

BSOBAC – Bacheloroppgave med forskningsmetode

Litteraturstudie

Skolen - en plass å lære, men også en plass å være

«Hvordan tilrettelegge for et godt psykososialt miljø i skolen?»



Universitetet
i Stavanger

Det samfunnsvitenskapelige fakultet

Bachelor i sosialt arbeid

Sandnes, 2021

Kandidatnr: 3014

Innholdsliste

1. Innledning	3
1.1 Introduksjon og forforståelse til oppgaven.....	3
1.2 Problemstilling.....	3
1.3 Avgrensning og begrepsavklaring	4
1.4 Sosialfaglig relevans	5
1.5 Struktur for oppgaven.....	6
2. Bakgrunn	7
2.1 Elevenes rettigheter	7
2.2 Inkludering i kampen mot mobbing.....	8
3. Metode	10
3.1 Beskrivelse av metode.....	10
3.2 Fremgangsmåte og søkekriterier.....	10
3.3 Litteratur og kildekritikk	12
3.4 Presentasjon av utvalgte artikler	13
3.4.1 «Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen» (Gjertsen et. al, 2018), publisert i Tidsskrift for velferdsforskning	13
3.4.2 «En sak for seg – eller en sak for alle?» (Borg & Pålshaugen, 2018), publisert i Tidsskrift for psykisk helsearbeid	13
3.4.3 «Det hjelper ikke å si fra til de voksne» (Helgeland & Lund, 2018), publisert i Tidsskrift for psykisk helsearbeid	14
3.4.4 «Karakterpress, kroppspress og gjengpress» (Karlsen et. al, 2017), publisert i Tidsskrift for psykisk helsearbeid	15
3.4.5 «Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid» (Aarø & Klepp (Red.), 2017), bokutgivelse fra Gyldendal Akademisk.....	15
4. Teori	17
4.1 Grensearbeid (profesjonsteori)	17
4.1.1 Fra yrkesidentitet over til organisasjonsmessig profesjonalitet.....	18
4.2 Miljøterapeutens kompetanse i skolen	18
4.2.1 Tolkning- og handlingsredskap	19
4.3 Planleggingsmodell for helsefremmende arbeid.....	19
4.3.1 «Precede-proceed»	19
4.4 Selvbestemmelsesteori	20
4.4.1 Indre og ytre motivasjon	20

4.5 Taus kunnskap	21
5. Presentasjon av funn	22
5.1 Helhetlig satsing.....	22
5.2 Godt tverrfaglig samarbeid – en forutsetning for fremming	22
5.2.1 Lærernes bidrag	23
5.2.2 Miljøterapeuters bidrag	24
5.2.3 Skoleledelsens bidrag.....	25
5.3 Ulike press blant elevene og mangel på tillit hemmer	25
5.3.1 Kroppspress	25
5.3.2 Prestasjons- og resultatpress.....	26
5.3.3 Press om sosial tilhørighet.....	26
5.3.4 Mangel på tillit til de voksne	26
5.4 Faktorer som fremmer elevenes helse og skoletrivsel	27
5.4.1 Relasjonsarbeid og tillit.....	27
5.4.2 Elevmedvirkning.....	27
5.4.3 Aktive tiltak.....	28
5.5 Kontinuitet, systematisering og motivasjon sikrer bedre fremming.....	28
6. Diskusjon	30
6.1 Aktive tiltak	30
6.2 Medvirkning i arbeidet	30
6.3 Relasjonens betydning og tillit	32
6.4 Organisering og tverrfaglig samarbeid.....	34
6.4.1 Avsetting av tid.....	35
6.4.2 Involvering og eierskap.....	36
6.5 Elevenes perspektiv på psykososiale utfordringer	37
6.6 Mangel på ord kan utfordre arbeidet.....	37
6.7 Refleksjoner rundt videre arbeid.....	38
7. Avslutning.....	39
Litteraturliste	41

Antall ord i besvarelsen: 13 025

1. Innledning

1.1 Introduksjon og forforståelse til oppgaven

Denne oppgaven handler om miljøarbeid i skolen. Gjennom utdanning får miljøterapeuter tilegnet seg kunnskap i forhold til forebygging med fokus i et helhetlig perspektiv. Det er viktig å tilrettelegge for aktiv bruk av miljøarbeid ettersom forebygging og tidlig innsats er med på å sikre et bedre samfunn og bidra til å gi enkeltindivider god livskvalitet.

Arbeidet som sosionom innad i skolen har derfor interessert meg veldig, og gjort meg nysgjerrig hva jeg som fremtidig fagperson kan bidra med her for å gi barn og ungdom en god start i livet.

Høsten 2020 trådte jeg inn i et fulltidsvikariat som miljøarbeider for en barne- og ungdomsskole i Klepp kommune. Her fikk jeg bekreftet mine antakelser om at miljøarbeidere gjør en viktig jobb, både for elevene og lærerne. En av lærerne jeg jobber sammen med bekreftet verdien av arbeidet en miljøarbeider gjør, og mente at en miljøarbeider lett kan tre inn som vikar for læreren, men læreren kan ikke like lett tre inn som vikar for miljøarbeideren. Denne påstanden gjorde meg nysgjerrig på å finne ut mer om miljøterapeutens rolle i det psykososiale miljøet i skolen og hvilken verdi denne profesjonsgruppen har i arbeidet med det psykososiale miljøet.

Nysgjerrigheten og utforsking av miljøterapeuters rolle i grunnskolen brakte meg videre innpå å se arbeidet som en helhet; ikke nødvendigvis fokus på sosionomens rolle i seg selv, men heller på det helhetlige arbeidet med å jobbe innad i skolen med fokus på det psykososiale miljøet.

1.2 Problemstilling

Problematferd i skolen er ikke lenger noe forbeholdt egne spesialklasser, men noe de fleste lærere vil møte i sin yrkeskarriere. Skolen blir slik en viktig forebyggingsarena, og et sted man kan ta tak i problemene tidlig og løse dem (Ogden, 2001, s. 5). I dag er det slik at det ikke er lovpålagt å ansette miljøterapeuter ved barne-, ungdom- eller videregående skole (Birkrem et. al, 2019). Samtidig har alle elever en rekke rettigheter,

blant annet rett på tilpasset opplæring til deres evner og kunnskapsnivå, jfr. §1-3 i opplæringslova. Alle elever har også rett på «*et godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring*» [egen kursiv] (Helsedirektoratet, 2014, s. 23). Jeg har derfor valgt følgende problemstilling: *Hvordan tilrettelegge for et godt psykososialt miljø i skolen?*

Selv om læringsmiljø går mye sammen med det psykososiale miljøet og slik være vanskelig å utelukke helt, vil min oppgave dreie seg om helse og trivsel. Hovedvekten er på hva som fremmer et godt psykososialt miljø, men hva som hemmer vil også være med på å besvare problemstillingen. Metoden jeg vil ta i bruk for å besvare problemstillingen er litteraturstudie, hvor jeg ser nærmere på allerede publisert forskning om tema.

1.3 Avgrensning og begrepsavklaring

Både barnevernspedagoger, vernepleiere og sosionomer kan jobbe som miljøterapeuter i grunnskolen. Når jeg henviser til miljøterapeuter er det disse tre yrkesgruppene jeg da viser til. Miljøarbeidere, altså ufaglærte eller barne- og ungdomsarbeidere, vil også kunne bidra med mye bra for det psykososiale miljøet, særlig når det gjelder å følge opp enkeltelever i spesialundervisning (Nordahl, 2018, s. 104).

Det å skape god kvalitet i form av et bedre skolemiljø i grunnskolen er et vidt tema som interesserer meg svært mye, særlig med tanke på forebyggingspotensialet som finnes her. Forskning har vist at det læringsutbyttet man får med seg fra grunnskolen er den viktigste faktoren for at elever klarer oppnå studie- eller yrkeskompetanse, og med det økende presset på utdanningskrav i dagens samfunn blir det betydelig vanskeligere for ungdom å klare seg i arbeidsmarkedet uten dette (Nordahl, 2013, s. 18-19). Lærerens og skoleadministrasjonens manglende psykososiale kompetanse er vist å svekke elevenes læringsutbytte (Nordahl, 2018, s. 93). Involvering av både elever og deres foreldre blir pekt på som en viktig del for å opprettholde et trygt og godt psykososialt miljø på skolen (NOU 2015:2, s. 223). Det psykososiale miljøet vil ha stor innvirkning på elevenes læringsmiljø; har man det bra, vil elevene være mer mottakelig for læring. Flere studier viser at et godt psykososialt miljø bidrar til bedre læring, økt livskvalitet og personlig

vekst hos elevene på skolen (NOU 2015:2, s. 115). Ved å sette inn tiltak, gjøre det lille ekstra, på et tidligere tidspunkt vil man i større grad kunne unngå at elevene vokser opp med ulike vansker, eksempelvis utfordringer av psykisk art, senere i livet.

Grunnet oppgavens begrensede omfang har jeg valgt å legge hovedfokuset på hvordan skolen som helhet best mulig kan sikre at elever opplever å ha det trygt og godt i sin skolehverdag. Selv om foreldremedvirkning er en viktig del for å få til et godt psykososialt miljø, har jeg valgt å avgrense oppgaven og ikke utdype dette noe nærmere. Oppgavebesvarelsen vil ikke sette miljøterapeutrollen opp mot lærerrollen, men ha et mer helhetlig fokus hvor søkelyset er på hvordan man kan sikre et godt psykososialt miljø i skolen slik at alle elever kan føle seg inkludert med en opplevelse av god helse og trivsel.

En definisjon på psykososialt miljø er gitt i veileder til opplæringslovens kapittel 9A:

Med psykososialt miljø menes her de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette. Det psykososiale miljøet handler også om elevenes opplevelse av læringssituasjonen [egen kursiv] (Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 6-7).

Slik jeg forstår det handler psykososialt miljø både om relasjoner, sosialt fellesskap og læring på skolen. Det er personalets og elevenes vurdering som ligger til grunn for om det sosiale miljøet på skolen er godt nok etter opplæringslovas krav. Det psykososiale miljøet handler også om læring, nærmere bestemt elevenes egen opplevelse av læringsmiljøet. Elevenes helse og trivsel inngår også i det psykososiale miljøet.

1.4 Sosialfaglig relevans

Miljøterapeuter kan med sin kompetanse ha god egnethet til å jobbe med det psykososiale i skolen (Johannessen, 2020). Gjennom sosionomutdannelsen vektlegges det blant annet at miljøterapeuter har bred kunnskap i forebygging og har med seg et helhetlig perspektiv. Å jobbe som miljøterapeut i skolen er et dagsaktuelt tema, og har vært mye aktualisert i fagbladet «Fontene» i nåværende og nylig tid. Rektor Arvid Strand ved Forsand skole i Rogaland ser både at miljøterapeuten i hans skole gjør en viktig jobb, men viser samtidig til at han tenker lærerne også kan kurses til å oppnå kunnskapsgrunnlag til håndtering av utfordrende atferd (Myklebust, 2020). Med et presset kommunebudsjett i en økonomisk

krisetid, og med tanke på pandemien som pågår, er det aktuelt å diskutere om miljøterapeuter i grunnskolen strengt tatt er nødvendig, eller noe man kan kutte ned på. Forbundsleder i FO, Mimmi Kvisvik, er bekymret for at budsjettkuttene skal gå utover miljøterapeutene i skolen (Johannessen, 2020). Isaksen, som er i ledelsen til fagforeningen til miljøterapeutene, mener koronasituasjonen har vist hvor viktige miljøterapeuter med sin kompetanse er i skolen, og håper på lovendring slik at miljøterapeutene får en lovfestet ansettelse i skolen (Skotheim, 2021).

1.5 Struktur for oppgaven

I oppgaven er det et eget kapittel for bakgrunn til tema, hvor lovverk, politisk satsning og funn fra en forskningsrapport blir nærmere gjennomgått. Videre følger metodekapittel som begrunner valg av metode, viser fremgangsmåten i prosessen med søk og utvelgelse av relevant fagstoff til problemstillingen, samt kildekritikk. I metodekapittelet presenteres de ulike forskningsartiklene som er utvalgt for videre analysering i forhold til valgt problemstilling. Sentral teori for problemstilling og tema blir presentert i oppgavens teoridel. Etterfulgt av teori presenteres ulike funn gjort basert på mine utvalgte forskningsartikler. Videre følger et diskusjonskapittel hvor funn drøftes sammen med teori og egne refleksjoner. Tanker om videre arbeid blir også presentert i oppgavens drøftetekapittel. Avslutningsvis kommer en oppsummerende konklusjon.

2. Bakgrunn

I de senere år er det blitt en sterkere satsing på å øke kvaliteten på det psykososiale miljøet i skolen. Det satses på å koble fag opp mot sosial læring, og vise til at disse begrepene går sammen. Får elevene en god opplevelse med fag vil dette føres videre til et tryggere psykososialt miljø og gjøre at elevene føler større tilhørighet og føler seg inkludert. Elevene skal oppleve faglig mestring ved om nødvendig tilpasset opplæring og få relevante tilbakemeldinger, da dette vil bidra til økt motivasjon og trivsel (NOU 2015:2, s. 18). Det satses også på et kompetanseløft for å sikre inkludering av alle barn i skolen (NOU 2019:6, s. 11). Når skolen har fokus på læring og trening av sosial kompetanse forebygger dette diskriminering og mobbing, fordi elevene da i større grad selv tar avstand fra mobbing. Elever med god sosial kompetanse vil korrigere mobbeatferd og være gode rollemodeller (NOU 2015:2, s. 170). I skolen skal elevene få sosial læring med fokus på samarbeid, respekt og formidling av egne meninger og verdier. Når elevene er sammen med andre skaper de også sin egen identitet og selvbilde. Det er viktig for elevene å leve seg inn i hvordan andre tenker og føler for å kunne få seg venner i skolen. Skolen skal fremme en lyttende dialog, det skal skapes en trygg arena for elevene til å fremme egne meninger samtidig som man lytter og har respekt for andres meninger. Slik sosial læring gjør også elevene bedre i stand til å møte konflikter senere i livet (Utdanningsdirektoratet 2020, s. 9).

2.1 Elevenes rettigheter

Elevenes rettigheter i skolen er samlet i et eget lovverk; Opplæringslova. I loven står det at elevene har rett på et godt fysisk og psykososialt skolemiljø (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 4). Opplæringslova kapittel 9A gir føringer og krav til skolens miljø, herunder også det psykososiale miljøet. Det er elevens egen opplevelse av skolemiljøet som er avgjørende for om skolemiljøet er trygt og av god kvalitet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6). Videre stilles det krav til at skolepersonell er oppmerksomme på elevene og deres velvære, og snarlig undersøkelse skal gjennomføres om man som skolepersonell har mistanke om at elever ikke har det bra på skolen. Skolen skal lage en skriftlig plan angående gjennomføring av tiltak for å fremme skolens psykososiale skolemiljø (Opplæringslova, 2017, §9A-4).

Elever fra 1. til 10. trinn plikter å følge skolegang, jf. opplæringslova §2-1 fjerde ledd. At alle barn skal gjennomføre grunnskolen gjør at skolepersonellet får sett alle; både unge med normal utvikling og unge som trenger en bedre oppfølging. Elever med spesielle behov og som ikke kan få tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning har rett på grunnskoleopplæring (Nordahl, 2013, s. 25). Spesialundervisningen skal resultere i at eleven får et tilstrekkelig utbytte i forhold til de andre elevenes læring og elevens egne forutsetninger (Nordahl, 2018, s. 85).

Elever har en lovlig rett til å medvirke i sin egen skolehverdag, jf. opplæringslova §1-1. Resultater fra en undersøkelse fra Barneombudet viser at kun et fåtall elever oppgir de selv føler de får medvirke, da særlig i undervisningssituasjon (Lindboe, 2017, s. 9).

Elevene kan oppleve frustrasjon, avmakt og likegyldighet som konsekvenser av at de ikke føler skolen ser og hører dem (Lindboe, 2017, s. 9). Skolen er lovpålagt å jobbe forebyggende og aktivt for å fremme det psykososiale miljøet i følge Opplæringslovens kapittel 9A. Det er nulltoleranse for mobbing i skolen, jf. opplæringslova §9A-3 første ledd. Nulltoleranse mot mobbing og annen type krenkelser er noe som ble tilført opplæringslova i nyere tid (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7).

2.2 Inkludering i kampen mot mobbing

Studier viser at norske elever på ungdomsskolenivå forteller at de trives på skolen, men tall på mobbing viser at elever som opplever mobbing 2-3 ganger månedlig i perioden 2007 til nyere tid har variert mellom 3,7 til 7,5%. Regjeringen ser på tallene fra mobbeundersøkelsen som relativt lave (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 17).

Et inkluderende skolemiljø skal bidra til helse, trivsel og læring for alle elever. Skolens ansatte skal være tydelig og omsorgsfulle voksne, og de skal skape et trygt miljø for og sammen med elevene. Mangfold skal ikke føre til mobbing og krenkende situasjoner, men heller sees på som en ressurs. Skolen har ansvar for å lære elevene god dømmekraft slik at de kan ta gode valg, få læring i å respektere forskjeller og anerkjenne at alle har rett til sin plass i fellesskapet på skolen. Lærere skal vise elevene respekt og anerkjennelse, slik at elevene kan oppleve tilhørighet til skolemiljøet. Lokalt, nasjonalt og internasjonalt

samarbeid i skolen skal bidra til å gi elevene bedre innsikt i egen læring og lære om kulturelle forskjeller samt respektere forskjeller (Utdanningsdirektoratet 2020, s. 14).

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) har i sin forskningsrapport (Eriksen & Lyng, 2015) om bedring av det psykososiale miljøet i skolen funnet hensiktsmessige strategier for å bedre miljøet; atferdsregulering, relasjonsarbeid og fellesskapsbygging. Atferdsregulering betyr å lære elevene til å handle i tråd med fremming av godt lærings- og psykososialt elevmiljø (Eriksen & Lyng, 2015, s. 10). Ved å være en omsorgsfull, men samtidig tydelig voksen i klasserommet, samt ha voksne ute i friminutt til å være sammen med elevene, er her viktige strategier (Eriksen & Lyng, 2015, s. 10). Det å drive for streng atferdsregulering i klassen kan virke mot hensikten om å skape et godt psykososialt miljø. Elevene kan gjerne opptre godt når de voksne ser på, men likevel mobbe og/eller krenke andre elever med små blikk o.l. Dette er det viktig å være oppmerksom på som voksen i skolen. Skolepersonalet må alltid være oppmerksom på at for streng atferdsregulering kan bidra til at det blir mindre åpenhet i det psykososiale miljøet i klassen (Eriksen & Lyng, 2015, s. 11). For å skape en god relasjon mellom lærer og elev er det sentralt at lærer har et positivt elevsyn. Det er viktig at skolepersonalet gir ros til positiv atferd, og unngår for mye negativitet ved uheldig atferd. Skolen som helhet bør prioritere relasjonsarbeid, både ledelsen og ansatte (Eriksen & Lyng, 2015, s. 11). Fellesskapsbygging handler om å skape gode relasjoner elever imellom. Elevene må erfare tilhørighet og føle seg reelt inkludert i klassen. Det er viktig med et godt opplegg ved skolestart for å få til dette. Skolen må tilby aktiviteter i friminutt og prosjekter i klassen som går på sosialt samhold. Skolen må tilrettelegge for elever som sliter sosialt med å skape gode relasjoner til de andre elevene (Eriksen & Lyng, 2015, s. 12).

3. Metode

Metode er en måte å fremskaffe kunnskap opp mot valgt problemstilling, og er en kvalitetssikring på forskningsarbeidet ved at man redegjør hvordan man har tilegnet seg kunnskapen (Dalland, 2007, s. 80-97).

3.1 Beskrivelse av metode

For denne oppgaven har jeg valgt å ta i bruk litteraturstudie. Litteraturstudie vil si at jeg søker etter allerede publisert forskning, og velger ut funn utfra en faglig vurdering om hva som best belyser min problemstilling. Deretter systematiseres artiklenes relevans ved vurdering og om innholdet er relevant (Støren, 2019, s. 17). Søket etter litteratur gav en god del artikler om miljøarbeid i skolen for ungdommer, og ved nærmere gjennomlesing var det mye relevant til min konkrete problemstilling. Umiddelbart fant jeg mest forskningsartikler på videregående skolenivå og ungdomsskoler, og vurderte dermed å endre problemstilling til å omhandle ungdommer. Etter mer systematisk søking i Oria fant jeg likevel en del forskningsartikler på grunnskolenivå med både barne- og ungdomsskole, som var det ønskelige.

En svakhet ved litteraturstudie er at jeg ikke selv aktivt får testet ut fagstoff jeg har lest opp mot virkeligheten. Dette synes jeg hadde vært veldig interessant å få til, og vurderte slik lenge om jeg skulle utføre en kvalitativ intervju metode til min bacheloroppgave. Ved bruk av denne studien ville jeg ha fått svar direkte fra fagpersoner som er i feltet, og ville slik gjort egne funn. Etter en del litteratursøk fant jeg likevel mange interessante fagartikler om min problemstilling, og så at det var mye interessant kunnskap å innhente her.

3.2 Fremgangsmåte og søkekriterier

Søking etter fagfelleverderte artikler til min problemstilling pågikk fra 22.januar 2021 til 17.februar 2021. Jeg har lest meg gjennom ulike forskningsartikler på temaet jeg har valgt. Det har vært søkt etter artikler i Idunn som relevant tidsskrift og universitetets biblioteksøk Oria på alle norske fagbibliotek, hvor søk i sistnevnte ofte har ført meg til Idunn. Når det gjelder aktualitet har jeg satt en nedre grense på at artiklene ikke skal være

eldre enn fra 2015. Ved utvelgelse av hvilke artikler jeg ønsket å ta i bruk for å best belyse min problemstilling, var kvalitative intervju et sentralt moment jeg så etter.

Ved søk brukte jeg mye synonymord, f.eks. byttet ut grunnskole med skole. Etter hvert som jeg leste faglitteratur, fant jeg ulike begrep som var nært knyttet til arbeid med det psykososiale miljøet, slik som blant annet atferdsproblemer og mobbing, som slik kunne brukes i søk for å belyse valgt problemstilling. Artikler med innhold kun fra videregående skolenivå er utenfor min problemstilling, og ble slik ekskludert. Nøkkelord som er blitt brukt i søk er blant annet «miljøterapeut», «skole», «forebygging», «ungdom», «psykisk helse», «helsefremmende arbeid», «mobbing» og «miljø».

Videre ekskluderingskriterier har vært å utelukke artikler som tydelig ikke er direkte knyttet til mitt tema om miljøarbeid i skolen, slik som eksempelvis fengselsbehandling, spiseforstyrrelser, barnevern, rusbruk blant ungdom, innvandrerelevers skoleprestasjoner, samt profesjonell behandling av ulike psykiske problemer og psykisk helsearbeid i helsesektoren. Jeg vurderte lenge om jeg skulle ha med en forskningsartikkel som tok opp paradokset om politisk satsing på mer inkludering i skolen, samtidig med et økt behov for spesialundervisning, men valgte å eliminere denne grunnet for lite informasjon direkte til min problemstilling om hvordan tilrettelegge for et godt psykososialt miljø i skolen.

Søke-dato	Søke-plattform	Søkeord	Resultat	Ekskluderingskrit.	Inkluderingskrit.	Endelig resultat
23.jan 2021	Oria	«skole», «miljøterapeut»	19 treff	- Eldre enn 2015 - Irrelevante tema - Masteroppgaver	- Alle norske fagbibliotek	1 treff: Gjertsen et. al (2018)
26.jan 2021	Oria	«skole», «forebygging»	51 treff	- Eldre enn 2015 - Irrelevante tema - Videregående skolenivå	- Alle norske fagbibliotek - Fagfelleverderte tidsskrift	2 treff: Borg & Pålshaugen (2018) og Helgeland & Lund (2018)
17.feb 2021	Oria	«helsefremmende arbeid», «ungdom», «skolen», «psykisk helse»	22 treff	- Eldre enn 2015 - Irrelevante tema - Videregående skolenivå - Masteroppgaver - Rapporter	- Alle norske fagbibliotek	2 treff: Karlsen et. al (2017) og Aarø & Klepp (Red.) (2017)

3.3 Litteratur og kildekritikk

Jeg har analysert tekstene for å knytte mening, relevans og troverdighet til å belyse og søke svar på min valgte problemstilling (Thaagard, 2018, s. 117). For å øke troverdigheten har jeg ønsket å knytte funn utfra ulike perspektiv fra både elevene og fagpersoner. Bokredaktørene i et fagkapittel jeg har valgt å ta med i studien min er begge anerkjente fagpersoner innenfor psykisk helse og helsefremmende arbeid.

Ved gjennomlesing av de ulike forskningsartiklene ønsket jeg å finne artikler med hovedfokus på hvordan tilrettelegge arbeidet for mest mulig fremming av det psykososiale miljøet, men jeg har også lett etter innhold med hovedvekt på hva som hindrer godt arbeid med det psykososiale miljøet for å belyse valgt problemstilling.

Kildekritikk er viktig for å vise til relevans og gyldighet i forhold til valgt problemstilling (Dalland, 2007, s. 70). Ved gjennomlesing av artikler har jeg vært bevisst at mye er sekundærlitteratur, som vil si at forfatterne selv har fortolket sine kilder og valgt hvordan de ønsker å presentere innholdet. Sekundærlitteratur skal i størst mulig grad unngås i en litteraturstudie, da validiteten ikke er like god når man stoler på en annens tolkning av primærkilde (Aveyard, 2019, s. 65). Av denne grunn har jeg gått direkte til ulike primærkilder jeg har funnet interessant i sekundærlitteraturen, og selv fortolket dem inn til min oppgave for å belyse min problemstilling.

Det er ikke brukt tidligere studentoppgaver som kilde i min bacheloroppgave av kvalitetsmessige hensyn til gyldighet. Likevel skummet jeg gjennom en del interessante masteroppgaver for å få god oversikt over emnet. Særlig fant jeg en veldig interessant masteroppgave som omhandlet miljøterapeutrollen i ungdomsskolen. Her fant jeg interessante kilder i oppgavens litteraturliste, hvorav jeg fant en interessant fagbok til bruk i min teoridel. Enda en interessant masteroppgave, som tok for seg det psykososiale miljøets innvirkning på elever med autismediagnoser, førte meg til en spennende forskningsrapport som ble brukt i oppgavens bakgrunnskapittel.

Det finnes mye norsk forskning som er publisert på engelsk. Gjennom hele min søkeprosess har jeg i hovedsak benyttet meg av søkeord på norsk. Som et resultat av dette

er alle mine utvalgte artikler norske forskningsartikler publisert på norsk. En svakhet ved denne måten å søke på kan være at en del resultater ikke har blitt oppdaget. I den grad jeg benyttet meg av engelske søkeord, kom jeg likevel ikke frem til noe interessant resultat for min problemstilling.

3.4 Presentasjon av utvalgte artikler

3.4.1 «Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen» (Gjertsen et. al, 2018), publisert i Tidsskrift for velferdsforskning

Artikkelen omhandler skolen på barne-, ungdoms- og videregående nivå, og ønsker å belyse hvilken rolle miljøterapeuter nå har i skolen, samt hvilken rolle de burde ha. Det etterlyses tydeligere retningslinjer for hvordan skolen skal nå de mange ambisiøse målsettingene staten har for elevenes skoleopplevelse, hvor lovfesting av ansettelse av miljøterapeuter i skolen nevnes som et eksempel.

Metoden som er brukt er fokusgruppeintervju med ulike ansatte som enten har utdanning som vernepleiere, barnevernspedagoger eller sosionomer, samt enkeltintervju med mellomlederne som har ansvar for ansettelsen av miljøterapeutene.

Artikkelen problematiserer at det på daværende tidspunkt var lite norsk forskning om den dokumenterte effekten miljøterapeuter har i skolen når det gjelder elevers atferdsproblemer, psykososiale vansker og helse. Forfatterne har ikke kunnet forholde seg til internasjonal forskning, og viser til at det ville vært lite hensiktsmessig da skoleproblemer i utlandet ikke kan overføres til norsk sammenheng.

3.4.2 «En sak for seg – eller en sak for alle?» (Borg & Pålshaugen, 2018), publisert i Tidsskrift for psykisk helsearbeid

Artikkelen tar utgangspunkt i et aksjonsforskningsprosjekt, «Skolen som arena for barn og unges psykiske helse (SAPH)», drevet av Arbeidsforskningsinstituttet ved universitetet Oslo Met. Forskningsspørsmålet som blir tatt opp i artikkelen er hvordan lærere kan bidra

til å jobbe forebyggende og helsefremmende med elevenes psykiske helse, samt hvordan skoler kan forbedre utviklingsarbeidet i det helsefremmende arbeidet. Skolene som var med stod selv ansvarlig for gjennomføring av utviklingsarbeidet og kunne tilpasse prosjektet nokså fritt til sin praksis, men med jevnlig dialog og veiledning fra forskningsmiljøet for å sikre fremdrift, erfaringsutveksling og evaluering av arbeidet.

Til sammen 22 barne- og ungdomsskoler (14 barneskoler og 8 ungdomsskoler) fra 4 ulike kommuner deltok i prosjektet som pågikk fra 2013-2017. Datamaterialet i analysen består av referat fra dialogsamlinger mellom skolelederne, personal ved skolen og forskere, samt kvalitative intervjuer med representanter fra skolen.

3.4.3 «Det hjelper ikke å si fra til de voksne» (Helgeland & Lund, 2018), publisert i Tidsskrift for psykisk helsearbeid

Denne forskningsartikkelen har fokus på barn og unge som opplever mobbing. I artikkelen er det brukt kvalitativ analyse av chatlogger fra den anonyme chattetjenesten «Snakkommobbing.no», samt kvalitative gruppeintervju med ungdomsrådet som er tilknyttet nettsiden. «Snakkommobbing.no» er den første chattetjenesten i Norge hvor barn og unge kan chatte anonymt om sine mobbeopplevelser, og er for barn mellom 9 og 19 år. Innsamling av chatlogger ble gjort mellom april og juni 2017, totalt 150 chatsamtaler. Ved innsamling og analyse av chatloggene undersøkes det nærmere hvilken opplevelse de unge har av voksnes rolle når barna utsettes for mobbing. Hensikten med intervjuene med ungdomsrådet var å finne ut av hvordan de voksne, både foreldre og skolen, bør være ovenfor barn som opplever mobbing og hvordan de bør håndtere situasjonen.

Et gjennomgående funn i studien er at barna ikke har tillit til de voksne, verken når det gjelder å bli trodd eller å få tilstrekkelig hjelp.

3.4.4 «Karakterpress, kroppspress og gjengpress» (Karlsen et. al, 2017), publisert i Tidsskrift for psykisk helsearbeid

Artikkelen har hovedfokus på psykiske helseplager på ungdomstrinnene. I tillegg til å kartlegge kjønnsforskjeller hva angår temaet, undersøkes det nærmere hvordan ungdomsskoleelever opplever overgangen mellom klassetrinn på ungdomsskolen samt hva som kan påvirke elevenes depressive plager. Studien baserer seg både på kvantitativ og kvalitativ analyse. Første del er en statistisk analyse av tall gitt i Ungdata-undersøkelse fra elever i 8.-10.trinn. Det er også gjort kvalitativ analyse av fokusgruppeintervju blant jenter i 9.trinn. Totalt sett er resultatene lite forskjellig fra landsgjennomsnittet hva angår ungdomselevers helse og trivsel.

Blant kjønnene som rapporterer om depressive vansker på ungdomsskolen er jentene i tydelig flertall. På bakgrunn av dette ble det gjort fokusgruppeintervju av 6 jenter i 9.trinn. Det var ikke krav at jentene måtte slite psykisk, men at de hadde noen tanker om følelsesmessige vansker på ungdomsskolen. Spørsmålet som ble undersøkt nærmere i fokusgruppeintervju var hva jentene selv tenkte er årsak til de psykiske plagene. Kropps-, karakter- og gjengpress ble nevnt som viktige årsaker til psykiske plager.

Svakhet ved studien er at data fra Ungdata er anonyme, og det er slik ikke mulig å følge opp elever som har svart de har psykiske plager med kvalitativt intervju for mer utfyllende informasjon om disse elevene. En annen svakhet er utvalget av jentene til det kvalitative fokusgruppeintervjuet; få deltakere og dermed vanskelig å si om resultatene kan generaliseres.

3.4.5 «Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid» (Aarø & Klepp (Red.), 2017), bokutgivelse fra Gyldendal Akademisk

Ved nærmere gjennomlesing i denne fagboken fant jeg et interessant kapittel til belysing av min problemstilling, «Trivsels- og helsefremmende arbeid i skolen» (Samdal, 2017). Artikkelen undersøker nærmere hvilke forhold ved skolen som påvirker elevenes skoletrivsel og helse, samt anbefalinger til hvordan man kan integrere helsefremmende arbeid inn i skolens virksomhet på generell basis. Det blir presentert erfaringer gjort i

etterkant av prosjektet «Helsefremmende skoler», hvor en barneskole og en ungdomsskole deltok. Artikkelen presiserer at selv om prosjektet ikke er av nyere dato, vil det likevel være hensiktsmessig å se på dette for å få kunnskap om helsefremmende arbeid i skolen. Det konkluderes med at selve tiltakene fra prosjektet ikke er så interessante, men heller hvordan gjennomføringen av tiltakene ble gjort; bruke god tid på å planlegge tiltak, få alle parter med i arbeidet, gjennomføring, evaluering og det å tenke langsiktig slik at tiltakene blir del av skolens generelle virksomhet for bedring av skolens miljø.

4. Teori

Teori som blir presentert i dette kapittelet vil være med å belyse funn gjort i oppgavens forskningsartikler, og med dette være med på å besvare valgt problemstilling om hvordan det kan jobbes med tilrettelegging for et godt psykososialt miljø i skolen. Profesjonsteori blir presentert for å belyse det tverrfaglige samarbeidet innad i skolen, men også for å gå i dybden på miljøterapeutens spesifikke kompetanse. En god organisering er et viktig element i tilretteleggingsarbeidet, og jeg har derfor valgt å presentere en planleggingsmodell spesifikt for helsefremmende arbeid. Elevenes og skolepersonellens motivasjon er også sentralt i tilretteleggingsarbeidet, for å analysere dette videre blir selvbestemmelsesteorien presentert. Godt tilretteleggingsarbeid i skolen gjennomføres gjerne mer enn hva de ulike yrkesutøverne selv er klar over, dette bringer inn teori om taus kunnskap.

4.1 Grensearbeid (profesjonsteori)

Felles for mange profesjonsyrker i dag er at det stadig kreves videre spesialisering av hva profesjonene skal tilby, samt evne til å tilpasse og endre seg i takt med nye situasjoner som vil oppstå (Liljegren, 2012, s. 296-297). Dette bidrar til større spesialisering på de spesifikke yrkesfelt, men kan også bidra til å skape splid og vanskeliggjøre tverrprofesjonelt samarbeid. Teorien om grensearbeid forteller om profesjonelle yrkesutøvere som skaper og opprettholder grenser for å kunne skille seg selv som yrkesutøvere fra «de andre», og slik hindre at andre yrkesgrupper kommer inn på «deres» profesjonelle arbeidsfelt. Med grensearbeid skapes en legitimitet til eget arbeid. Måten ulike yrker snakker om sitt eget og andre yrkesgruppers felt på, er med på å sette ulike grenser mellom de forskjellige yrkene (Liljegren, 2012, s. 296-297). Når organisasjonen og de ulike ansatte ikke har tydelige mål, vil dette gi utslag i at det blir mindre tydelig å definere hva som blir ansvarsområdet til de ulike profesjonene (Liljegren, 2012, s. 297).

Utfordringen for ulike profesjoner fremover er å få til en vellykket organisasjonsmessig profesjonalitet, være diskret i sin yrkesutøvelse slik at utøvelsen ikke fornærmer de andre yrkesgruppene, og dette krever en balanse mellom tillit til yrkesidentiteten og tillit til den

organisatoriske profesjonaliteten (Liljegren, 2012, s. 310).

4.1.1 Fra yrkesidentitet over til organisasjonsmessig profesjonalitet

Før hadde man et mer yrkesmessig fokus, i de senere år ser man at et skifte hvor det er større fokus på organisatorisk profesjonalitet (Liljegren, 2012, s. 297). Med yrkesidentitet har man autoritet i arbeidet grunnet tilliten til etikk og yrkesutdanningen. I organisatorisk profesjonalitet er det en mer ytre kontroll hvor autoriteten skapes ved å følge regler og rutiner. Med organisatorisk profesjonalitet er det arbeidstaker selv, med sine verdier og normer, som kontrollerer om arbeidet som utføres er tilfredsstillende (Liljegren, 2012, s. 297).

Organisasjonsmessig profesjonalitet betyr ikke at yrkesidentiteten til de ulike profesjonene må ofres. De ulike profesjonene kan selv ønske å følge en organisatorisk struktur av politiske årsaker (Liljegren, 2012, s. 309). Ulike yrkesgrupper som jobber sammen i samme organisasjon trenger ikke knives om arbeidsoppgavene, men kan tvert om få fordeler av å jobbe sammen etter organisatorisk profesjonalitetsprinsipp.

4.2 Miljøterapeutens kompetanse i skolen

Gjennom sosialarbeiderutdannelsen vektlegges det blant annet at sosionomen har god kompetanse i relasjonsarbeid. Sosionomen har kunnskap om selve mennesket, samtidig som kunnskaper om samfunnet inngår i kompetansegrunnlaget (Berg et. al, 2016, s. 25). Et typisk kjennetegn ved sosialt arbeid er at det jobbes forebyggende, med fokus på å unngå ekskludering og bidra til inkludering. Å evne å se hva som gjør situasjonen for brukerne vanskelig, kombinert med å finne frem til muligheter og ressurser for å bedre situasjonen, er en sentral del av miljøterapeutens kompetanse (Berg et. al, 2016, s. 24).

Sosialarbeidere forplikter seg til å handle etisk, blant annet ved å følge de yrkesetiske retningslinjene. Retningslinjene sier blant annet at man skal vektlegge en helhetlig tilnærming i arbeidet mennesker, forståelse for at individ og samfunn påvirker hverandre, jobbe ikke-diskriminerende, samt ivareta brukernes integritet og respektere dem (Fellesorganisasjonen, 2020, s. 25).

Målet for en sosialarbeider er blant annet å ha med seg et helhetssyn og se på både indre og ytre faktorer av individuell og sosial art. Ytre faktorer kobles mot omgivelsene. Levin (2004, s. 68) viser til at man ikke kan behandle et atferdsproblem bare ved å se på individuelle sidene ved personen som har et atferdsproblem, men at man også må se på de økonomiske og sosiale forholdene rundt individet.

4.2.1 Tolkning- og handlingsredskap

Relasjonsarbeid handler både om tolkning- og handlingsredskap. Som tolkning vil en sosialarbeider kunne observere relasjonene mellom individer sett i relasjon til samfunnet og/eller relasjoner mellom grupper sett i lys av samfunnet rundt. Man starter med å analysere hva man skal fokusere på, og tolker videre det som fokuseres på.

Handlingsredskap med relasjoner vil si at man tenker hva man skal gjøre og hvordan. Her bruker man relasjonene og arbeider med relasjoner for å hjelpe enten individet eller gruppen (Levin, 2004, s. 16).

4.3 Planleggingsmodell for helsefremmende arbeid

Systematisk planlegging brukes for å finne ut av målsetting og hva som er den mest effektive måten å nå målene på (Green et. al, 2015, s. 160). Planlegging som involverer alle parter som har med arbeidet å gjøre (de som blir direkte påvirket av arbeidet, de som skal utføre arbeidet, og de som leder og støtter arbeidet), er vist å være mest strategisk i jakten på måloppnåelse. Man får da sett problemet fra flere ulike perspektiv, samtidig får alle deltakerne et felles eierskap til arbeidet. I helsefremming er hovedbekymringen om ledelsen og deres interesse er investert i prosjektet, da det er nødvendig at de med mest makt er interessert og vil satse på prosjektet (Green et. al, 2015, s. 161).

4.3.1 «Precede-proceed»

“Precede-proceed”-modellen er en av de mest kjente planleggingsmodellene. En sentral styrke med denne modellen er at den identifiserer ulike faktorer som påvirker helsen, som grunnlag for å vurdere hvilke faktorer som må tas tak i med tanke på folks helseatferd

(Green et. al, 2015, s. 163-164).

Modellen tar først for seg hva befolkningen tenker om livskvalitet og sosiale problemer. Basert på dette identifiseres helseproblemer som påvirker livskvalitet. De ulike faktorene som er vist å påvirke helsen må ned til noen få som skal jobbes med, slik at man kan gå i gang med det målrettede arbeidet knyttet til disse spesifikke faktorene (Green et. al, 2015, s. 165).

4.4 Selvbestemmelsesteori

Selvbestemmelsesteorien handler om motivasjon, og det presenteres et skille mellom selvbestemt motivasjon og kontrollert motivasjon (Gagné & Deci, 2005, s. 334). Med selvbestemmelsesteorien er det et sentralt poeng at vi motiveres best av vår autonomi, og med dette at vi opplever at vi selv har et valg om hva vi vil gjøre og at vi utfra dette valget velger det vi selv finner mest interessant (Gagné & Deci, 2005, s. 333). Når vi styres av ytre motivasjon, blir vi gjerne styrt med en følelse av press og at vi holdes under kontroll (Gagné & Deci, 2005, s. 334).

4.4.1 Indre og ytre motivasjon

Helgesen (2017) viser til Ryan & Deci (2000) og skiller mellom indre og ytre motivasjon i presentering av selvbestemmelsesteorien. Når vi er ytre motivert styres vi av ytre faktorer som kan motivere oss, for eksempel studenten som leser til eksamen fordi hun ønsker å komme videre i studieløpet sitt (Helgesen, 2017, s. 92). Vi styres mot å gjøre noe, da vi ønsker å oppnå noe for det, ikke fordi vi nødvendigvis motiveres av selve oppgaven. Ytre motivert atferd har slik en instrumentell funksjon (Helgesen, 2017, s. 92).

Indre motivasjon er knyttet til egenverdien atferden vår har i seg selv, uavhengig av ytre gevinster. Vi blir mer kreative, får større trivsel og økt interesse når vi styres av vår indre motivasjon (Helgesen, 2017, s. 92). Vi gjør noe fordi vi ønsker det selv, ikke fordi vi føler oss forpliktet til å gjøre det slik som blir tilfelle ved den ytre motiverte atferden. Indre motivasjon er vist å gi best resultater (Helgesen, 2017, s. 92). Vi trenger indre motivasjon, og med dette selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet, for å ha en god psykisk helse

(Gagné & Deci, 2005, s. 336; Helgesen, 2017, s. 84).

4.5 Taus kunnskap

Michael Polyani står bak begrepet «taus kunnskap», som viser til erfaringsbasert kunnskap som ikke umiddelbart klarer å ordlegges (Åsvoll, 2009, s. 13). All tenking vi gjør vil inneholde deler som vi enten er tause eller underforstått om (Åsvoll, 2009, s. 33).

I dagens samfunn stilles det krav om at profesjonene skal være til nytte, og i pedagogikken skal man stadig levere bedre læring, gi elevene danning og motivasjon, for å nevne noe. Taus kunnskap må av denne grunn også kunne dokumenteres og synliggjøres for å kunne måle effektivitet og evaluere denne kunnskapen opp mot nytteverdien (Åsvoll, 2009, s. 15). En bevisstgjøring av den tause kunnskapen kan forbedre både kvaliteten og produktiviteten på det praktiske arbeidet (Åsvoll, 2009, s. 16).

Det tradisjonelle kunnskapsperspektivet i forskningen har sett på taus kunnskap som upålitelig, subjektiv og irrasjonell. Vi ser at taus kunnskap, og med dette erfaring, praksis og intuisjon, blir mer anerkjent i forskningen og at man går mer bort fra det tradisjonelle kunnskapsperspektivet (Åsvoll, 2009, s. 16). Å ordlegge den tause kunnskapen kan være svært utfordrende og kanskje umulig å få til fullt ut; «... vi kan vite mer enn vi kan si» (Åsvoll, 2009, s. 17). Det er svært utfordrende å knytte menneskers praksis til vitenskap, men det er en ønsket kunnskap å få tak i for å muliggjøre bedre praksisutøvelse (Åsvoll, 2009, s. 18).

5. Presentasjon av funn

Videre følger en oppsamling av hvilke funn jeg har gjort på tvers av mine utvalgte forskningsartikler, som er med å besvare spørsmålet om hvordan det best kan tilrettelegges for at et godt psykososialt miljø i skolen kan oppnås. Både faktorer som fremmer, men også faktorer som hemmer, blir presentert for å belyse valgt problemstilling.

5.1 Helhetlig satsing

Det er viktig at hele skolepersonalet og ledelse involveres i planleggingsarbeid av helsefremmende tiltak samt at de får kommet med sine synspunkt på hva som er problemet og må jobbes videre med (Samdal, 2017, s. 361). Når det skal planlegges tiltak for helsefremming i skolen, er det hensiktsmessig å danne en gruppe med ulike parter for å få frem flest mulig synsvinkler slik at man kan ta tak i utfordringen på en bedre måte; eksempelvis bør representanter fra skolen som ledelse, personal og elever være i gruppen, samt foreldre og eksterne samarbeidspartnere slik som PPT og skolehelsetjenesten (Samdal, 2017, s. 362). Arbeidet med helsefremming bør deles inn i flere grupper som har ansvar for hver sin del av det psykososiale arbeidet, og at disse ulike ansvarsgruppene snakker sammen for å sikre at hele skolen er med og slik bidra til et helhetlig arbeid (Samdal, 2017, s. 362). Videre må det være en helhetlig satsing i form av økt trivsel og helsefremming for alle parter i skolen; elever, skolepersonale og ledelsen (Samdal, 2017, s. 346).

5.2 Godt tverrfaglig samarbeid – en forutsetning for fremming

Det er vesentlig at ulike yrkesgrupper snakker sammen for å skape en felles forståelse for hverandres yrkeskompetanse, erfaringer og ansvar, da dette vil gi grobunn for et produktivt tverrfaglig samarbeid (Samdal, 2017, s. 367). Det bør bli et mer likeverdig samarbeid mellom lærere og miljøterapeuter i skolen (Gjertsen et. al, 2018, s. 176).

5.2.1 Lærernes bidrag

5.2.1.1 Fremming

For at lærerne skal kunne drive kompetanseheving og bli bedre i det helsefremmende arbeidet, er det vesentlig at det blir satt av tid til at lærerne kan møtes for å diskutere og dele erfaringer med arbeidet (Samdal, 2017, s. 364). Lærerne må heller ikke bli påtvunget et arbeid, men heller være med og engasjere seg fra utviklingsprosjektets start med helsefremmende arbeid (Borg & Pålshaugen, 2018, s. 188-189).

Informantene fra Borg & Pålshaugen (2018) viste til viktige deler av undervisningsopplegget som også er med på å bedre det psykososiale miljøet. I selve undervisningssettingen ble begrepene læringspartner, læringsstil og læringsstrategi nevnt som viktig for forebyggende og helsefremmende arbeid. Med læringspartner må elevene samarbeide med ulike elever og blir nødt å utvise respekt for å kunne jobbe sammen mot et felles læringsmål. Læringsstil viser at ulike elever lærer best på ulike innfallsvinkler, og at det jobbes for å utvikle alle læringsstilene, også de man ikke er så god på. Læringsstrategi viser til elevenes egen evne til å tenke over hvordan de lærer best, da dette gir dem verktøy for mestring og en større kreativ problemløsningsstrategi (Borg & Pålshaugen, 2018, s. 185). En mer indirekte måte å jobbe helsefremmende fra en lærers ståsted er å være tydelig i klasserommet om hvordan vi er med hverandre, valg av garderobeplasser av hensyn til hvem som går overens og ikke, relasjonsbygging i form av elevsamtaler og å si hei til elevene hver morgen (Borg & Pålshaugen, 2018, s. 184).

5.2.1.2 Hemming

Mangel på tid blir av lærerne selv nevnt som en viktig faktor til at de ikke er engasjert i tiltak som går på helsefremming (Samdal, 2017, s. 366). Resultat fra SAPH-prosjektet viste at flertallet av lærerne etterspurte mer felles tid til deling av egen praksis med andre kollegaer, at dette ofte ikke var satt av tid til og da heller som regel skjedde på eget initiativ og på uformelle settinger slik som på pauserom o.l. (Borg & Pålshaugen, 2018, s. 187).

Lærernes praksis med tilpasning av undervisning til ulike elever fungerer godt, men lærerne

strever når de skal sette ord på hvordan dette henger sammen med helsefremmende psykisk helsearbeid for de unge (Borg & Pålshaugen, 2018, s. 186). Dette gir seg utslag i at det blir vanskelig å få alle lærere med i utviklingsarbeidet, da det forutsetter at man kan snakke om hva som gjør at praksisen er med på å fremme psykisk helse for alle elevene.

5.2.2 Miljøterapeuters bidrag

5.2.2.1 Fremming

Funn fra Gjertsen et. al (2018) viser at miljøterapeuter har best kompetanse til å jobbe med det psykososiale miljøet. Det vises til at miljøterapeutene har med seg et helhetlig syn på elevene, er friere i sin arbeidshverdag da de blant annet ikke står ansvarlig for undervisningsopplegg, samt at de har med seg en sosialfaglig kompetanse som er viktig i det psykososiale arbeidet.

Miljøterapeutene forteller at de er svært allsidige, og gjerne endrer sin arbeidshverdag i takt med arbeidsoppgavenes endring (Gjertsen et. al, 2018, s. 173). Allsidigheten gjør at miljøterapeuter er tilgjengelige og til stede for elevene; enten ved å være mye aktivt ute i skolemiljøet, eller ved å eksempelvis ha en åpen dør inn til kontoret sitt hvor elevene selv kan oppsøke dem for samtale (Gjertsen et. al, 2018, s. 173).

5.2.2.2 Hemming

Miljøterapeutene selv har ofte erfaring med at de blir underdanig lærerrollen og får en udefinert yrkesrolle (Gjertsen et. al, 2018, s. 176). Lærerens lengre tradisjon som skolens viktigste ansatte sammen med statens tvetydige signaler med å både gi ut signaler at de skal ha best mulig kompetanse for å jobbe med psykososiale problemer i skolen, samtidig med at miljøterapeutrollen ikke er en lovpålagt ansettelse for skolene, problematiseres (Gjertsen et. al, 2018, s. 165).

Det er gjort funn hvor sosialt arbeid er begrenset til liten til moderat effekt for elevenes «sosiale, emosjonelle og faglige kvalifisering» (Gjertsen et. al, 2018, s. 166). Forfatterne etterlyser mer forskning på dette feltet, og anser ikke resultatene for gode nok til

generalisering.

5.2.3 Skoleledelsens bidrag

Det er gjort funn som viser at en aktiv ledelse i planleggingsarbeidet og gjennomføring av helsefremmende tiltak i skolen gjør at det blir lettere å få til et godt arbeid med dette i skolen, da gjerne for at det også blir satt av tid og penger til ulike tiltak for å nå mål om trivsel og helsefremming (Samdal, 2017, s. 365). Skoler som lykkes med integrering av helsefremmende arbeid i skolens virksomhet har satt av tid til felles planlegging for arbeid med helsefremming (Samdal, 2017, s. 366). Det må skapes et positivt og støttende skolemiljø for at undervisnings- og læringsforholdene skal bli optimale (Samdal, 2017, s. 346).

Skriftliggjøring ved utarbeiding av handlingsplan vil være en lur strategi for å tydeliggjøre satsingen på helsefremmende arbeid. Skoleledelsen bør skrive både tverrfaglig plan for undervisning samt miljøtiltak som implementeres i skolens virksomhetsplan, hvor også beredskapsplan for håndtering av uheldige situasjoner bør inngå (Samdal, 2017, s. 363-364).

5.3 Ulike press blant elevene og mangel på tillit hemmer

5.3.1 Kroppspress

Kroppspress blir nevnt som en viktig grunn til psykiske plager blant ungdomsskoleelever (Karlsen et. al, 2017, s. 115-116). Jevnaldrende kommenterer gjerne andre medelevers utseende, da også gjerne foran andre medelever. Anonyme nettsider blir nevnt at brukes av medelever for hetsing av andre elever. Fokus på media, film og bloggere med dårlig påvirkning med tanke på elevenes kroppsbilde er også nevnt som bidragsyter til kroppspress.

5.3.2 Prestasjons- og resultatpress

Selv om vi har tall på at elevene gjør det bedre faglig, viser samtidig tall at elevene er mer ensomme og trives mindre (Gjertsen et. al, 2018, s. 168). Med ungdomsskolen kommer karakterer som nytt fenomen, og elevene, særlig jenter, føler et stort press (Karlsen et. al, 2017, s. 115). Dette går også utover fritiden, da de tenker de hele veien kunne ha gjort mer skolearbeid. Elevene har også en redsel for å ikke være gode nok for fremtidig yrkes- og studievalg (Karlsen et. al, 2017, s. 115).

5.3.3 Press om sosial tilhørighet

Å skape og holde på venner er vist å være utfordrende for ungdomsskoleelever (Karlsen et. al, 2017, s. 116). En undersøkelse fra Ungdata viser at elever på 9. og 10.trinn opplever mer depressive tanker enn hva elever gjør på 8.trinn (Karlsen et. al, 2017, s. 111). Informantene i undersøkelsen oppgir som begrunnelse for økt forekomst av psykiske plager i 9.trinn og oppover er grunnet i 8.trinn er man alle nye og mer sammensveiset med at alle har likt utgangspunkt. Ved neste ungdomskoleår er man blitt bedre kjent og vet mer hvem som er hvem på skolen, og det dannes mer gjenger (Karlsen et. al, 2017, s. 116).

5.3.4 Mangel på tillit til de voksne

Nær halvparten av barn og unge som er utsatt for mobbing forteller ikke om dette til noen voksne, verken foreldre eller skoleansatte (Helgeland & Lund, 2018, s. 149). Jentene i fokusgruppeintervjuet i "Karakterpress, kroppspress og gjengpress" hadde en negativ opplevelse med å ta opp sine bekymringer vedrørende karakterpress til læreren, uten at dette ble tatt på alvor (Karlsen et. al, 2017, s. 115). Ungdommene som derimot har erfaring med at de voksne på skolen har forsøkt å hjelpe, forteller at det tvert om ble verre etter at de voksne forsøkte å hjelpe. Noen chatlogger viser også til at noen har opplevd mobbing direkte fra lærer, noe som naturlig bidrar til svekket tillitt til at skolen kan hjelpe (Karlsen et. al, 2017, s. 115).

5.4 Faktorer som fremmer elevenes helse og skoletrivsel

Studien «Helsevaner blant skoleelever» (HEVAS) undersøkte hvordan elever i 11-, 13- og 15-årsalder synes skolen var som arbeidsmiljø med fokus på mulighet på å påvirke avgjørelser, passe høye krav til prestasjoner og god støtte fra skolen. Resultatene viste at faktorer som har mest å si for skoletrivsel til elevene er at elevene føler de blir behandlet rettfærdig, at de kan påvirke egen skolehverdag, støttende lærere, samt at medelever inkluderer og respekterer hverandre (Samdal, 2017, s. 347-348).

5.4.1 Relasjonsarbeid og tillit

Ungdomsrådet mener at forholdet mellom lærer og elev, med tanke på relasjonsbygging og opparbeiding av tillit, bør starte så tidlig som mulig (Helgeland & Lund, 2018, s. 155). Elevene selv peker det ut som viktig å gi ungdommer som sliter i skolemiljøet rom, og at man ikke skal være for pågående i møte med ungdommen, men gi dem signal om at man er der for dem når de er klar for dette (Helgeland & Lund, 2018, s. 155). Ungdomsrådet vektlegger særlig at de voksne på skolen overholder taushetsplikten sin, og ikke snakker videre om informasjonen fra barnet som er blitt utsatt for mobbing med mindre barnet mener dette er greit (Helgeland & Lund, 2018, s. 154).

5.4.2 Elevmedvirkning

En faktor, blant flere, som har vist seg å si mest for skoletrivsel til elevene er at de selv kan påvirke sin egen skolehverdag (Samdal, 2017, s. 347-348). Elever som får medvirke vil få erfaring med at det hjelper å ta initiativ, følelse av å bli tatt på alvor, samt bli bedre i stand til å møte samfunnet som helhet (Samdal, 2017, s. 366-367).

Ved prosjektet Helsefremmende skoler fikk elevene selv være med på planleggingen og gjennomføring av tiltak. Dette viste seg å ha positiv effekt, da elevene fikk økt skoletrivselen samt bedrev mindre hærverk. Mot slutten av dette prosjektet valgte noen av skolene å ikke inkludere elevene, og dette resulterte i økt problematferd og manglende motivasjon hos elevene i ettertid (Samdal, 2017, s. 367).

Det er vist at selvbilde, motstandsdyktighet og sårbarhet vil påvirke psykiske plager og

kan hindre dem å vokse seg til alvorlige psykiske plager (Karlsen et. al, 2017, s. 116). Slik vil det være hensiktsmessig å la elevene selv ta del i det helsefremmende arbeidet ved å hjelpe elevene til utvikling av en helsemessig god livsstil og utvikle deres evne til å ta vare på både egen og andres psykiske og sosiale helse (Samdal, 2017, s. 346).

5.4.3 Aktive tiltak

Informantene fra artikkelen «Karakterpress, kroppspress og gjengpress» ønsker at skolen skal ha mer aktive tiltak for å sikre at flere blir inkludert, da de synes selv det er vanskelig å inkludere alle grunnet de ikke vil “blande seg inn” (Karlsen et. al, 2017, s. 116). Elevene mener at det er viktig å være bevisst at ikke alle elever ønsker å være på skolen, og at når tiltak utarbeides er det viktig å ha dette i mente (Karlsen et. Al, 2017, s. 118).

5.5 Kontinuitet, systematisering og motivasjon sikrer bedre fremming

Nøye planlegging og oppfølging av tiltakene over tid, er viktig både for å nå utviklingsbehovene og sikre langsiktige tiltak (Samdal, 2017, s. 350). Funn fra SAPH-prosjektet viser et ønske fra skoleledelsen om å kontinuerlig jobbe godt med det psykososiale miljøet ved at utviklingsarbeidet med å fremme psykisk helse ikke måtte bli avsluttet ved SAPH-prosjektets slutt, men at det måtte være del av alle satsinger som foregår på skolen til enhver tid (Borg & Pålshaugen, 2018, s. 187-188). Det er viktig at både skoleledelsen, og øvrig personal som helhet, er aktive i trivselsarbeidet for at det skal bli en varig innsats og ikke noe tilfeldig og kortsiktig arbeid (Samdal, 2017, s. 365).

Skolen må jobbe prosessorientert, og med dette følge takten til de stadige endringer som skjer i det moderne samfunnet (Karlsen et. al, 2017, s. 112). Situasjonen på skolen slik det er per dags dato må kartlegges, både elevens og læreres helse og trivsel. Slik finner man ut hvor det er behov for å jobbe målrettet med utvikling (Samdal, 2017, s. 362).

Systematisering av tanker om hvordan allerede etablerte tiltak virker inn på helsefremmingen er viktig for å måle virkningen, men også fordi det kan gi økt motivasjon om man ser det er lite som skal til for videre utvikling (Samdal, 2017, s. 362). I tillegg til resultater har egenvurdering av tiltak vist seg å spille inn på lærernes

engasjement til det helsefremmende arbeidet (Samdal, 2017, s. 362). Personlige interesser kan også spille inn på ansattes motivasjon til arbeidet (Samdal, 2017, s. 362).

6. Diskusjon

Videre følger en diskusjon rundt valgt problemstilling: *Hvordan tilrettelegge for et godt psykososialt miljø i skolen?*. Basert på funn, teori og egne refleksjoner, er det mulighet for drøfting av hvordan man kan oppnå et godt psykososialt miljø, med mål om mest mulig fremming, og minst mulig hemming, av det psykososiale miljøet i skolen.

6.1 Aktive tiltak

Selv om arbeidet med å sikre et trygt og godt skolemiljø skal gjøres av skolens ansatte sammen med elevene, vil hovedansvaret for å jobbe med dette være hos skolen som virksomhet. Jenteinformantene i Karlsen et. al (2017, s. 116) sin studie forteller det er vanskelig selv å inkludere elever de ser faller utenfor og begrunner dette med at de «vil ikke blande seg inn». Videre funn fra denne studien forteller om tydelige gjenggrupperinger fra 9.trinn og oppover, og at det slik ble tydelig å se hvilke elever som falt utenfor (Karlsen et. al, 2017, s. 116). Med bakgrunn i disse funnene vil det være særlig viktig at de voksne i skolen jobber med aktive tiltak i forkant av ungdomsskolen for å forsøke å få et best mulig inkluderende nytt klassemiljø, og at de voksne kontinuerlig jobber aktivt for å sikre inkludering. Dette er i tråd med miljøterapeutens kompetansegrunnlag i det forebyggende arbeidet, ved at man ser hva som gjør situasjonen vanskelig kombinert med å finne frem til muligheter og ta i bruk ressurser for å få til en bedring i det sosiale fellesskapet i klassen (Berg et. al, 2016, s. 24). Anbefalinger fra NOVA-rapporten understøtter også dette ved å vise til at aktive tiltak fra skolestart vil være et godt utgangspunkt for å oppnå best mulig fellesskapsbygging for elevene og med dette skape samhold og gode relasjoner elevene imellom (Eriksen & Lyng, 2015, s. 12).

6.2 Medvirkning i arbeidet

Elevene har en rett på å få medvirke til sin egen skolehverdag, og det kan være mange grunner til at elevmedvirkning vil virke positivt inn på det helsefremmende arbeidet i skolen. Den positive sammenhengen mellom elevmedvirkning og reduksjon i hærverk og problematferd som ble vist ved «Helsefremmende skoler»-prosjektet, argumenterer for elevmedvirkning i form av at dette vil kunne bidra til bedring av skolens fysiske og psykososiale miljø (Samdal, 2017, s. 367). Dette funnet gjort i studien til Samdal (2017)

samsvarer med selvbestemmelsesteorien (Gagné & Deci, 2005; Helgesen, 2017) . Elever som selv får være med å bestemme vil ifølge selvbestemmelsesteorien oppleve en bedre motivasjon for å gjennomføre skolegangen. Dette fordi motivasjonen vil være mye styrt av indre motivasjon, og slik være mer lystbetont og ikke fullt så regelstyrt som ved en hovedvekt av ytre motivasjon (Helgesen, 2017, s. 92). I følge selvbestemmelsesteorien motiveres vi aller best når vi selv opplever vi har et valg og kan bestemme selv hva vi ønsker å gjøre (Gagné & Deci, 2005, s. 333). Videre vil indre motivasjon, i tråd med selvbestemmelsesteorien, være en nødvendighet for en god psykisk helse (Gagné & Deci, 2005, s. 336; Helgesen, 2017, s. 84). Det er nok ikke slik at selv om elevene får medvirke mye til sin skolehverdag, at de automatisk blir mer indre motivert, men det kan tenkes å spille inn. Realiteten fra Barneombudets undersøkelse fra 2017 viser dessverre at selv om elevene har en rett til å medvirke, er det likevel en stor andel elever som erfarer at de ikke opplever noe særlig form for medvirkning i sin skolehverdag (Lindboe, 2017, s. 9). At elevene ikke opplever at de selv får være med å bestemme, kan tenkes at bidrar til en større form for ytre motivasjon i form av blant annet ufrivillige skoleregler man blir nødt til å holde.

Informantene fra Karlsen et. al (2017) viser også til elever som er mer ytre motivert, ser på skolen som noe de bare må gjennom på grunn av skoleplikten. Ifølge selvbestemmelsesteorien er den indre motivasjonen å foretrekke, derfor bør arbeid med det psykososiale miljøet vektlegge elevmedvirkning slik at elevene i større grad skal kunne få en indre motivasjon til sin skolegang.

Ungdomsinformantene fra Helgeland & Lund (2018) knytter elevmedvirkning inn som et viktig element ved å vise til at barn bør være med på foreldresamtaler så tidlig som mulig. De mener at elevene bør utfordres til å fremme sitt syn på hvordan de selv kan bidra til et bedre klassemiljø (Helgeland & Lund, 2018, s. 154). I lys av selvbestemmelsesteorien kan aktiv elevmedvirkning føre til at elevene tidlig får et møte med skolen som mindre ytre styrt, men heller får erfaring i å være med på å bestemme. Dette gir eleven en opplevelse av kompetanse, tilhørighet og selvbestemmelse – som igjen vil gi elevene en bedre psykisk helse (Gagné & Deci, 2005, s. 336).

6.3 Relasjonens betydning og tillit

Mine funn har vist at relasjonsarbeid og tillit er viktig for helsefremmende praksis. En stor del av Borg & Pålshaugens (2018) funn om hvilken måte lærerne jobber helsefremmende i sin praksis på, er i kategorien relasjonsarbeid. Læreren sine relasjoner til elevene påvirker lærerens evne til å bidra til god helse hos elevene. Det er påvist at elever opplever økt motivasjon og større trivsel når de har en lærer som tar seg tid til å se dem og viser dem respekt (NOU, 2015, s. 122).

Borg & Pålshaugen (2018) viser også at læreren får en viktig rolle for elevenes trivsel og helse ved å anerkjenne og lytte til dem i elevsamtaler, samt hverdagslige ting som å si hei og se elevene sine. Lærerne skaper også bedre relasjoner mellom elevene ved å være tydelig i klasserommet om hvordan elevene bør være mot hverandre. Elevene får også bedre relasjoner ved å bruke hverandre som læringspartnere (Borg & Pålshaugen, 2018, s. 185). Selv om Berg et. al (2016) og Levin (2004) argumenterer for at en sosionom best vil kunne jobbe med relasjonsarbeid, vitner disse funnene fra Borg & Pålshaugen (2018) at lærerne også bedriver en del viktig og vellykket relasjonsarbeid med elevene sine.

Ved å ta i bruk profesjonsteorien om grensearbeid, kan det vises til miljøterapeuters yrkesidentitet som argumentering for at de har en særegen kompetanse i relasjonsarbeid gjennom sin utdanning og yrkesetikk (Berg et. al, 2016, s. 24-25; Liljegren, 2012, s. 297). Sosionomen forplikter seg til å følge egne yrkesetiske retningslinjer, blant annet ved å jobbe ikke-diskriminerende, respektere og ivareta elevenes integritet (Fellesorganisasjonen, 2020, s. 25). Enkelt sett taler dette for at elevene logisk bør kunne stole på at sosionomen vil dem deres beste. Gjennom utdanningsløpet vil sosionomen jobbe gjennom et grunnleggende helhetssyn på sine elever; både ved å se på individuelle faktorer ved eleven, men også på miljøet rundt eleven (Levin, 2004, s. 68). Teorien til Nordahl (2013) viser et helhetssyn ved at man både kan se på problemer eller utfordringer den enkelte elev har gjennom en individorientert tilnærming. En sosionom vil ha lært en relasjonell tilnærming hvor årsaksforklaringer til elevenes individuelle problemer forklares utfra skolens struktur, relasjonene eleven går inn i på skolen og miljøet i undervisningen (Nordahl, 2013, s. 23). Sosionomens kompetansegrunnlag bygger på å kunne se hva som gjør situasjonen vanskelig. I tillegg bør de finne frem til muligheter for

bedring og å mobilisere tilgjengelige ressurser for å oppnå et bedre resultat (Berg et. al, 2016, s. 24).

Jenteinformantene fra Karlsen et. al (2017) fortalte ikke om mobbing som et særlig problem, men heller at baksnakking mellom elevene var et problem som bidro til psykisk uhelse (Karlsen et. al, 2017, s. 116). Her kan det tenkes at en sosionom vil kunne bruke sin relasjonskompetanse (Levin, 2004, s. 9-19) til lettere å oppdage slik destruktiv atferd hos elevene. Sosionomen vil kunne tolke hvordan relasjoner virker inn i forhold til det psykososiale miljøet, og kan utfra dette analysere hva som bør prioriteres av satsing i det psykososiale arbeidet (Levin, 2004, s. 16). I tillegg til å bruke relasjoner som et tolkningsredskap som foreslått, vil en sosionom også kunne bruke relasjonen som et handlingsredskap gjennom å jobbe direkte med elevene (Levin, 2004, s. 16).

Ungdomsrådet fra Helgeland & Lund (2018) sin studie peker ut relasjoner og tillit som viktige elementer i forebyggingsarbeidet mot mobbing. Selv om funn viser at elevene generelt har liten tillit til de voksne, er det en studie som viser at elevene har noe større tillit til skolepersonell enn til foreldrene sine (Helgeland & Lund, 2018, s. 155). Det finnes studier som forteller at nær halvparten av unge som opplever mobbing ikke forteller om dette til noen (Helgeland & Lund, 2018, s. 149). Utfra dette funnet tyder det på at det kan være store mørketall angående hvor mange elever som ikke har det godt på skolen, da andre studier viser til relativt lave tall på elever som opplever mobbing og som regjeringen tolker som relativt lave tall (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 17). Det er også vist at elever som har det dårlig hjemme uten støtte fra foreldrene sine, har større sjanse for å klare seg bra om de har gode relasjoner i skolen med ansatte og/eller venner (Helgeland & Lund, 2018, s. 150). I lys av dette vil det være viktig for skolen å jobbe med å opparbeide tillit fra elevene sine ved å vise seg tilgjengelig. I tillegg kan de fremvise en mottakelighet for alle typer informasjon som kan komme fra elevene, også det mest sårbare som eksempelvis elevenes opplevelser av mobbing.

Erfaringer gjort av miljøterapeutene fra Gjertsen et. al (2018) sin studie viser at det er viktig å vise tilgjengelighet for elevene enten det er ved å være mye ute i elevmiljøene eller å ha en åpen dør til kontoret.

Å drive relasjonsarbeid med mål om best mulig psykososialt miljø i skolen avhenger av tillitt. Ungdomsrådet viser særlig til at måten å oppnå tillit på er at de voksne på skolen overholder taushetsplikten sin, og ikke snakker videre om informasjonen fra barnet som er blitt utsatt for mobbing med mindre barnet mener dette er greit (Helgeland & Lund, 2018, s. 154). Dette er ikke uproblematisk, da de ansatte på skolen samtidig har en aktivitetsplikt etter opplæringslovens kapittel 9A om å handle når vedkommende får vite om mobbing på skolen (Opplæringslova, 2017, §9A-4). Her kan den skoleansatte altså oppleve å stå i skvis mellom ivaretagelse av sin taushetsplikt og det å iverksette tiltak etter han/hun er blitt kjent med at en elev opplever mobbing. Av hensyn til barnet som ikke vil at flere skal vite om mobbingen slik at situasjonen potensielt kan bli enda verre for barnet, bør lærer overholde sin taushetsplikt. Samtidig har den skoleansatte et ansvar om å forsøke stoppe mobbingen, og dette vil best kunne bli oppnådd om informasjonen fra mobbeofferet kan videreføres andre kollegaer for planlegging av tiltak.

6.4 Organisering og tverrfaglig samarbeid

Staten har satt tydelige mål om en økt satsing for å oppnå et godt psykososialt miljø i skolen, uten å lovfeste miljøterapeuter inn i grunnskolen. En måte å forstå denne statlige avgjørelsen på er å bekrefte grensearbeidsteorien som forteller om et skifte fra yrkesmessig fokus over på organisasjonsmessig profesjonalitet (Liljegren, 2012, s. 297). For å oppnå et godt psykososialt miljø bør ikke fokuset være på de forskjellige yrkene, men heller på hva de ulike yrkene sammen jobber mot; måloppnåelsen om et godt psykososialt miljø i skolen.

De ulike miljøterapeutene i Gjertsen et. al (2018) sin studie viste til eksempler på at arbeidet de utførte i stor grad ble tilfeldig. Miljøterapeutene følte de måtte kjempe om status og innflytelse i arbeidet mot yrkesgruppen lærere. Bakgrunnen for dette mente miljøterapeutene var at lærere har lenger tradisjon som ansatte i skolen samt er en lovpålagt posisjon. Dette bidrar til at lærerne har høyere status enn miljøterapeutene. Denne maktkampen kan forklares ved å ta i bruk teorien om grensearbeid (Liljegren, 2012). Grensearbeid vil som vil peke på samarbeidet mellom lærere og miljøterapeuter

som at hver av yrkesgruppene har sin egen forståelsesramme fra utdanningsløpet om hvordan best ta tak i et problem. Overført til teorien om grensearbeid vitner dette om miljøterapeuter som med sin yrkesstolthet ønsker større grad av fokus på yrkesidentitet. Lærerne vil slik tenke sin måte å løse problemer på er den «riktige», mens miljøterapeutene gjerne har sitt eget syn om hva som er rett. Slik kan det oppstå et krøsj mellom yrkesgruppene, grenser mellom yrkene blir skapt og opprettholdt. Dette vil kunne hindre et tverrfaglige samarbeid. Dette kan gå utover kvaliteten på den felles måloppnåelsen av et godt psykososialt miljø. Profesjonsteorien om grensearbeid har identifisert denne profesjonsutfordringen som miljøterapeutene i Gjertsen et. al (2018) sin studie opplever. Lærerne og miljøterapeutene må finne en balanse mellom å stole på sin egen yrkesidentitet, samtidig som man stoler på helhetsbildet i form av å gi rom for den organisatoriske profesjonaliteten man er del av, for å få til et produktivt samarbeid (Liljegren, 2012, s. 310).

Et sentralt utgangspunkt for å få til helsefremmende arbeid er at ledelsen må prioritere helsefremmende arbeid høyt. Green et. al (2015, s. 160-161) har vist at dette er en av de mest avgjørende faktorene som avgjør om et planleggingsarbeid blir bra eller dårlig. Dette viser nødvendigheten av at de med mest makt må være interessert og satse på prosjektet. Grensearbeidsteorien støtter betydningen av at skoleledelsen prioriterer å samarbeide med alle ansatte om helsefremmende arbeid. Dette bør føre til at man oppnår tydeligere mål og ansvarsdelegering i arbeidet med å oppnå målene (Liljegren, 2012, s. 297). Ved analysering av funn og bruk av teori har jeg funnet tre sentrale faktorer en skoleledelse bør prioritere og muliggjøre for det helsefremmende arbeidet. I denne sammenheng vil jeg vise til avsetting av tid, ønske om eierskap til arbeidet og inkludering av alle parter.

6.4.1 Avsetting av tid

Lærerne som er presentert ved Samdal (2017) har uttrykt frustrasjon rundt mangel på ekstra avsatt tid for å utføre det helsefremmende arbeidet. Gjertsen et. al (2018) stiller også spørsmålsteget ved hvordan det vil, og om det bør, være mulig at lærerne skal ha et så stort ansvarsområde som inkluderer både faglig og sosial oppfølging av elevene. En løsning på tidsproblemet er forslag om delt ansvarsfordeling; hvor miljøterapeutene tar

seg av tyngden av det sosiale, slik at læreren blir avlastet det ansvaret og kan holde sitt hovedfokus på undervisningen. Dette kan høres fornuftig ut, både med tanke på miljøterapeutenes sosialfaglige kompetanse, men også utfra et kvalitetsbasert tverrfaglig samarbeid. Som tidligere vist vil likevel ikke dette være uproblematisk å få til, med tanke på teori om grensarbeid samt lærernes lange tradisjon og virke i skolen som skolens ansatt. Om yrkene i skolen klarer å få til en fornuftig fordeling av arbeidsoppgavene rundt det psykososiale miljøet, vil dette være en fordel for både miljøterapeutene og lærerne. Dette kan gi økt organisasjonsmessig profesjonalitet hvor fokuset er på den felles målsettingen, fremfor yrkesmessig profesjonalitet hvor fokuset mer er på hvilket yrke som best er egnet til de ulike oppgavene (Liljegren, 2012, s. 309).

6.4.2 Involvering og eierskap

God planlegging kan føre til en bedre organisering, og med dette et bedre helsefremmende arbeid som resultat (Green et. Al, 2015, s. 160). Samdal (2017) følger planleggingsmodellen ved å vise at et godt planleggingsarbeid involverer alle inkluderte parter som kan ha noe å si for det helsefremmende arbeidet i skolen; både parter innad i skolen og eksterne parter slik som lokalmiljø og PPT. Dette er i tråd med teori om bruk av systematiske planleggingsmodeller (Green et. al, 2015), hvor man ønsker å samle inn flest mulig perspektiv på helseproblemer. Hensikten er å se problemet fra flere sider, men også å sikre at alle deltakere føler et eierskap til problemet. Dette får de ved å medvirke til å identifisere og drøfte det aktuelle problemet.

«Precede-proceed»-modellen viser at det mest avgjørende i utvelgelse av satsingsområder er å se på i hvilken grad ulike faktorer bidrar til problemet (Green et. al, 2015, s. 163-164), som overført til min problemstilling er et dårlig psykososialt miljø. Funn gjort av de elevene som er direkte berørt av problemene, forteller om at karakterpress, kroppspress og gjengpress bidrar til dårlig psykososialt miljø.

6.5 Elevenes perspektiv på psykososiale utfordringer

På grunnskolenivå er det en økt satsing på læringsutbytte, som har vist seg å gi resultater; elevene gjør det bedre faglig nå sammenlignet med tidligere (Gjertsen et. al, 2018, s. 168). Funn fra Karlsen et. al (2017) viser at det økte presset om best mulig læring for elevene kan tenkes å prege ungdomsskoleelever i grunnskolen negativt med tanke på deres psykiske helse. Elevene forteller særlig om tre ulike press som virker inn på deres psykiske uhelse; press på å få gode resultater av skolearbeidet, press på å se bra ut samt press om å tilhøre en gjeng (Karlsen et. al, 2017, s. 109). Press på sosial tilhørighet og kroppspress kjente vi i min ungdomstid på tidlig 2000-tall på nokså likt som informantene gjør fra Karlsen et. al (2017) sin studie. Elevene er hovedpersonene i skolen, og det er naturlig å jobbe utfra deres tanker om hva som er utfordrende. Utfra ungdommenes tanker bør man gå i gang med direkte målrettet arbeid for å oppnå et bedre psykososialt miljø i skolen (Green et. Al, 2015, s. 165).

6.6 Mangel på ord kan utfordre arbeidet

Ifølge teorien om taus kunnskap (Åsvoll, 2009) er det ikke slik at kunnskap i form av fagteori som man har lært gjennom utdanningsløpet vil være eneste solide kilden man tar i bruk ved yrkesutøvelsen. De ubevisste handlingene er også avgjørende for godt arbeid, og skjer utfra den tause kunnskapen. Nyttbegrepet, som gjør seg stadig mer gjeldende i dagens effektive samfunn, krever at den tause kunnskapen blir ordlagt slik at det vil være mulig å si noe om hvor effektiv denne kunnskapen er (Åsvoll, 2009, s. 15). Det å få til å sette ord på taus kunnskap kan gjøre det praktiske arbeidet enda bedre. I SAPH-prosjektet til Borg & Pålshaugen (2018) vises det til en rekke lærere som driver med helsefremmende praksis, men som likevel sliter med å sette ord på nettopp hva det er i deres praksis som gjør at den er helsefremmende for elevene. Det lærerne har vansker med å ordsette, viser til deres tause kunnskap. Ved bruk av teorien om sosionomens kunnskapsgrunnlag omtalt i Berg et. al (2018, s. 19-35), Levin (2004, s. 9-19; 2004, s. 67-86) og Fellesorganisasjonen (2020), sammen med miljøterapeutene i Gjertsen et. al (2018) sin studies selvevaluering, vil ikke lærerne ha med seg et like bredt kunnskapsgrunnlag til å forstå og jobbe med elevenes helse og trivsel. Likevel har lærerne fra aksjonsprosjektet gjort i Borg & Pålshaugen (2018) vist at deres manglende fagkunnskap på dette feltet ikke

hindrer dem i å få til helsefremmende arbeid. Dette funnet bekrefter påstanden om at vi har deler i vår tankevirksomhet som vi enten er tause eller ubevisste om (Åsvoll, 2009, s. 33). Uti prosjektet ble lærerne utfordret til å utforske hva det er med deres praksis som virker helsefremmende. Lærerne ble da etter hvert mer bevisste på sin praksis samtidig som det skapte muligheter for lærerne til å dele erfaringer med hverandre, og slik dele sin tause kunnskap med hverandre. Dette kan tale for at teorien om taus kunnskap stemmer; ordlegging av taus kunnskap vil kunne gjøre det helsefremmende arbeidet bedre (Åsvoll, 2009, s. 16).

6.7 Refleksjoner rundt videre arbeid

Det er bekymringer i forhold til miljøterapeutenes rolle i skolen med tanke på pandemien vi er i og at en presset økonomi tvinger kommunene til å kutte sine utgifter. Det er ikke utenkelig at innsparingen vil kunne gå på bekostning av miljøterapeutenes yrkesposisjon i skolen. Samtidig er den økte satsingen på sosialfaglig kompetanse i skolene fremdeles aktuell. Det hadde vært interessant å gå i dybden på miljøterapeuters stilling i skolen, for å se nærmere på deres potensiale for å oppnå best mulig resultater for elevenes helse og trivsel i skolen. Samtidig burde det vært reflektert over om miljøterapeutenes bidrag bør prioriteres og ikke bli salderingspost i en økonomisk nedgangstid.

7. Avslutning

Jeg har i oppgaven sett nærmere på hva forskning sier om hvordan skolen kan tilrettelegge for å oppnå et godt psykososialt miljø. Det er sett nærmere på hvilke faktorer som fremmer, og hvilke som hemmer, et godt psykososialt miljø, og utfra dette drøftet hvordan man kan jobbe for å få et godt psykososialt miljø.

Perspektiver fra lærere, miljøterapeuter i skolen, skoleledelsen, elevene selv, samt egne refleksjoner er blitt presentert. Verdien som ligger i forebygging ved hjelp av et godt psykososialt miljø med tanke på elevenes helse og trivsel har gått igjen som et sentralt funn som understreker viktigheten av tilrettelegging for et godt psykososialt miljø.

Relasjonsarbeid er en viktig del av skolens helsearbeid. Erfaringer fra egen arbeidsplass på ungdomsskolen bekrefter relasjonsarbeidets betydning. Eleven jeg jobbet med var svært kritisk til egne prestasjoner, og ville som regel ikke gjennomføre skolearbeid, på dårlige dager vil hun heller ikke forsøke. På de dårlige dagene drog hun som regel hjem fra skolen. Da jeg ble bedre kjent med eleven, og vi hadde bygget en relasjon, fikk hun etterhvert til å ta i bruk mestringsstrategier på dårlige dager. Vi fikk etterhvert til å jobbe med skolearbeidet i mer eller mindre grad uten at eleven dro hjem. Relasjoner og tillit har vist seg å være en nøkkelfaktor for å få til et godt psykososialt miljø, men det er et problem at elever føler det ikke nytter å si fra til de voksne på skolen. Miljøterapeuter har god relasjonskompetanse gjennom utdannelsen, men lærerne har også en sentral posisjon gjennom sin utdanning og sitt virke til å se elevene sine. Det er bekymringsverdig at elever ikke opplever å bli lyttet til eller ikke har tillit til voksne. Elevene etterlyser mer aktive tiltak fra skolen med tanke på det sosiale fellesskapet. De ønsker ansatte i skolen som ser dem, og ønsker mer medvirkning i sin egen skolehverdag.

At elevene selv får medvirke har vist seg å være av stor betydning for elevenes trivsel og motivasjon til skolehverdagen. Derfor er elevmedvirkning en sentral del av et godt psykososialt miljø. Elevene må føle seg hørt og oppleve at de får være med på å bestemme sin egen skolehverdag, og i arbeidet med det psykososiale miljøet bør elevmedvirkning slik tilrettelegges for. Elevene må være aktører i arbeidet med å skape et

godt psykososialt miljø på skolen.

Organisering og godt tverrfaglig samarbeid er et nøkkelement for å få til et effektivt arbeid, og det trekkes frem som særlig betydningsfullt at de ulike yrkene anerkjenner hverandres kompetanse samtidig som de tar i bruk sin egen yrkeskompetanse. Planlegging er viktig, både i forståelse av hva som er utfordringene i skolemiljøet per dags dato, men også i form av hvilke tiltak som bør igangsettes for å bedre skolemiljøet.

Et godt psykososialt miljø kan ikke oppnås gjennom kortvarige tiltak. Arbeidet med å oppnå et godt psykososialt miljø bør være del av skolens virksomhet og jobbes kontinuerlig med for at det skal oppnå effekt av arbeidet. Derfor bør det være rutiner i skolen som ivaretar at dette arbeidet får høy prioritet. Det er viktig at alle parter er med i planlegging- og gjennomføringsarbeidet; særlig skolepersonalet, ledelsen og elever. Dette sikrer eierskap til arbeidet, og påvirker motivasjonen og innsatsen fra de ulike skoleansatte. Dette sikrer at alle er inkludert i arbeidet med å skape et godt psykososialt miljø i skolen.

Litteraturliste

*** Selvvalgt pensum = 1053 sider**

Aveyard, H. (2019). *Doing a literature review – A practical guide* (4.utg.). Open University Press.

Berg, B., Ellingsen, I. T., Levin, I. & Kleppe, L. C. (2016). Hva er sosialt arbeid? I Berg, B., Ellingsen, I. T., Levin, I. & Kleppe, L. C. (Red.), *Sosialt arbeid – En grunnbok* (s. 19-35). Universitetsforlaget.

Birkrem, T., Flaten, K., Holmøy, O. & Lien, T. (2019, 19.oktober). Miljøterapeuter i skolen – Et uforløst potensial. *Fontene*. <https://fontene.no/fagartikler/miljoterapeuter-i-skolen--et-uforlost-potensial-6.47.654240.497e12dd76> * **10 sider**

Borg, E., Pålshaugen, Ø. (2018). En sak for seg – eller en sak for alle? *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 15(2-3), s. 180-190. https://www-idunn-no.ezproxy.uis.no/tph/2018/02-03/en_sak_for_seg_eller_en_sak_for_alle * **11 sider**

Bø, I. (1986). Ungdoms situasjon i utviklingsøkologisk perspektiv. I Skaalvik, E. (Red.), *Barns oppvekstmiljø* (s. 46-71). Tano. * **26 sider**

Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4.utg.). Gyldendal Akademisk. * **s. 15-127, s. 254-288 = 148 sider**

Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø: Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker* (NOVA Rapport 14). <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/skolers-arbeid-med-elevenes-psykososiale-miljo.pdf> * **s. 3-20 = 18 sider**

Fellesorganisasjonen. (2020). *Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger*,

sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere [Brosjyre].

<https://www.fo.no/getfile.php/1311735->

[1585635696/Dokumenter/Din%20profesjon/Brosjyrer/Yrkesetisk%20grunnlagsdokument.pdf](https://www.fo.no/getfile.php/1311735-1585635696/Dokumenter/Din%20profesjon/Brosjyrer/Yrkesetisk%20grunnlagsdokument.pdf) * **16 sider**

Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-Determination Theory and Work Motivation.

Journal of Organizational Behavior 26(4), s. 331-362. [https://www-jstor-](https://www-jstor-org.ezproxy.uis.no/stable/pdf/4093832.pdf?ab_segments=0%2Fbasic_search_solr_cloud%2Fcontrol&refreqid=fastly-default%3Ab735fcc52ba4e67e9925ba4786cfb381)

[org.ezproxy.uis.no/stable/pdf/4093832.pdf?ab_segments=0%2Fbasic_search_solr_cloud%2Fcontrol&refreqid=fastly-default%3Ab735fcc52ba4e67e9925ba4786cfb381](https://www-jstor-org.ezproxy.uis.no/stable/pdf/4093832.pdf?ab_segments=0%2Fbasic_search_solr_cloud%2Fcontrol&refreqid=fastly-default%3Ab735fcc52ba4e67e9925ba4786cfb381) * **32 sider**

Gjertsen, P.Å., Hansen, M. B. V., Juberg, A. (2018). Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen. *Tidsskrift for velferdsforskning* 21(2), s. 163-179.

https://www.idunn.no/file/pdf/67066455/barnevernspedagogers_sosionomers_og_vernepleieres_rolle_og.pdf * **17 sider**

Green, J., Tones, K., Cross, R. & Woodall, J. (2015). Health Promotion – Planning & Strategies (3. Utg.). Sage. * **s. 157-210 = 54 sider**

Helgeland, A., Lund, I. (2018). «Det hjelper ikke å si ifra til de voksne». *Tidsskrift for psykisk helsearbeid* 15(2-3), s. 148-158. [https://www-idunn-](https://www-idunn-no.ezproxy.uis.no/tph/2018/02-03/det_hjelper_ikke_aa_si_ifra_til_de_voksne)

[no.ezproxy.uis.no/tph/2018/02-03/det_hjelper_ikke_aa_si_ifra_til_de_voksne](https://www-idunn-no.ezproxy.uis.no/tph/2018/02-03/det_hjelper_ikke_aa_si_ifra_til_de_voksne) * **11 sider**

Helgesen, L. (2017). *Menneskets dimensjoner - Lærebok i psykologi* (3.utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Helsedirektoratet. (2014). *Miljø og helse i skolen*. (IS-2073) [Rundskriv].

Helsedirektoratet. [https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/miljo-og-helse-i-](https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/miljo-og-helse-i-skolen/veiledning-og-god-praksis-1-29#paragraf-12-psykososiale-forhold)

[skolen/veiledning-og-god-praksis-1-29#paragraf-12-psykososiale-forhold](https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/miljo-og-helse-i-skolen/veiledning-og-god-praksis-1-29#paragraf-12-psykososiale-forhold) * **54 sider**

Johannessen, M. S. (2020, 29.oktober). Øyvind er en utdøende rase i skolen. *NRK*

Rogaland. [https://www.nrk.no/rogaland/miljoterapeutene-forsvinner-fra-skolen-](https://www.nrk.no/rogaland/miljoterapeutene-forsvinner-fra-skolen-1.15196893)

[1.15196893](https://www.nrk.no/rogaland/miljoterapeutene-forsvinner-fra-skolen-1.15196893) * **6 sider**

Karlsen, T., Strand, S. A. & Øgård-Repål, A. (2017). Karakterpress, kroppspress og gjengpress – Fokusgruppeintervju av jenter i 9.klassetrinn etter funn fra Ungdataundersøkelsen. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid* 14(2), s.109-120. https://www-idunn-no.ezproxy.uis.no/file/pdf/66962227/karakterpress_kroppspress_og_gjengpress_-_fokusgruppeinter.pdf * **12 sider**

Levin, I. (2004). *Hva er sosialt arbeid?* Universitetsforlaget.

Liljegren, A. (2012, juli). Pragmatic professionalism: micro-level discourse in social work. *European Journal of Social Work* 15(3), s. 295-312. <https://doi.org/10.1080/13691457.2010.543888> * **18 sider**

Lindboe, A. (2017). *Uten mål og mening?* (Barneombudets fagrapport 2017). <https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/Uten-mal-og-mening.pdf> * **s. 1-10 = 11 sider**

Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen.*

Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf> * **s. 5-24 = 20 sider**

Myklebust, A. O. (2020, 30.november). Skolen er ingen behandlingsarena – men det burde den være. *Fontene*. <https://fontene.no/nyheter/vernepleier--skolen-er-ingen-behandlingsarena-men-det-burde-den-vare-6.487.748582.8c053d595e> * **11 sider**

Nordahl, T. (2013). Elever som mislykkes i skolen. I Nordahl, T. (red.) (2013). *Bedre læring for alle elever: Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen* (2.utg., s. 11-31). Gyldendal Akademisk. * **s. 11-31 = 21 sider**

Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget. * **s.85-130 = 46 sider**

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

Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf> * s.15-34, s.115-133, s.150-179, s.192-245 = **123 sider**

NOU 2019-2020:6. (2019). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO.* Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf> * s. 7-17 = **11 sider**

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-

1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> * **Kap 1, 2 og 9A = 12 sider**

Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen – Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen.* Gyldendal Akademisk.

<http://web2.gyldendal.no/media/ga/Ogden.pdf> * **1 side**

Skotheim, H. (2021, 19.februar). Pandemien og eget opprop gir medvind for FOs krav om miljøterapeuter i skolen. *Fontene.* <https://fontene.no/nyheter/pandemien-og-et-eget-opprop-gir-medvind-for-fos-krav-om-miljoterapeuter-i-skolen-6.47.768388.bc147014b6>

* **6 sider**

Støren, I. (2019). *Bare søk! Praktisk veiledning i å skrive litteraturstudier.* Cappelen

Damm Akademisk. * **71 sider**

Samdal, O. (2017). Trivsels- og helsefremmende arbeid i skolen. I Aarø, L. E. & Klepp, K. I. (Red.). *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid* (4.utg., s. 345-371). Gyldendal

Akademisk. * s. **345-371 = 27 sider**

Thagaard, S. (2018). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitative metoder*

(5.utg.). Fagbokforlaget. * s. 45-62, s. 117-210 = 122 sider

Utdanningsdirektoratet (2010). *Retten til et godt psykososialt miljø* (Rundskriv Nr. 2 – 2010). [Rundskriv]. Utdanningsdirektoratet.

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo/> * 47 sider

Utdanningsdirektoratet (2017). *Skolemiljø* (Rundskriv Nr. 3 – 2017). [Rundskriv].

Utdanningsdirektoratet.

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

* 53 sider

Utdanningsdirektoratet (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for*

grunnopplæringen. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/> * 18 sider

Åsvoll, H. (2009). *Teoretiske perspektiver på taus kunnskap – Muligheter for en taus pedagogikk*. Tapir Akademisk Forlag. * s. 7-18, s. 33-40 = 20 sider