et miljø som gjør det lettere for barn å samhandle. Miljøterapeutene svarte blant annet i intervju at de gir barna ulike verktøy for å fungere sammen med andre, som for eksempel trening i å samhandle og hjelp til kommunikasjon.

For å kunne nå visjonen om fellesskap, har Brandtzæg (et al., 2016, s.16), uttalt at elevenes behov må være en del av arbeidet for at læringen skal bli så effektiv som mulig. Dette kan stemme overens med Maslows behovspyramide, fordi for å kunne ha fokus på læring og å være i posisjon til læring, må man ha de viktigste behovene dekket.

Ser en på det store bildet, kan det tolkes som om Stavanger kommune ønsker at alle innbyggerne skal oppleve å være en del av et fellesskap. I et oppvekstperspektiv, er en gjennom skolearenaen med på å kvalifisere elevene til å få en plass i fellesskapet. Som skole, må en alltid gjøre de tilpasningene som må til for at elevene skal oppleve å være en del av fellesskapet. En side er å henge med og mestre der faglige. En annen minst like viktig side, er å mestre samspillet, lære hvilke spilleregler som gjelder og kunne tilpasse seg stadige endringer.

En som føler seg utenfor, er ikke en del av fellesskapet, så det holder ikke å lage plass til alle. Alle må være i stand til å håndtere å holde på plassen. Å bygge fellesskap er å motvirke utenforskap. I barne- og ungdomsårene handler det mye om å lære elevene medborgerkompetanse, lære om seg selv, hvordan man kan dekke egne behov og lære å være seg selv, samtidig som de tilpasser seg flokken. I starten kan det handle om å dele leker eller følge regler i leken, men med alderen og økende forventninger, handler det også om tolkning, forståelse og å "lese mellom linjene". Når en 6.klassing føler seg "blikket" eller baksnakket, ligger det en mye dypere prosess bak enn "skjer/skjer ikke". Det krever at den som skal lære elevene å stå i det og gå styrket ut av det, både må forstå hva som skjer og være i stand til å gi eleven nødvendig støtte.

Samtidig kan miljøterapeuten gi elever innspill til hvordan de kan være "en god venn", eller hvordan man kan være mot andre for at de skal føle seg bra, og ønske å være med deg.

De kan altså gjøre elevene i stand til å delta i og forstå sosiale samspill.

Noe som ble sett på som viktig blant informantene var dette med å lære elevene nok om seg selv til at de kan håndtere selv i møte med andre og i møtet med samfunnet. Herunder ligger følelshåndtering, forståelse, osv. Når elevene kan nok om seg selv til at de kan håndtere seg selv i møtet med andre, blir det lettere for dem å beholde en plass i fellesskapet.

Ifølge Gjertsen (et al, 2018) blir det viktigere med samarbeid mellom profesjonsgruppene i skolen ettersom oppgavene har blitt mer utfordrende og livsmestringen nå er en del av



læreplanen. Samarbeidet kan være viktig for å få både det faglige, men også livsmestringen inn i skoledagen. Gustavsson og Tømmerbakken (2011, s. 56), formidler at det er en stor sannsynlighet for at flere barn blir sett om profesjonsgruppene samarbeider, fordi deres ulike kunnskaper og kompetanse blir slått sammen for å nå felles mål. Man kan se at det finnes likheter i Gjertsen (et al.), Gustavsson & Tømmerbakkens uttalelser, ved at de alle har positive uttalelser om samarbeidet mellom profesjonsgrupper.

Den ene læreren fremstilte også at dersom lærerne og miljøterapeut samarbeider, kan dette videre redusere lærerens stress og utbrenthet, som igjen videre påvirker miljøet til elevene. Lærerens rolle har stor betydning for læringsmiljøet. Miljøterapeut blir derfor også indirekte, ved å støtte læreren, en viktig ressurs for stressreduksjon.

### **Hvilke briller har de ulike faggruppene?**

Trolig er miljøterapeutenes fokus å se eleven innenfra, lete etter hva som ligger bak elevens følelser, handlinger og reaksjoner. Lærerens "briller" kan ses på som rettet mot elevens utvikling ift. læring og handlinger knyttet til læringen. Rektorens "briller" er rettet mot det overordnede og om alt ligger til rette for at alle elevene skal ha en god utvikling og ha det bra på skolen.

Man kan spørre seg om hva det er som gjør at det er opp til hver rektor hvor stor grad av tverrfaglighet det skal være?

Rektor på skole 1, har valgt å ha en miljøterapeut i fristilt stilling, som kan ha et tverrfaglig samarbeid med alle profesjonsgruppene når det trengs, og de andre miljøterapeutene samarbeider med lærer inne i klasser, både for å hjelpe elever med særskilte behov og jobbe med klasse/lærings miljøet. Miljøterapeut og rektor har et godt samarbeid seg imellom.

Når elevene ikke er klare for læring - hva har miljøterapeut da som lærer ikke har?

Miljøterapeutene som informanter beskrev at de var i en bedre posisjon til å kunne se alle aspekter hos eleven og det å se eleven innenfra, se det eleven bærer med seg hjemmefra av erfaringer, verdier og holdninger. Dette fordi de kommer inn i klasserommet eller møter elevene ute med blikket på hvordan eleven har det, ikke hva eleven skal lære den timen.

Miljøterapeuten er alltid på jakt etter det som ligger bak, hvorfor ting er som de er, for å deretter jobbe med årsakene istedenfor å bare jobbe med "symptomene". Det handler om å behandle det som trenger behandling.

Mens en lærer med tett program, tidsnød må trøste for å dempe uro nok til å undervise, kan oftere miljøterapeut sjekke ut hva eleven har opplevd, møte og gjøre klar for å lære.

Lærerne har ofte ikke tid til å jobbe dypere, når de likevel gjør det, utsettes undervisning eller andre elever må vente på hjelp.

### **Livsmestring og miljøterapeut som ressurs:**

Hvordan er livsmestring i læreplanen og hvordan er livsmestring i skolehverdagen?

På skole 1 har de jobbet med tema som inngår i livsmestring i flere år. De har jobbet med kollektiv kompetanse i personalet, mens miljøterapeutene har veiledet på trinn og i enkeltsaker. Det handler om alt fra tankesett til følelser og konflikthåndtering.

Hvordan påvirker grad av livsmestring læring?

Utdanningsdirektoratet peker blant annet på at det positive selvbylde og den trygge identiteten er avgjørende for fremtiden.

Selvbylde og identitet påvirker eleven både i møte med fag og mennesker, det påvirker forventninger til en selv, til andre og tro på hva en kan få til.

Jeg skal videre gå inn på det forebyggende arbeid vs. tiltak senere i livet.

Man kan se at når barn tidlig lærer seg å forstå og håndtere sine egne følelser, kan det bli lettere for dem senere i livet å samhandle med andre mennesker. Ved å få et språk for følelsene, vil det bli lettere å få dekket sine behov, som igjen kan påvirke relasjonen med andre. Man kan si at spørsmålet er ikke om de får veiledning til følelshåndteringen, men hvor mye og hvilken type. Blir de møtt med atferds dempende tiltak, eller hjelp til å forstå hva som gjør det urolig.

Lærerne og miljøterapeutene forteller at når det er miljøterapeuter sammen med elever, kan de guide, støtte og trygge i slike situasjoner, for at det skal bli trygt å oppleve det som kan kjennes ubehagelig. Eksempler på dette er konfliktsituasjoner.

Når barn aldri får trent seg på å håndtere ubehag, stå i det og jobbe seg gjennom det, vet de ikke hvordan de skal opptre når det neste gang kommer en slik situasjon. Å bli robust handler ikke om å tilpasse atferd til å passe i klasserommet. Det handler f.eks. om å våge å prøve på noe som er vanskelig, holde ut selvom det er krevende å gjøre ting man ikke har så lyst til. Det koster tid og ressurser å gi elevene opplæring i å håndtere motgang å våge å ikke få til og prøve en gang til når det er vanskelig. Men hva vil det koste samfunnet om mange vokser opp og ikke takler ubehag eller krav?

En av informantene uttalte at en lærer kan dekke mange av temaene under livsmestring, men hevdet at miljøterapeuter har mer spisskompetanse på noen av temaene. Denne spisskompetansen er ifølge miljøterapeutene blant annet hvordan gruppedynamikk og kommunikasjon kan påvirke elevens opplevelse av egenverdi og betydningen det har for elevens selvfølelse, og bevisstheten på å se eleven i interaksjon med sine omgivelser og påvirkningene fra de forskjellige arenaene barnet befinner seg på. Samtidig som miljøterapeuten har kunnskap om barnets toleransevindue og bevissthet på å samregulere følelsene og hjelpe barna i toleransevinduet, og å utvide toleransevinduet.

Når barn forstår sine egne følelser og ser sammenhenger mellom følelser og reaksjoner, kan man se at de tåler mer motgang. Ved at de voksne rundt kan nok om barns toleransevindue, gjør dette at de kan kjenne igjen at barna er over under eller i toleransevinduet sitt. Riktig kunnskap og kompetanse, er nødvendig for å møte elevene på best mulig, hensiktsmessig måte. Lærere er trent på de faglige utfordringene, og miljøterapeuten på de sosiale utfordringene.

Om en ser på eleven som "stridig", eller som en som er ute av toleransevinduet, vil påvirke hvordan eleven møtes, og hvilken læring og erfaring eleven får. Å se et barn som er veldig aktivert om å roe seg, og å oppføre seg, er som å se en på krykker om å jogge.

Miljøterapeuter skal ha kunnskap til toleransevinduet og det å møte barn i følelsene sine.

Både lærer og miljøterapeut kan hjelpe eleven å få kontroll på følelser og få den oversikten de trenger, men læreren har ikke alltid tid eller mulighet til å gå dypere inn på hva som ligger bak opplevelsene hos hver enkelt elev. Derfor vil samarbeidet mellom miljøterapeut og lærer bli effektivt, ved at lærer kan observere og videre få veiledning av miljøterapeut, eller hente inn miljøterapeut for å hjelpe med arbeidet, mens lærer kan fortsette å gi resten av klassen oppmerksomhet og undervise. Dersom miljøterapeuten går inn for å støtte barnet, validere følelsene og hjelpe eleven ut av situasjonen og hjelpe med å forstå følelsene, kan dette føre eleven inn i toleransevinduet igjen, og videre ta del i å utvide toleransevinduet. Når eleven har kontroll på følelsene sine, og klarer å fokusere på læringen, er de i posisjon til læring. I tillegg får elevene erfaring med at ubehag kan minske i relasjon, at de kan få støtte til å gjenvinne kontroll.

Man kan se at det finnes likheter mellom teori og informantenes svar om det som går på å være klar til å lære. Å bli klar for læringen kan bety å være psykisk klar, altså å ha det bra inni seg for å klare å fokusere på det som gjelder. Deltagerne, alle profesjonene, ga uttrykk for at mange elever trenger mye mer enn faglig støtte for å bli klar til å lære, altså kan man se at miljøterapeuten trengs i klasserommet.

### **Miljøterapeutrollens deltagelse ift. det forebyggende arbeidet – hva gjør dette for barna?**

Det forebyggende arbeidet kan man si skjer hver dag, fordi man kan si at alt som skjer for å senere unngå /redusere avvik kalles forebygging.

Artikkel 29 i barnekonvensjonen formidler at skolene skal hjelpe elevene med å utvikle psykiske evner, dette handler om det samme som opplæringsloven 9a, som fremstiller at skolene skal fremme helse og læring og drive forebyggende arbeid (barnekonvensjonen. 1998. Artikkel 29), (oppl, 2020). Både barnekonvensjonen og opplæringsloven fremhever viktigheten av barnas psykiske helse, og deres evner i forhold til håndtering av egne følelser.

Det er viktig for myndighetene at skolene, setter inn tidlig innsats, forebygger for å unngå utfordringer senere i livet.

Når vi vet at elevene må være klar for læring for å få et best mulig utbytte av undervisning og utnytte av eget potensiale, må en kunne si at det er samfunnsnyttig å forebygge. En hører stadig det drøftes tiltak for å unngå frafall i VGS. Hvor begynner det? Begynner problemene når elevene begynner på VGS, eller er begeret fullt da? Gjennom å møte motgang med støtte og

veiledning fra en starter som elev, vil en gjennom grunnskolen opparbeide seg tilstrekkelig kunnskap om seg selv og egne relasjoner til å kunne håndtere mer på egenhånd fremover i livet. Da må man ha støtte og veiledning underveis av noen som kan nok om det, ikke bare å bli dempet eller bedt om å innordne seg. Med miljøterapeut som jobber med enkeltelever, grupper og klassemiljø, vil en lettere nå flere med selvutvikling og forebygge unødvendige ubehag som gjør at en senere faller utenfor fellesskapet.

### Traumebevisst omsorg

Man kan se at det finnes flere teorier som handler om at barn blir påvirket av det rundt seg. Både i nåtid, og i tidligere opplevelser. Bronfenbrenner viser til at dersom foreldrene til et barn mister jobben, kan dette videre få konsekvenser for f.eks. familiens inntekter og kan påvirke både i form av “temperatur”, for eksempel, økt kranling hjemme, eller at barnet ikke kan delta på dyre aktiviteter. Altså både praktiske og følelsesmessige konsekvenser.

Hvordan bruke denne kunnskapen for å gjøre eleven klar for læring?

Ifølge miljøterapeutene i undersøkelsen min, har de kompetanse på å kjenne igjen barn og unge som har det utfordrende, og se signaler på opplevde traumer eller vanskelige situasjoner, samtidig som de har kunnskap om traumebevisst omsorg. Med denne kunnskapen, kan de tilrettelegge for barna som har andre behov, og gi barna den omsorgen de trenger på skolen, for å redusere senere avvik.

Samlivsbrudd, vold, psykisk sykdom, eller rus i hjemmet, kan gjøre skolehverdagen utfordrende for elevene. En traumebevisst tilnærming til elevene, vil si at lærer eller miljøterapeut f.eks vet at atferden er et symptom på at “Per” **har det** vanskelig, ikke **er** vanskelig. At en voksen undrer seg over at Per er urolig og begynner å kartlegge hvordan Per har det, vil gi et annet utfall enn mail hjem om at han har vært bråkete og frekk.

Lærer/miljøterapeut kan bidra til trygghetsfremmende klasseledelse ved å vektlegge elementer som fremmer trygghet. Alle trenger ikke traumebevisst omsorg, men ingen tar skade av det. Voksne som er bevisst på å møte følelser, være anerkjennende og være rolige i møte med barn,

vil sannsynligvis oppdage at flere tåler mer. Når de voksne tåler og håndterer urolige Per, blir det tryggere for medelevene hans.

Ved å ha en trygghetsfremmende klasseledelse, kan man se et tryggere læringsmiljø, som igjen blir et tiltak for elever med støttebehov.

Flere av informantene fortalte om påvirkninger rundt barna, dette ser man også i

**Bronfenbrenners** teori. Dersom det skjer noe på hjemmebane, kan det bli vanskelig for eleven å konsentrere seg om læringen, fordi det blir for mye å konsentrere seg om uten hjelp til å sortere tanker og følelser. Her kommer miljøterapeutrollen inn som en viktig faktor. Elevene kommer ikke med merkelapp, en vet ikke hvem som blir misbrukt, hvem som har en forelder med rusproblem. Men en vet at det vil påvirke, derfor må en være åpen for å se forbi atferd og kartlegge. Hva trenger eleven for å komme i læringsmodus? Det krever tverrfaglig kunnskap og kompetanse. Barn har ulike påvirkningsfaktorer i livet som får konsekvenser på hvordan elevene har det både hjemme og på skolen.

### **Hvorfor er hjem skole samarbeid viktig for elevene?**

Å se eleven helhetlig, handler om å se eleven som et resultat av livet som leves. Hjem og skole har gjensidig påvirkning, og eleven er avhengig av begge for optimal læring. Det som skjer hjemme påvirker læringssituasjonen, og læringssituasjon påvirker barnet i hjemmesituasjon. En kan tenke på læring og venner som to separate tema, men de henger sammen. En elev med gode venner, trygg fritid, kommer lettere i læringsmodus enn en elev med mye sosial stress eller fravær av vennskap. Hjem og skole ser ulike situasjoner, summen - når den er positiv, vil være en byggestein i elevens danning og utdanning.

### **Trenger alle elever både miljøterapeut og lærer?**

Læreren er viktig for læringen til elevene, og denne kompetansen har ikke miljøterapeutene. De kan lære barna om visse temaer som de selv har lært i livet, eller temaer under livsmestring, men har ikke de samme kunnskapene om det faglige stoffet. Samtidig har ikke alltid lærere den samme kompetansen innenfor det sosialpedagogiske som; konfliktløsning, følelsene, årsak til reaksjoner, osv.

De siste årene har det ifølge Fo, blitt rapportert om et økende antall elever som sliter med emosjonelle og sosiale problemer.

Samfunnsutviklingen går fort, barn og unges behov endrer seg i takt med denne. Noen mener elevene er mindre robuste nå enn før, og derfor trener mer og annen støtte enn det lærerne kan gi. Er det elevene som har endret seg, eller stilles det mer og andre krav- kanskje for høye til elevene nå enn for noen 10 år siden.

Tid er et tema som går igjen i intervjuene. Er det, tid dette handler om? At elevene har færre voksne tilgjengelige i livet som har tid til å støtte dem? Er det da foreldrene som må bremse opp og se på eget ansvar? Eller skal vi som samfunn tenke at vi har en yrkesgruppe som har kunnskap og kompetanse til å møte et samfunnsbehov og kunne gjøre en stor forskjell for mange? Miljøterapeuter på alle skoler på alle trinn, vil kunne gjøre en forskjell for generasjonen som vokser opp og skal bedre landet. Skal det være opp til hver familie, vil mange falle utenfor fellesskapet.

Lærerne som informanter, uttrykket at de ofte jobber med klassemiljøet selv, men at de ikke får tid til å gå dypere inn på miljøet, fordi de har en hel klasse som trenger dem hele skoledagen. Miljøterapeuten blir ofte derfor brukt som et supplement til lærer og hjelper til med tiltak for å bedre miljøet inne i klassene, eller hjelpe de elevene som trenger litt ekstra hjelp for å kunne fungere optimalt inne i klassemiljøet. På denne måten kan læreren jobbe med faget, og miljøterapeut gjøre elevene i posisjon til læringen. Det vil si at selv om ikke miljøterapeuten jobber direkte med en elev, kan eleven bli påvirket av arbeidet miljøterapeuten gjør ift. forebygging eller jobbing med miljøet. Det kan bety at alle elever trenger både miljøterapeuten og lærer.

### **Nytten med miljøterapeuter ift. utfordringer og læring?**

Flere av lærerne og miljøterapeutene, snakker om at for å kunne fokusere på læring, må elevene ha det bra inni seg. Skolens hovedmandat er læring, men skolen har en sentral posisjon til å lære barna mer enn bare den faglige delen. Dette er fordi de ser, møter og kommuniserer med elevene 5 dager i uken igjennom skoleåret. Skolen har mulighet til å hjelpe elevene til å bli en del av samfunnet, ved også å lære dem om hvordan de skal forstå, og handle i relasjon til andre, bli gode medborgere.

Noe de fleste informantene nevnte, var hvor viktig tiden er og det å kunne prioritere tiden. Dette med at en miljøterapeut ikke er låst til en hel klasse, men kan ta situasjonene når de dukker opp, og når eleven trenger det.

Felles for alle lærere var at alle snakket varmt om miljøterapeutene, og de fleste nevnte at de ikke hadde klart seg uten og hvor godt det er å alltid kunne rådføre seg, få veiledning, eller en med en annen posisjon til å løse utfordringer, som påvirker læring.

Man kan kalle miljøterapeutrollen en ressurs i denne sammenhengen, fordi det dreier seg ikke om en ressurs i timetall, men om miljøterapeut som faglig ressurs både overfor elever og overfor faggrupper som arbeider i skolen, som lærere, helsesøster, spesialpedagog og assistenter er. Det handler om at en miljøterapeut kan være en ressurs som kan hjelpe barn med livsmestringen. På lang sikt god livsmestring, vil kunne redusere utfordringer og behov for hjelp senere i livet.

Hvordan er miljøterapeuten et “uforløst potensial”?

Den tidligere undersøkelsen til Holmøy (et al., 2019), viste at miljøterapeuten kunne bli sett på som et “uforløst potensial”. Dette kan forstås som at skolene ikke bruker miljøterapeuten effektivt nok, eller at de kunne blitt brukt på en annen måte enn mange gjør nå.

En av informantene beskrev miljøterapeutrollen som tredelt, ved at kompetanse, veiledning og forebygging var tre sentrale deler av jobben. Veiledningen miljøterapeuten kan gi til barn og familier, kan vare over tid og et tett samarbeid kan hjelpe barna til en positiv utvikling, både sosialt og faglig.

Ifølge informantene kan et samarbeid med skolen for barnets beste, oppleves som nettopp det, et samarbeid. Det ligger ingen kontroll eller tvang i dette samarbeidet, noe som kan gjøre det lettere å ta imot foreldre. Når skole og hjem samarbeider om barnets beste, vil effekten være større enn om man ikke har felles mål og metode. Skolen eller miljøterapeut har ingen mulighet til å pålegge foreldre et slikt samarbeid, og er avhengige av å bygge relasjon og tillit for at det skal fungere. En miljøterapeut i fristilt stilling, kan ha både kompetanse, og tid til å bygge er godt samarbeidsklima.



Miljøterapeutene kan med sin kompetanse; hjelpe foreldre i å støtte eleven. Samtidig som samarbeidet kan inneholde og opprettholde utviklingen både hjemme og på skolen, og motvirke unødige utfordringer.

Teori viser at effekten av tiltak i hverdagen, kan være større enn en terapitime hver 14.dag hos en behandler de ikke har en relasjon til. Det vil kunne være hjelp på et tidlig tidspunkt, uten henvisning. Slik jeg ser det vil det frigjøre plass i 1. og 2.linjetjenesten til de som trenger det mest.

### **Ønsker for fremtiden vs. hvordan det er nå**

Noe av det som kom frem i intervjuene er at de fristilte miljøterapeutene på begge skolene har en ledende rolle i ressursteam. En lærer på skole 2 ønsket for fremtiden at flere av miljøterapeutene skulle bli en del av disse teamene.

Alle informantene mente at det burde komme flere miljøterapeuter inn i stavangerskolen. Felles for alle informantene var at de mener miljøterapeutene de har nå er en nødvendig ressurs.

På begge skolene er behovet større enn tilbudet og ønsker om flere fristilte miljøterapeuter, handler om å være mange nok til å dekke økende behov.

Avslutningsvis ble det ønsket at miljøterapeutene skulle bruke mindre tid i sfo, og heller brukes som veiledning av sfo ansatte.

#### **4. Avslutning**

Gjennom arbeidet med bacheloroppgaven har jeg lært masse, blant annet om miljøterapeutrollen i Stavangerskolen og rollens påvirkning på elevene. Jeg har også lært om forskning, og mer om det å skrive akademiske tekster.

Jeg ønsket å få frem miljøterapeutens rolle, og samtidig finne ut mer om denne rollen ift. elevenes livsmestring.

Undersøkelsen min om miljøterapeutens rolle som ressurs, vil trolig være nyttig for blant annet rådgiver for fagstab skole Stavanger kommune. I løpet av skoleåret 2020/21, har de startet en kartlegging av bruk av miljøterapeuter og miljøveiledere i kommunen.

Dersom situasjonen var annerledes hadde jeg hatt intervjuene ansikt til ansikt, og kanskje inkludert flere skoler og hatt færre spørsmål. Zoom fungerte godt, og det var lite tekniske problemer, og selv om intervjuet var via zoom, fløt samtalen naturlig. Hvis jeg skulle utvidet oppgaven, ville jeg funnet mer ut om ressursteam, og organiseringen av dette og hvordan dette bidrar til elevens nytte.

#### **Konklusjon:**

Det ser ut til at miljøterapeutrollen bidrar til å styrke elevens livsmestring på ulike måter. Ved å ha tid og anledning til å være der elevene er, å være tilgjengelige, både fysisk og faglig kunne forstå hvor eleven befinner seg. Ved å ha en faglig bakgrunn som gjør dem i stand til å se elevene innenfra. Ved å ha verktøy til å støtte og hjelpe elevene på en slik måte at det faktisk hjelper dem fremover og ikke minst at de bidrar til å gjøre elevene i bedre stand til å ta imot læring. Skolen trenger miljøterapeutene for å utføre sitt mandat, læring, på en mest mulig nyttig måte.

Min konklusjon underbygger tidligere forskning relatert til problemstillingen.

#### 4.1 Litteraturliste:

- \*Brandtzæg, I. Øiestad, G. & Torsteinson. (2016). *Se eleven innenfra*. Oslo: Gyldendal norsk forlag
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag AS
- \*Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- \*Fellesorganisasjonen (2019). *Sosialfaglig kompetanse i skolen*. (brosjyre). Fo. Hentet fra url: [https://www.fo.no/getfile.php/1319574-1569406570/Bilder/FO%20mener/Brosjyrer/Sosialfaglig%20kompetanse%20i%20skolentil\\_nettpdf](https://www.fo.no/getfile.php/1319574-1569406570/Bilder/FO%20mener/Brosjyrer/Sosialfaglig%20kompetanse%20i%20skolentil_nettpdf)
- Flaten, K. & Sollesnes, T. (2016). *Oppvekst og miljø*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Forente nasjoner. (1989). *FNs konvensjon om barns rettigheter*. Barne- og familie departementet. Hentet fra url: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- \*Gamst, K, T. (2013). *Profesjonelle barnesamtaler*. Oslo: universitetsforlaget
- \*Gjertsen, P-Å. Hansen, M, B. & Juberg, A. (2018). *Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen*. Tidsskrift for velferdsforskning. Hentet fra url: [https://www.idunn.no/tidsskrift\\_for\\_velferdsforskning/2018/02/barnevernspedagogers\\_sosionomers\\_og\\_vernepleieres\\_rolle\\_og](https://www.idunn.no/tidsskrift_for_velferdsforskning/2018/02/barnevernspedagogers_sosionomers_og_vernepleieres_rolle_og)
- Gustavsson, U & Tømmerbakken, N. (2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen*. Oslo: kommuneforlaget.
- Helgesen, L. A. (2017). *Menneskets dimensjoner, lærebok i psykologi*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- \*Holmøy, O. Birkrem, T. Lien, T og Flaten, K. (29.10.2019). *Miljøterapeuter i skolen, et uforløst potensial*. Hentet fra Url: <https://fontene.no/fagartikler/miljoterapeuter-i-skolen--et-uforlost-potensial-6.47.654240.497e12dd76>
- \*Magnus, P. (2013). *Barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere; nye profesjoner I grunnskolen*. Spørreundersøkelse. Høyskolen i Bergen. Hentet fra url: <https://www.profesjon.no/wp-content/uploads/2013/07/Magnus-2013.pdf>
- \*Myskja, A & Fikse, C. (2020). *Perspektiver på livsmestring I skolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Oppl. (2021). Lov om grunnskolen og videregående opplæringa ([LOV-2020-06-19-91](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11)) hentet fra url: [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*. Oslo: universitetsforlaget
- Ringereide, K & Thorkildsen, S.L. (2019). *Folkehelse og livsmestring: tanker følelser og relasjoner*. Oslo: Redlex
- Ringereide, K & Thorkildsen, S.L. (2019). *Folkehelse og livsmestring: i skolen*. Oslo: Redlex
- Stavanger kommune. (2020, 10.11). *Visjon og verdier*. Hentet fra url: <https://www.stavanger.kommune.no/om-stavanger-kommune/organisasjon-og-administrasjon/visjon-og-verdier/>
- Stavangerkommune. (2020, 28.10) *samfunnsdel, dette skal vi jobbe med de neste 15 årene*. Hentet fra url: <https://www.stavanger.kommune.no/samfunnsutvikling/planer/kommuneplan/samfunnsdelen/>
- Stavanger Kommune. (2021.18.01), *Skolene i Stavanger*. Hentet fra url: <https://www.stavanger.kommune.no/barnehage-og-skole/skole/skolene-i-stavanger/#barneskoler>
- Sælebakke, A. (2018) *Livsmestring i skolen*. Oslo: Gyldendal
- Thorkildsen, S. (2020, 28.01). *RVTS de tre pilarene i traume bevisst omsorg*. Hentet fra url: <https://rvtssor.no/aktuelt/294/de-tre-pilarene-i-traumebevisst-omsorg/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 03.06). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet fra url: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>

Vedlegg:

Vedlegg 1: intervjuguide

Vedlegg 2: informasjonsskriv

Vedlegg 3: prosjekt skisse

- **Vedlegg 1. Intervjuguide**

**Spørsmål til miljøterapeuter:**

Jeg skiller på miljøterapeuter og miljøarbeidere/lærerassistenter, ved at miljøterapeuter har høyere utdanning av helsefag som barnevernspedagog eller sosionom.

1. Kan du si litt generelt om hva din fagbakgrunn kan tilføye Stavangerskolen?
2. Hvilke oppgaver og utfordringer prioriterer ofte skolen å bruke din kompetanse på?
3. Hva mener du er viktige argumenter for å ha miljøterapeuter i skolen?
4. Hvordan opplever du forskjellen på hvordan administrasjonen bruker miljøterapeuter og miljøarbeidere i skolen?
5. Jeg har valgt å bruke en problemstilling for å eksemplifisere miljøterapeutrollen;

Kan du si litt om hva din rolle er når en elev opplever skolevegning eller strever med å komme på skolen?

6. I hvilke problemstillinger samarbeider du med andre faggrupper? Som helsesykepleiere, lærere eller pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT)?
7. Hva tenker du at en miljøterapeut kan gjøre ift. arbeid med livsmestring, som ikke en lærer kan gjøre?
8. Hvis man velger å tolke Stavanger kommunes visjon «vi bygger fellesskap», som om at man gjennom et godt hjem-skole samarbeid gir eleven en plass i fellesskapet (livsmestring) - Hvordan ser du for deg - eller ønsker du at miljøterapeutrollen skal være i stavangerskolen om 10 år?

**Spørsmål til lærere:**

1. Hva samarbeider du med miljøterapeuter om på skolen?
2. Hva mener du er viktige argumenter for å ha miljøterapeuter i skolen?
3. Hva tenker du at en miljøterapeut kan gjøre ifht. arbeid med livsmestring, som ikke en lærer kan gjøre selv?
4. Jeg har valgt å bruke en problemstilling for å eksemplifisere miljøterapeutrollen; Hvordan møter du det når en elev opplever skolevegning eller strever med å komme på skolen? Hva kan en miljøterapeut evt. hjelpe deg med i en slik sammenheng?
5. Hvis man velger å tolke Stavanger kommunes visjon «vi bygger fellesskap», som om at man gjennom et godt hjem-skole samarbeid gir eleven en plass i fellesskapet (livsmestring) - Hvordan ser du for deg - eller ønsker du at miljøterapeutrollen skal være i stavangerskolen om 10 år?

**Spørsmål til rektor:**

1. Hvor mange miljøterapeuter, miljøarbeidere/lærerassistenter har dere?

2. Hvilke oppgaver og ansvarsområder har miljøarbeidere og hvilke har miljøterapeuter hos dere?
3. Hvilke kriterier vektlegger dere når dere fordeler miljøarbeidere/ lærerassistenter og miljøterapeuter?
4. Hender det at dere omfordeler bruken av miljøarbeidere og miljøterapeuter, hva er grunnen i disse tilfellene?
5. Har alle klasser miljøarbeidere/assistenter?
6. I hvilke tilfeller er miljøterapeuter en nødvendig ressurs i skolens virksomhet?
7. Jeg har valgt å bruke en problemstilling for å eksemplifisere miljøterapeutrollen; Kan du si litt om hva dere som skole gjør når en elev opplever skolevegning / strever med å gå på skolen? Hvordan bruker du miljøterapeuten i denne sammenhengen?
8. Hva tenker du at en miljøterapeut kan gjøre ift. arbeid med livsmestring, som ikke en lærer kan gjøre?
9. Hvis man velger å tolke Stavanger kommunes visjon «vi bygger fellesskap», som om at man gjennom et godt hjem-skole samarbeid gir eleven en plass i fellesskapet (livsmestring) - Hvordan ser du for deg - eller ønsker du at miljøterapeutrollen skal være i stavangerskolen om 10 år?

- **Vedlegg 2. Informasjonsskriv**

**Forespørsel om å delta i informasjonsinnhenting til bacheloroppgave om «Miljøterapeutrollen - en nødvendig ressurs i stavangerskolen»**

Hei, jeg går 3.året barnevern på universitetet i Stavanger og har nå startet på bachelor oppgaven min. I den anledning ønsker jeg å intervju personer med ulik tilknytning til miljøterapeutrollen i stavangerskolen og tar derfor kontakt med deg.

Opgaven min handler om “miljøterapeutrollen - en nødvendig ressurs i stavangerskolen” Samtalen vil foregå på zoom/teams.

Jeg vet at det er travle dager i skolen og har derfor stor forståelse for om ikke alle har tid eller mulighet. Om ønskelig kan intervjuet gjennomføres ved at jeg sender deg et spørreskjema med spørsmålene og at du svarer skriftlig i skjemaet i stedet for i samtale.

Ved zoom/teams sender jeg ut spørsmålene på forhånd

- samtalen vil vare i ca. 30 til max. 45 min.
- Intervjuet/ spørreskjema vil bli anonymisert i oppgaven.
- Om du ønsker det kan jeg sende deg ferdig oppgave i juni.

Kandidatnummer: 5101

Dersom du ønsker å delta, er det greit for deg at jeg tar opp lyd under intervjuet, som selvfølgelig blir slettet etter det har blitt nedskrevet? Helt greit om det ikke er ønskelig.

Er dette noe du kunne tenke deg å delta på?

Har du spørsmål angående oppgaven eller annet, kan jeg kontaktes på mail, eller telefon som står nedenfor.

Mvh. \*\*\*\*\*

Student ved Institutt for Sosialfag, barnevernspedagogutdanningen

Tlf. \*\*\*\*\*, Email: \*\*\*\*\*

- **Vedlegg 3. Prosjektskisse**

### **Bachelor barnevern 2021**

**Foreløpig tittel:** Barnevernspedagogen som miljøterapeut i barneskole

**Tema:** Miljøterapeutrollen i Stavangerskolen

#### **Problemstilling: Bør det være krav til miljøterapeutstillinger i barneskolen?**

- Forebyggende arbeid / tidlig innsats på mange områder i barneskolen - relasjon
- relasjon til foreldre jf. veiledning
- kontinuitet, på barnets arena, frivillig osv.
- Forebygge, oppdage og jobbe med
- Tverrfaglig arbeid med livsmestring i skolen
- utfyllende roller

#### **Metode som virker hensiktsmessig nå:**

Kvalitativ metode.

Jeg skal komme frem til informasjon ved hjelp av å intervjuer barnevernspedagoger på flere skoler, en eller flere rektorer, og ved bruk av litteratur basert på barnevernspedagogers jobb i barneskolen. (evt. politikere).

#### **Hvorfor har jeg valgt dette tema:**

Dette er et felt jeg ønsker å jobbe på, hvor jeg ser mange muligheter til å drive forebyggende arbeid. Slik jeg ser det nå, er det opp til den enkelte skole om de har miljøterapeuter og hvordan de organiserer stillingene. Jeg ønsker å fokusere på nytten av tverrfaglig jobbing, på en systematisk måte.

Kandidatnummer: 5101