

BSOBAC Bacheloroppgave med forskningsmetode

Utvikling av resiliens i skolen – en litteraturstudie



Universitetet
i Stavanger

**Det samfunnsfaglige fakultetet
Institusjon for sosialfag**

**Antall ord i besvarelsen: 11259
Kandidatnummer: 7181**

Bacheloroppgave- Sosialt Arbeid
UIS mai 2022

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	4
1.1 Bakgrunn for tema.....	5
1.2 Sosialfaglig relevans.....	5
1.3 Presentasjon av problemstilling	6
1.4 Avgrensning.....	6
1.5 Begrepsavklaringer.....	7
1.6 Oppgavens oppbygging	8
2.0 Teori	9
2.1 Resiliens.....	9
2.2 Risiko og beskyttelsesfaktorer.....	10
2.3 Genetikk og miljø.....	11
2.4 Skole og resiliens.....	11
2.5 En trygg voksen	13
2.6 Tverrprofesjonelt samarbeid	13
2.7 Det profesjonelle nettverket	15
2.8 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell	15
3.0 Metode	16
3.1 Mitt valg av metode	16
3.2 Datainnsamling.....	17
3.3 Inklusjons- og eksklusjonskriterier	18
3.4 Kildekritikk	19
4.0 Mine funn.....	20
4.1 Analyse ved hjelp av oversiktstabell.....	21
4.2 Presentasjon av funn.....	24
5.0 Drøfting av funn	25

5.1 Betydning av tverrprofesjonelt samarbeid i skolen	25
5.1 Behov for sosialarbeidere i skolen?	29
5.3 utfordringer med tverrprofesjonelt samarbeid.....	33
6.0 Avslutning	34
7.0 Litteraturliste.....	36

1.0 Innledning

Denne oppgaven er avslutningen på en bachelorgrad i Sosialt Arbeid tatt ved Universitetet i Stavanger. Temaet jeg har valgt for oppgaven handler om hvordan skolen og tverrprofesjonelt samarbeid kan bidra til utvikling av resiliens hos utsatte barn og unge. Grunnen til at jeg har valgt dette temaet handler om at resiliens er et begrep som er ukjent for de fleste, men som jeg mener er svært viktig å ha kunnskap om dersom man arbeider med barn og unge. Jeg ønsker å se nærmere på lærere og sosialarbeidere sine opplevelse av det psykiske helsearbeidet og tverrfaglig samarbeid i norske skoler.

Forskning viser at halvparten av alle som blir eksponert for risiko, utvikler psykiske problemer. Det er likevel en allmenn observasjon at nesten annethvert barn som lever under svært vanskelig forhold i oppveksten klarer seg bra videre i livet. Man kan kalle det fenomenet «barn- som- viser- bedre- enn- forventet- utvikling», og er noe som har fått en betydelig økt interesse rundt seg i løpet av de siste ti årene (Borge, 2018, s. 11).

Barn er beslutningstakere, de tar valg for seg selv og har mulighet til å mestre og oppnå selvtillit i mange situasjoner. Alternativt har de på andre siden mulighet til å bli hjelpeløse, motløse og kan bli oppfattet som håpløse av både andre og seg selv. Ved å ruste dem til å bli bedre i stand til å håndtere motgang, kan det forhindre at mange pådrar seg langvarige og permanente problemer. Innsikt i resiliens og psykisk motstandskraft gir retningslinjer for mer effektiv hjelp til alle, og da særlig til de som ikke utvikler resiliens. Kunnskap om hva som fremmer resiliens vil være gunstig for alle barn å vite noe om (Borge, 2018, s. 34-35). Jeg stiller spørsmål til hvordan lærere og sosialarbeidere i skolen kan hjelpe risikobarn tidlig og på en god måte slik at utviklingen videre blir god. I hvor stor grad er skolen i stand til å hjelpe elever med vansker? Slipper sosialarbeidere til i det psykiske helsearbeidet, eller ser lærere på dette som sitt område?

Tverrprofesjonelt samarbeid rundt et utsatt barn krever ulik kompetanse og ulike tjenester. Jeg antar at dette kan by på utfordringer. Å redusere forskjeller i status mellom ulike profesjonsgrupper kan åpne for en gjensidig respekt og godt samarbeid på lang sikt, men det kan samtidig skape spenninger og konflikter på kort sikt (Ødegård, 2016, s. 181). Å

utvikle et godt samarbeid er viktig for å kunne danne felles mål og enighet (Willumsen, 2009, s. 38).

1.1 Bakgrunn for tema

Psykisk helsearbeid for barn og unge i skolealder er noe som har vekket et engasjement hos meg. Det er ikke før de siste årene at verdien av å opprettholde en god psykisk helse har sett dagens lys. Det blir stadig noe mindre tabu å prate om hvordan man har det, men etter min mening er det fortsatt et stort forbedringspotensial. Jeg tenker at dersom utsatte barn blir fanget opp tidlig, opplever god mestring på skolen og har noen å betro seg til, kan det utgjøre en forskjell. Begrepet resiliens er ukjent for veldig mange og derfor ønsker jeg å inkludere det i min oppgave. Ettersom barn og unge tilbringer store deler av dagen sin på skolen anser jeg det som helt nødvendig at man vet hvordan man skal håndtere elever med spesielle vansker, samt sitter på riktig kompetanse til riktig tid. Om enten en lærer eller en sosialarbeider kan bidra til at elever opplever mestring både faglig og sosialt kan det gjenspeiles i deres individuelle utvikling.

Jeg har samtidig et inntrykk av at lærere dessverre ikke har tilstrekkelig kunnskap angående barn og unges psykiske helse. Det krever mye av lærere dersom de skal stå for hele den pedagogiske læringsprosessen, i tillegg til det psykiske helsearbeidet. På bakgrunn av disse tingene ønsker jeg å tilegne meg kunnskap rundt mitt valgte tema med håp om å bli en best mulig sosialarbeider i fremtiden.

1.2 Sosialfaglig relevans

Det er et mål å gjøre alle barn bedre rustet til å møte risiko i livet, ved å kjenne på følelsesmessig støtte, god stimulering og sosial stabilitet. Ettersom barn og unge tilbringer mange år på skole er det viktig som sosialarbeider å ha tilstrekkelig kunnskap om hvilke tiltak som kan iverksettes for å hjelpe de som har ekstra behov. Kunnskap om resiliens på skolen og i helse- og sosialtjenesten gir et bedre grunnlag for å kunne fremme barn og unge sine styrker. Ved å sette barn i bedre stand til å håndtere motgang kan det forhindre problemer senere (Borge, 2018, s. 34- 35)

Det yrkesetiske grunnlagsdokument som er utformet for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere er en viktig del av sosialt arbeid. Det er et

refleksjonsgrunnlag med prinsipper og tanker som man skal hvile sine handlingsvalg på. Her står det blant annet at mennesket har ukrenkelig verdi. Jeg tolker det som at skolen har ansvar for å legge til rette for at de elever som har ulike vansker likevel skal få hjelp til å utvikle seg på hensiktsmessig måte. I tillegg skal det være plass til alle andre elever. Et sentralt mål med grunnlagsdokumentet er å øke yrkesutøvernes etiske bevissthet. Det gjelder både ved å bruke kjennskapet til disse prinsippene, samt være bevisst overfor de situasjonene man står i. Man må vite hva etikk handler om og hvordan man kan koble disse prinsippene til konkrete utfordringer man står i som yrkesutøver (Eide og Oltedal, 2015, s. 92-93).

Ettersom lærere står for mye av den pedagogiske læringsprosessen i skolen vil det være hensiktsmessig å ha sosialarbeidere som kan rette sitt fokus mot elever med ulike utfordringer og vansker. Som sosionomer er vi utdannet for å jobbe med de etiske spørsmålene. I skolen kan man bidra innen flere områder enten det gjelder klassemiljø, mobbing, individuelle samtaler, omsorgssvikt, sorg, konflikter, forebyggende barnevern, rådgivning til lærere og tverrfaglig samarbeid. Som sosionom har man kunnskap om konfliktarbeid, gruppeprosesser, psykososiale teorier, kommunalt hjelpearbeid og kommunikasjonsferdigheter (Gustavsson, 2006). Barn og unge befinner seg i sårbare faser av livet og det gjør det ekstra viktig at det finnes hjelp lett tilgjengelig der hvor de befinner seg, hele tiden.

1.3 Presentasjon av problemstilling

På bakgrunn av mitt engasjement overfor dette temaet er problemstillingen min derfor:

«Hvordan kan skolen og tverrprofesjonelt samarbeid bidra til utvikling av resiliens hos utsatte barn og unge? Hvilket behov viser skolen for å sette inn flere ulike profesjonsutøvere?»

1.4 Avgrensning

For å avgrense oppgaven min har jeg valgt å rette mitt fokus mot barn og unge i barneskolen og til og med videregående skole. Grunnen til at jeg har valgt å inkludere en så bred aldersgruppe er for å se etter forskjeller og likheter når det gjelder psykisk helsearbeid og resiliens i skolen på generell basis. Jeg har valgt å sette søkelys på lærere og sosialarbeidere sine opplevelser, fremfor studier som går direkte på barn og ungdom. Dette

er fordi jeg tenker det er relevant å tilegne meg kunnskap som handler om hvordan det blir arbeidet med å forbedre skolehverdagen til elevene.

Jeg mener at resiliens og psykisk helsearbeid henger tett sammen og har på bakgrunn av dette valgt å hovedsakelig beskrive resiliens som fenomen, fremfor å gå i dybden på hva psykisk helsearbeid er i tillegg. Jeg vil bruke teoridelen til å beskrive hva resiliens er og hvordan det kan oppnås, men med et sosialfaglig perspektiv rettet mot skolen. Jeg vil derfor ikke legge særlig mye vekt på betydningen av gode omsorgspersoner i hjemmet, familie, venner og genetikk. Jeg har likevel valgt å nevne det kort i teoridelen da det selvfølgelig har en betydning. I tillegg har jeg valgt å avgrense oppgaven til å kun forholde meg til norske skoler og tverrprofesjonelt samarbeid i Norge.

Jeg kunne valgt å fokusere ytterligere på resiliens blant flyktninger, asylsøkere og enslige mindreårige da denne gruppen er aktuell for min oppgave, men jeg mener det havner litt for langt utenfor min problemstilling.

1.5 Begrepsavklaringer

Her vil jeg definere noen av de mest relevante begrepene som vil bli gjentakende og som er viktige for å kunne forstå innholdet i denne oppgaven.

Resiliens:

Resiliens er et vidt begrep som kan handle om mye, og det kan benyttes i mange fag. Det kan bety både motstandskraft, robusthet, seighet eller utholdenhet. Resiliens handler om å ha god funksjonsevne til tross for risikofylte og alvorlige erfaringer. I tillegg vil det si å ha normal fungering under unormale forhold. Begrepet gir håp i arbeid med barn og unge (Borge, 2018, s. 11-12).

Psykisk helsearbeid:

Psykisk helsearbeid beskrives som et slags samarbeid for å bedre den psykiske helsen til enkeltmennesker. Poenget er å styrke egenverdien, samt gi de opplevelse av sammenheng og muligheten til å mestre hverdagens små og store utfordringer. Det handler også om å søke etter og endre forhold som kan skape dårlig psykisk helse (Andersen, 2019)

Utsatte barn og unge:

I min oppgave definerer jeg barn og unge som aldersgruppen 5-19år, da jeg har valgt å fokusere på aldersgruppen som strekker seg fra barneskolealder og til og med videregående skole. Jeg bruker begrepet om de som lever under risiko på en eller annen måte i livet og dermed er mer utsatt for negativ påvirkning. Det kan handle om mobbing, vanskelige familieforhold, omsorgssvikt, sykdom, funksjonsnedsettelse eller lignende.

Mestring:

Mestring er blitt et populært begrep og flere spør seg hvorfor ikke resiliens blir erstattet med dette. Mestring er dog noe ulikt i form av at det i større grad er basert på læring. Det kan skje både i organiserte former og undervisning. I tillegg kan mestringslæring forebygge fremtidige problemer på skolen og ellers i samfunnet. Det er sett på som et virkemiddel for å kunne oppnå resiliens. Mestring handler om å gjøre noe med en situasjon (Borge, 2018, s. 28).

Tverrprofesjonelt samarbeid:

Det finnes en rekke definisjoner på begrepet tverrprofesjonelt samarbeid, noe som gjerne fører til uklarheter i definisjoner og avgrensinger. Enkelt forklart handler det om at flere profesjoner samarbeider innen, og på tvers av et område. Når flere yrkesgrupper arbeider sammen, kan det være i form av flerfaglig samarbeid. I slike samarbeid arbeider de ulike faggruppene enten ved siden av hverandre eller parallelt, men med atskilte fagområder. Tverrprofesjonelt samarbeid kjennetegnes ved at flere profesjoner arbeider tett sammen om et felles mål eller prosjekt. De tar felles avgjørelser, noe som også innebærer integrasjon av de andre gruppene sin kunnskap (Willumsen, 2009, s. 20-21). I min oppgave ligger hovedfokuset først og fremst på samarbeidet mellom lærere, sosialarbeidere og elever.

1.6 Oppgavens oppbygging

For å svare på problemstillingen vil jeg først bruke teoridelen til å gå inn på hva resiliens er som fenomen, og hvilke faktorer som kan bidra til å oppnå resiliens i skolen. Jeg legger vekt på hva som kan bidra til positiv utvikling og mestring blant elever i skolen, samt forklarer hva tverrprofesjonelt samarbeid er. Deretter vil jeg presentere hvilken metode jeg har brukt og hvordan jeg har gått frem, samt kildekritikk. Jeg vil videre presentere mine forskningsartikler og drøfte betydningen av tverrprofesjonelt samarbeid i skolen i lys av resiliensperspektivet. I tillegg vil jeg se på hvilket behov det er for andre profesjonsutøvere

i skolen og utfordringer som kan oppstå i tverrprofesjonelt samarbeid. Til slutt vil jeg oppsummere og vise til hovedpoengene av de viktigste funnene i oppgaven.

2.0 Teori

2.1 Resiliens

Resiliens handler om å klare seg godt til tross for å ha levd under risikofylte forhold. Det kan være forhold som omsorgssvikt, fysisk eller psykisk mishandling, nød, katastrofer eller krig. Det handler om å ha normal fungering under forhold som ikke er normale, ved å vise utvikling som er alt annet enn forventet. Andre ord for resiliens er motstandskraft eller robusthet (Borge, 2018, s. 11).

Halvparten av alle som blir eksponert for risiko utvikler alvorlige psykiske problemer. Imidlertid viser det seg at nesten annethvert barn som blir utsatt for alvorlig risiko faktisk klarer seg bra (Borge, 2018, s. 11). Flere undersøkelser gjort over tid viser at det er mulig å endre barns utvikling i en konstruktiv retning.

Alle barn har sine egne måter å håndtere stress eller risiko på, noe som gjør at resiliens gir inspirasjon, motivasjon og håp i arbeidet med barn og unge. Man kan øke et barns motstandsdyktighet via beskyttende faktorer (Thorman, 2009, s. 60). Resiliens er hentet direkte fra det engelske begrepet «resilience». Begrepene resiliens og resilient er dog ikke det samme. Man kan si at et barn kan være resilient overfor enkelte påkjenninger i et miljø, men likevel ikke overfor alt. For å kunne oppnå resiliens kobles de individuelle egenskapene til et barn sammen med egenskapene som finnes i miljøet rundt, noe som gjør at både individuelle og sosiale faktorer er sentrale (Borge, 2018, s. 17)

Tidligere ble begrepet løvetannbarn mye brukt. Det er i dag stort sett blitt erstattet av resiliens, da det kan misforstås til å tro at det er en egenskap ved personligheten. Det handler istedenfor om at resiliens kan oppnås fordi det blir en form for samarbeid mellom egenskapene til barnet og egenskapene til miljøet rundt. Personlighet kan bidra, men det er langt i fra den eneste faktoren. Det handler om flere forhold i miljøet rundt barnet som skal være på plass for at resiliens skal kunne utvikles (Borge, 2018, s. 27-28).

Jeg vil videre nevne noen sentrale faktorer for å kunne oppnå resiliens, da særlig i lys av barn og unge på skolen.

2.2 Risiko og beskyttelsesfaktorer

Risikofaktorer er faktorer som enten er i barnet selv eller i miljøet/kulturen rundt og som øker sannsynligheten for at et barn utvikler vansker (Gunnestad, 2014, s. 325).

Vi kan skille mellom individuell risiko som kan handle om en medfødt skade, funksjonshemming, temperament, sykdom, eller at en generelt er mer mottakelig for sykdom og stress. Miljømessig eller familiær risiko handler om somatikk eller psykisk sykdom i familien, alkoholmisbruk, omsorgssvikt, vold i familien o.l. Samfunnsmessig risiko kan være arbeidsløshet, fattigdom, dårlige boforhold, krig eller terror (Gunnestad, 2014, s. 325-326).

Det kan i tillegg handle både om akutte og kroniske risikofaktorer. En kronisk risiko er noe som hele tiden gjentas, gjerne gjennom flere år. Det kan være forhold som seksuelle overgrep eller mobbing. En akutt risiko er derimot en enkelthendelse som har skjedd, for eksempel vold, overgrep eller en ulykke. Slike risikoer kan være svært alvorlige, men man regner likevel med at kroniske risikofaktorer som har pågått over lengre tid, får en mer alvorlig innvirkning på barnets liv. Den negative innvirkningen de ulike faktorene har på hverandre vil mest sannsynlig forsterke hverandre og det kalles en kumulativ risiko. Det vil si at et barn med en fysisk eller kognitiv funksjonsnedsettelse vil være mer utsatt dersom en av foreldrene for eksempel misbruker alkohol eller narkotika (Gunnestad, 2014, s. 325-326).

Det er spesielt tre hovedgrupper av beskyttelsesfaktorer som går igjen. Det handler først og fremst om å ha et fungerende nettverk rundt seg. Det kan redusere sårbarhet og øke resiliens hos barnet og familien, i tillegg til at det påvirker evnen til å mestre hverdagen. I tillegg er det viktig å ha minst én trygg tilknytning i livet sitt slik at barnet føler at de hører sammen med noen, betyr noe og at det er godtatt og elsket. Det å kjenne på ubetinget kjærlighet, uavhengig av prestasjoner er et grunnleggende behov vi mennesker har. Medfødte egenskaper hos barnet selv som intelligens, temperament, robusthet, utseende og humoristisk sans er også egenskaper som kan virke beskyttende (Gunnestad, 2014, s. 327-328).

Et godt selvbilde vil være en beskyttelsesfaktor i situasjoner som kan medføre stress. Det gjelder både sammen med familiemedlemmer, klassekamerater eller andre jevnaldrende. Selvbildet, indre styrke og selvstendighet kan bidra til å utvikle følelsesmessig eller sosial resiliens. Man finner samtidig også beskyttelsesfaktorer i det sosiale miljøet. Det å ha det hyggelig sammen med venner kan virke stressdempende og beskytte mot et dårlig selvbilde (Borge, 2018, s. 48-52). Et godt samspill av egenskaper hos barnet selv og miljøet rundt vil absolutt kunne virke som beskyttelsesfaktor (Gunnestad, 2014, s. 327-328).

2.3 Genetikk og miljø

Resiliens er ikke så enkelt som kun et genetisk trekk. Det kan ikke måles som et personlighetstrekk fordi det varierer ut fra situasjoner og erfaringer. Miljø har mye å si for hvordan et menneske utvikler seg, og det kan gjøre at resiliens vises i enkelte faser i livet under noen bestemte miljøforhold, og ikke andre (Borge, 2018, s. 222-223). Man kan dog si at hvordan et menneske reagerer på miljøet er påvirket av ens genetiske utrustning. Et positivt miljø kan både forhindre og redusere eventuelle negative gener. På den andre siden vil et negativt miljø kunne beskytte den genetiske utrustningen mindre (Borge, 2018, s. 225-226). Man kan si at sosialt miljø enten kan skru på eller skru av en genetisk styrke (Borge, 2018, s. 241).

2.4 Skole og resiliens

Skolen sin formålparagraf handler om at elevene skal utvikle kunnskap og holdninger for å mestre livet, samt delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. I dette ligger det også at elever med vansker skal få hjelp til mestring. I norske oppfølgingsstudier kommer det frem at i en klasse med 30 elever, vil det alltid være omtrent fire stykker som trenger hjelp med enten fysiske eller psykiske problemer (Borge, 2018, s. 131-132).

Beskyttelsesfaktorer i skolen kan bidra til at elever tåler påkjenninger bedre enn før, og at risikoen dermed blir dempet (Borge, 2018, s. 130). Om et barn lever under vanskelige forhold hjemme, kan en god skolehverdag bidra til å kompensere på det. Skoleresiliens kan utvikles når elever som sliter likevel klarer å forbedre oppførselen sin, prestasjoner på skolen, får troen på seg selv og klarer å etablere trygge og gode vennskap.

Det er viktig å ha fokus på at små tiltak også betyr noe og det kan hjelpe å sette inn tiltak på skolen, selv om en kanskje ikke får satt inn tiltak i hjemmet. Beskyttelsesfaktorer i miljøet gjennom venner og et godt nettverk kan føre til økt sosial kompetanse og dermed også økt selvtillit. Enkelte barn er mer sårbare enn andre og dermed er det viktig med ros og oppmuntring fra voksne, da det i noen tilfeller mangler i fra foreldre eller andre omsorgspersoner (Borge, 2018, s. 60-61).

Når elever tilegner seg kunnskap og utvikler sitt potensial ved å lære nye ting fra klasstrinn til klasstrinn kan det gi økt mestringsfølelse. Man kan si at den faglige kapitalen skapes og vokser. Kapitalen bygges ved at hver enkelt elev utvikler seg best mulig ut ifra sine unike forutsetninger og individuelle egenskaper. Dette er både krevende og svært viktig, da alle individ er ulike. Det er resiliensfremmende å øve inn gode arbeidsvaner, prestere i fag og få styrket motivasjonen. Dette vil ha særlig mye å si for de elevene om ikke mestrer skolehverdagen på samme nivå som andre. På skolen omgås man folk både innenfor og utenfor klasserommet og det å bygge opp vennskap, relasjoner og et godt samvær med andre jevnaldrende kan være svært positivt for videre utvikling. Sosial kapital er derfor vel så viktig som faglig kapital. I tillegg til faglig og sosial kapital har skolen en tredje type som handler om skolemiljø, hvor trivsel og trygghet er i fokus. Det innebærer også at læreren viser omsorg for hver enkelt elev. Til sammen utgjør disse tre ulike formene for kapital et styrkebasert system som gjør det mulig å sette inn tiltak for elever der det trengs (Borge, 2018, s. 132-133).

I Stortingsmelding nr.6 (2019-2020) beskrives viktigheten av inkludering i skolen ved at alle barn og unge skal oppleve fellesskap som en naturlig del av hverdagen, og som inkluderer alle. Elevene skal kjenne seg trygge og betydningsfulle, samtidig som de skal få medvirke til eget tilbud. I tillegg skal de få muligheten til å lære, mestre og utvikle seg. Det blir samtidig påpekt at det noen ganger er nødvendig å gi et tilbud utenfor den ordinære opplæringen på skolen. Dette er for å sikre hvert enkelt barn sine behov og utvikling, da barn og unge er forskjellige, med ulik bakgrunn og ulike forutsetninger (Meld. St 6 (2019-2020), s. 11).

Folkehelsemelding nr. 34 (2012-2013) viser til økende satsing på psykisk helsearbeid. I dette inngår det at lærere blant annet skal ha tilstrekkelig kunnskap om oppvekstmiljø,

barns rettigheter og barn i vanskelige situasjoner. Det skal videre vurderes å sette inn flerfaglig kompetanse i grunnskolen. Formålet med det vil være å styrke skolens arbeid gjennom å sette inn tiltak som er rettet mot alle, og med forebyggende arbeid for utsatte elever (Meld. St. 34 (2012–2013), s. 95)

2.5 En trygg voksen

I all forskning om resiliens er det en faktor som stadig går igjen: betydningen av minst én trygg tilknytning. Det handler om at et barn kjenner minst én person som de har et trygt og forutsigbart forhold til og som de stoler på. Det mest naturlige her er primært foreldrene eller andre nære omsorgspersoner, men for de som ikke har det kan det også være en lærer eller en sosialarbeider på skolen. Det viktigste er at denne personen ser barnet, er et godt forbilde og på bakgrunn av det opparbeider seg tillit og danner en god relasjon (Gunnestad, 2014, s. 328-329).

Om man som voksen ansatt på skolen klarer å lytte og forstå hva elevene prøver å formidle, samt kjenner til styrker og svakheter vil det kunne bidra til positiv utvikling. Det vil ofte være læreren som kjenner til de ulike elevene sin personlighet, motivasjon, styrker og svakheter, men det kan selvfølgelig også være en sosialarbeider, avhengig av hvilke forhold som ligger til rette for det. Det kan legge et godt grunnlag for å bygge opp selvtillit og motivasjon på skolen for de mest sårbare elevene (Borge, 2018, s. 138).

Om læringen blir individualisert og lærerne er sensitive overfor hver enkelt elevs spesielle utfordringer kan det stimulere motivasjon. Motivasjon er en av de sterkeste virkemidlene for tilpasning og læring. Som lærer vil det dog være krevende å være sensitiv med opptil 30 ulike individer i en klasse, selv om betydningen kan være stor for barn som er mer sårbare enn andre.

2.6 Tverrprofesjonelt samarbeid

Teamarbeid innebærer vanligvis personer med ulik ekspertise som fordeler arbeidsoppgaver og samarbeider om et felles mål. Det kan organiseres i mange ulike former, blant annet gjennom nettverksteam, arbeidsgrupper eller ansvarsgrupper m.m. Tverrprofesjonelt samarbeid kan være både mellom et team og deltakere, men også mellom profesjonelle og brukere. Tverrprofesjonelt samarbeid krever ulike ferdigheter og kompetanse, men også ulike tjenester hvor det er nødvendig med flere bidrag og god

koordinering. Å utvikle et godt samarbeid er viktig for å kunne danne felles mål og enighet (Willumsen, 2009, s. 38-39). Samarbeidsprosessen styrer handlingene som igjen vil påvirke konfliktløsningene og fordeling av makt blant deltakerne (Willumsen, 2009, s. 40-41). For utsatte barn og unge med psykiske vansker har det vært et krav om tverrprofesjonelt samarbeid, som er nedfelt både i helse- og sosialpolitiske dokumenter og lover og retningslinjer (Ødegård, 2016, s. 114)

Regjeringen har et overordnet mål om å sikre en god barne- og ungdomstid som kvalifiserer til fremtiden. Å lykkes både faglig og sosialt på skolen er mer nødvendig nå enn før. Dette skyldes at det nå er færre alternative veier for å kunne kvalifisere til arbeid i fremtiden. Derfor må barn og unge med spesielle behov sikres en best mulig fremtid gjennom å tilrettelegge og samarbeide både lokalt og nasjonalt (St.meld.nr. 40 (2001-2002), s. 46).

Skolen har flere gode samarbeidsinstanser å forholde seg til når det gjelder elever med vansker. Det vil ofte være barne- og ungdomspsykiatrien (BUP), barnehabiliteringsteam, pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT), barnevernstjenesten, skolehelsetjenesten og helsestasjonene. Om et barn har psykiske vansker vil det ofte være nødvendig å samarbeide med flere profesjonelle instanser. De profesjonelle blir i tillegg nødt å samarbeide om en rekke forhold som blant annet koordinering av tjenestetilbudet (hvem kan tilby hva?), utveksling av informasjon (hvem vet hva eller hvem som kan finne ut mer?), samt diskutere løsningsstrategier (hva må gjøres og hvem gjør det?) (Ødegård, 2016, s. 115-116.)

Rammebetingelser gjennom lover og forskrifter vil kunne ha en betydning på samarbeidet mellom profesjonelle og brukere (Ødegård, 2016, s. 119-120). I tillegg vil ulike forventninger til hva et samarbeid skal være kunne ha konsekvenser for ansvarsfordeling, mål og kommunikasjonen mellom de ulike aktørene (Ødegård, 2016, s. 114). De som er involvert i arbeid med barn og unge må sørge for at et godt og hensiktsmessig samarbeid vektlegges fra alle parter.

Målet er at både barn, unge og deres familier opplever tjenestetilbudet som helhetlig og sammenhengende. Det gjelder ved behov for tverrfaglig samarbeid om tjenester, på tvers

av tjenester, profesjoner og forvaltningsnivåer, både på individ- og tjenestenivå (Ødegård, 2016, s. 116).

2.7 Det profesjonelle nettverket

Det skilles mellom uformelt og profesjonelt nettverk. Det uformelle representerer mennesker vi har et naturlig forhold til og som er på frivillig basis. Det er vanligvis familie, slekt, venner og lignende. Det profesjonelle nettverket representerer mennesker som er ansatt i en stilling og får betalt for å ivareta andre mennesker, slik som sosialarbeidere, lærere, barnevernspedagoger, ansatte i PPT og lignende. Om det uformelle nettverket ikke fungerer kan det profesjonelle nettverket spille en avgjørende rolle for et barn som befinner seg i en vanskelig situasjon (Gunnestad, 2014, s. 329).

2.8 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell kan forklare en utvikling og vekst som en påvirkningsprosess som er gjensidig mellom individ og miljø. Barn inngår i sosiale sammenhenger som de både påvirker og selv blir påvirket av. De ulike miljøene rundt barnet vil derfor prege barns utvikling og sosialisering. Denne modellen forklarer hvordan faktorer på flere ulike nivåer har betydning for utvikling og sosialisering. Bronfenbrenner mente det var fire ulike nivåer som påvirker et barn: mikro, meso, ekso og makronivå (Ringereide & Stai, 2021).

Mikronivået er der hvor barnet selv kjenner på ulike behov og egenskaper. Her er den viktigste arenaen blant annet familie, venner eller skoleklassen. Et barn vil ha best utviklingsmuligheter om barnets behov og egenskaper samsvarer med de utfordringene barnet møter på ulike arenaer.

Meso-nivået handler om hvordan de ulike arenaene i mikronivået spiller sammen og påvirker barnet. Ettersom de påvirker hverandre vil erfaringer bli med fra en arena til en annen. For eksempel vil et barn ta med seg erfaringer hjemmefra til skolen og motsatt. Om de ulike arenaene har ulike verdier, kan det oppstå et dilemma.

På ekso-nivået er det arenaer der barnet som regel ikke er tilstede selv, men som likevel påvirker det. Eksempler kan være PPT, BUP eller barnevernstjenesten.

På makronivået er aldri barnet tilstede selv men det har likevel påvirkning. Det kan blant annet være politiske beslutninger som tas.

I 2005 la Bronfenbrenner i tillegg til et femte nivå som han kalte krono-nivået. Dette nivået viser til hvordan hendelser og endringer i livshistorien til et barn kan påvirke utviklingen videre. Det kan blant annet være skilsmisse, dødsfall, ny skolereform, krig, pandemi o.l. (Ringereide & Stai, 2021).

3.0 Metode

I denne delen av oppgaven vil jeg beskrive hva metode er og hvilken metode jeg har valgt til min problemstilling. Jeg vil også forklare hvordan jeg har innhentet informasjon og vise mine inklusjons og eksklusjonskriterier. I tillegg vil jeg reflektere rundt kildenes troverdighet ved å vise kildekritikk og forklare hvorfor jeg valgte de kildene jeg gjorde.

3.1 Mitt valg av metode

Metode forteller oss noe om hvordan man bør gå til verks for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap. Begrunnelsen for å velge en bestemt metode er at vi mener den vil gi gode data og belyse spørsmål på en interessant og faglig måte (Dalland, 2012, s. 111). Metoden handler om hvordan innsamling av data foregår, kategoriseres, analyseres og tolkes (Støren, 2013, s. 37). I min oppgave har jeg valgt litteraturstudie for å svare på problemstillingen min om resiliens og tverrprofesjonelt samarbeid i skolen.

I en litteraturstudie er det litteraturen du studerer. Det vil si det som er undersøkt og skrevet om virkeligheten (empirien) av artikkelforfatterne (Støren, 2013, s. 16).

Litteraturstudie skaper ingen ny kunnskap, selv om det vanligvis kommer frem nye momenter når man ser på kunnskap fra flere undersøkelser eller artikler. Man innhenter materiale ved å søke i databaser. Man kan si at en litteraturstudie er en systematisering av kunnskap. Det vil si å søke den, samle den, vurdere den og sammenfatte den. Med tanke på fremtidig yrkesgruppe er det nyttig arbeid, da man skaffer oversikt over relevant kunnskap for fremtiden (Støren, 2013, s. 17). Målet med denne oppgaven er å gi en oversikt over litteratur som handler om hvordan skolen og tverrprofesjonelt samarbeid kan bidra til utvikling av resiliens blant barn og unge, og hvilket behov skolen viser for å sette inn andre profesjonsutøvere enn lærere i skolen.

Jeg valgte denne metoden fordi jeg mener det vil gi meg et godt innblikk på problemstillingen min. Selv om jeg mener litteraturstudie var best egnet til min oppgave, ville både kvalitativ og kvantitativ metode fungert. Kvalitativ metode kunne gitt oppgaven en annen tilnærming og et annet resultat ved å fokusere mer på et spesifikt område, ved bruk av intervju eller observasjon. Ved å bruke kvantitativ metode ville jeg fått oversikt ved hjelp av statistikk. Det hadde vært interessant å ta i bruk intervju å samle inn egne data, men grunnen til at det ble litteraturstudie som metode denne gang var for å best mulig innblikk i forskning som allerede er gjort på dette området. I artiklene jeg har valgt å bruke ser jeg at det finnes flere likhetstrekk mellom de, selv om de ikke nødvendigvis kommer frem til helt likt resultat.

3.2 Datainnsamling

Fremgangsmåten som har blitt brukt til min problemstilling er å søke etter relevant materiale gjennom søkedatabasene Oria, Idunn og Google Scholar. I mine søk etter riktig materiale har jeg lest gjennom flere bachelor og masteroppgaver for å tilegne meg mest mulig kunnskap om samme tema som i denne bacheloroppgaven, samt å finne inspirasjon. I selve innsamlingen har jeg sett etter artikler som er fagfelleverderte. Til slutt endte jeg opp med å ta i bruk mer systematiske søk i Oria.

Jeg har brukt mye tid på å finne riktige og relevante artikler til denne oppgaven. Etter mye bevisst søking har jeg skjønnet at forskning på resiliens er noe som tar lang tid. Noe som gikk igjen, var at flere av artiklene jeg anså som relevante var 10-15 år gamle. Jeg valgte derfor å utelate disse og søke videre. Mye av litteraturen som dukket opp var resiliens blant flyktninger, asylsøkere og enslige mindreårige, noe som ikke var helt det jeg var på jakt etter til min oppgave. I utgangspunktet hadde jeg tenkt å legge enda mer vekt på resiliens som fenomen, men for å dreie det i en sosialfaglig retning kom skole og tverrprofesjonelt samarbeid som et naturlig valg for meg i denne oppgaven.

Ettersom problemstillingen min består av både resiliens, skole og tverrprofesjonelt samarbeid har jeg prøvd å dele opp søkene mine. Det var lettere å finne relevante artikler når jeg ikke kun fokuserte på resiliens som fenomen. Når jeg inkluderte tverrfaglig samarbeid, fikk jeg opp relativt mange treff. For å finne ut hvilke artikler som var best egnet til min oppgave leste jeg gjennom en del sammendrag og ulike overskrifter, i tillegg

til at jeg skimleste flere av artiklene. Til slutt valgte jeg ut de tre jeg anså som mest relevante for min problemstilling.

Noen av søkeordene jeg brukte til innsamlingen av artikler var: resiliens OG mestring, tverrfaglig samarbeid, tverrprofesjonelt samarbeid OG sosialt arbeid, tverrprofesjonelt samarbeid OG mestring OG barn.

3.3 Inklusjons- og eksklusjonskriterier

Inklusjons- og eksklusjonskriterier er med på å avgrense søket så man ikke får for mange artikler. Eksempel på inklusjonskriterier kan være språk, publikasjonstype, aldersgruppe og tidsrom. Eksklusjonskriterier kan være oversiktsartikler fordi en litteraturstudie skal bestå av originalartikler og helst primærkilder. Poenget er at en annen person skal kunne få samme resultat ved å bruke metoden som du oppgir i din studie, eller ved å ta i bruke samme søkestrategier (Støren, 2013, s. 37-38).

Inklusjonskriteriene mine var at artiklene skulle være fagfelleverderte artikler og at de skulle være fra 2017 eller nyere. Når jeg foretok søkene mine hukte jeg derfor alltid av disse to inklusjonskriteriene i databasen. Jeg ønsket samtidig å finne artikler som handlet om lærere og sosialarbeidere i Norge sine opplevelser av det psykiske helsearbeidet, resiliens og tverrprofesjonelt samarbeid.

For å gjøre det lettere å finne relevante artikler til min oppgave hadde jeg også noen eksklusjonskriterier. Jeg ekskluderte artikler basert på forskning i andre land. Grunnen til det er fordi jeg ønsket å fokusere på Norge, da det mest sannsynlig er jeg her kommer til å arbeide i fremtiden. Det hadde dog vært interessant å sammenligne mine funn i oppgaven opp i mot forskning på samme område gjort i andre land for å se på forskjeller og likheter utenfor landegrensen.

Jeg ekskluderte i tillegg også artikler som omhandlet spesifikt flyktninger, enslige mindreårige og asylsøkere. Jeg anser i utgangspunktet disse gruppene som relevante for min oppgave ettersom det handler om resiliens, men jeg har valgt å ikke spesifikt fokusere på det for å begrense omfanget i oppgaven.

Hvordan jeg fant artiklene jeg valgte å bruke er presentert i en oversiktstabell nedenfor.

Søkebase	Søkeord	Antall treff	Artikler
Oria, uis	Tverrfaglig samarbeid OG sosialt arbeid	4/54	«Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen». 2018
Oria, uis	Tverrprofesjonelt samarbeid	2/24	«Tverrprofesjonelt samarbeid i ansvarsgrupper for utsatte barn i lys av etisk fordring og instrumentalistisk mistak». 2017
Oria, uis	Tverrprofesjonelt samarbeid OG mestring OG barn	1/1	«Yrkesfaglæreres opplevelse av sin rolle i det psykiske helsearbeidet». 2018

3.4 Kildekritikk

Kildekritikk handler om hvilke metoder som blir brukt for å fastslå om en kilde er sann. Det innebærer å vurdere og karakterisere de kildene som benyttes, samt å skille verifiserte opplysninger fra spekulasjoner (Dalland, 2012, s. 67-68). Kildekritikk skal vise at du er i stand til å forhold deg kritisk til det kildematerialet du bruker i oppgaven, og hvilke kriterier du har benyttet under utvelgelsen. Det betyr også å vurdere og å karakterisere den litteraturen som er benyttet (Dalland, 2012, s. 72).

Forskningsetikk er også sentralt i en bacheloroppgave. Det handler om etikken som har med planlegging, gjennomføring og rapportering av forskning å gjøre. Samtidig handler det om å ivareta personvernet og sikre troverdigheten av forskningsresultatene.

Forskningens sitt mål om å finne ny kunnskap og innsikt skal ikke skje på bekostning av integriteten og velferden til enkeltpersoner. Ethiske overveielser betyr å tenke gjennom hvilke etiske utfordringer arbeidet vårt medfører, og hvordan de kan håndteres (Dalland, 2012, s. 95-96).

I min oppgave har jeg valgt ut tre artikler som jeg sett med kritiske øyne på, i tillegg til å bruke mine inklusjons- og eksklusjonskriterier. Det var viktig for meg at forskningen var ny, da dette er et tema som stadig er i endring, samt jeg vet at forskning på dette temaet tar tid. Videre var jeg opptatt av at artiklene skulle ha en sterk relevans for min problemstilling. Artikler som publiseres i de vitenskapelige tidsskriftene, gjennomgår en mye strengere kvalitetssikring enn i fagtidsskriftene. Det kalles en fagfelle vurdering. Det vil si at de blir vurdert og godkjent av eksperter innenfor fagområdet (Dalland, 2012, s. 78). Ved å kun bruke fagfellevurderte artikler vet jeg at det er flere eksperter innenfor faget som har vurdert artiklene nøye før de har blitt publisert (Svartdal, 2021).

Etter å tatt meg god tid til å finne litteratur, mener jeg å ha funnet tre relevante artikler til å belyse oppgaven min. Jeg har lest gjennom flere artikler jeg anså som relevante etter mine søk, og deretter plukket ut de jeg mener egnet seg best til min oppgave. Jeg har samtidig forsøkt å ikke blande inn mine subjektive tanker og forforståelse av dette temaet, for at det ikke skal prege min oppgave.

I henhold til temaet i oppgaven min vil jeg videre presentere artiklene ved å først oppsummere det viktigste fra dem. I tillegg har jeg lagt inn en tabell i neste avsnitt hvor jeg har stilt noen analyse spørsmål.

4.0 Mine funn

I dette avsnittet vil jeg presentere et sammendrag av de ulike forskningsartiklene jeg har valgt ut for å besvare problemstillingen. De er alle tre rettet mot lærere og sosialarbeideres opplevelse av hvordan det blir tilrettelagt for utsatte barn og unge i skolen og hvordan samarbeid kan bidra til positiv utvikling. Jeg har valgt å legge artiklene i tre ulike tabeller for å få en god oversikt. I tabellene nedenfor beskrives kort artiklene jeg har valgt ut, samt formål, metode/utvalg og nøkkelord. Videre kommer det et lite sammendrag til hver av artiklene.

4.1 Analyse ved hjelp av oversiktstabell

Artikkel 1:

Artikkelnavn, forfatter og år	Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen Gjertsen, Hansen & Juberg, 2018.
Analysespørsmål	Er sosialarbeidere integrert i skoleverket, og i hvor stor grad er det behov for andre yrkesgrupper enn lærere i skolen? Finnes det fellestrekk med de andre artiklene?
Formål	Klargjøre behovet for flere yrkesgrupper i skoleverket for å supplere lærerrollen.
Metode, utvalg	Kvantitativ intervjustudie Enkeltintervjuer og fokusgruppeintervjuer 8 BSV-ere, en rektor og fire mellomledere
Nøkkelord	Skole, velferd, rolle, sosialt arbeid, status

Artikkel 2:

Artikkelnavn, forfatter og år	Tverrprofesjonelt samarbeid i ansvarsgrupper for utsette barn og unge i lys av etisk fordring og instrumentalistisk mistak Hesjedal, 2017
Analysespørsmål	Hvor godt er samarbeidet på gruppenivå mellom lærer/sosialarbeider når det gjelder utsatte barn og unger ? Finnes det fellestrekk med de andre artiklene?
Formål	Løfte frem ulike spørsmål som kan ligge til grunn for videre utvikling av tverrprofesjonelle samarbeidsprosesser, mellom profesjonelle, i ansvarsgrupper for utsatte barn
Metode, utvalg	Litteraturstudie Basert på Knut. E. Løgstrup og Lars Skjervheim sitt arbeid.
Nøkkelord	Utsatte barn, tverrprofesjonelt samarbeid, samarbeidsrelasjoner, medvirkning

Artikkel 3:

Artikkelnavn, forfatter og år	Yrkesfaglæreres opplevelse av sin rolle i det psykiske helsearbeidet Refsnes & Danielsen, 2018
Analysespørsmål	Hvor god kompetanse opplever yrkesfaglærere at de har på psykisk helsearbeid? Finnes det fellestrekk med de andre artiklene?
Formål	Sette lys på at lærere føler seg uforberedt på elever som sliter psykisk, og at de opplever mangel på støtte og samarbeid.
Metode, utvalg	Kvalitativ metode og forskningsintervju Syv kontaktlærere fra ulike yrkesfaglige utdanningsprogram ved fem videregående skoler i Norge. Deltakerne var i alderen 35-62 år med krav om godkjent lærerutdanning. Det var 4 kvinner og 3 menn som deltok.
Nøkkelord	Lærere, skole, rolle, psykisk helsearbeid, tverrprofesjonelt

4.2 Presentasjon av funn

«Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleiers rolle og status i skolen» av Per-Åge Gjertsen, May Brit Viola Hansen og Anne Juberg i tidsskrift for velferdsforskning nr. 2. 2018.

Sammendrag:

I denne artikkelen blir det stilt spørsmål til hvilken måte skolen legger til rette for at barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere (BSV) kan supplere lærerrollen med et sosialt pedagogisk fokus. Ettersom skolen både har rollen som en forberedning til yrkeslivet, samt er en velferdsinstitusjon viser det stadig mer et behov som lærere i mindre grad har kapasitet til å gi. BSV-er har alle kompetanse til å komme inn med et sosialt pedagogisk perspektiv i skolen, men i hvilken grad klarer skolen å tilby dem riktig rolle og status? Forfatterne sitt mål har vært å utforske dette spørsmålet på bakgrunn av kvalitative intervjuer med BSV-er og mellomledere i skolen. Resultatene som kommer frem i denne artikkelen tyder på at BSV-ernes rolle og status i skoleverket fremstår som uklar (Gjertsen et al., 2018, s. 164).

«Tverrprofesjonelt samarbeid i ansvarsgrupper for utsette barn i lys av etisk fordring og instrumentalistisk mistak» av Elisabeth Hesjedal i Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 4. 2017.

Sammendrag:

Denne artikkelen stiller spørsmålstegn til hva som kan ligge til grunn for utvikling av tverrprofesjonelle samarbeid. Barn som har behov for hjelp, trenger ofte hjelp fra mer enn en instans. Det er en del kritikk rettet mot tverrprofesjonelt samarbeid, som handler blant annet om uklare roller, uklar kommunikasjon og ansvarsfordeling m.m. Forfatteren i denne artikkelen diskuterer hvordan tverrprofesjonelt samarbeid på gruppenivå mellom lærere, spesialpedagoger og sosialarbeidere i ansvarsgrupper kan videreutvikles for å støtte opp utsatte barn sin behov for hjelp. Det vil være avgjørende hvordan de ulike tjenestene

forholder seg til hverandre, hvordan de samarbeider og hvordan de er organiserte (Hesjedal, 2017, s. 303- 308)

«Yrkesfaglæreres opplevelse av sin rolle i det psykiske helsearbeidet» av Anita H. Refnes og Anne Grete Danielsen i tidsskrift for psykisk helsearbeid nr. 4. 2018.

Sammendrag:

I denne artikkelen vises det til en kvalitativ studie som undersøker hvordan lærere er i stand til å møte elever som sliter med psykiske plager og lidelser, og hva lærerne selv tenker om sin rolle når det gjelder psykisk helsearbeid på skolen. Forfatterne i artikkelen viser til Folkehelsemeldingen (Meld. St. 34 (2012–2013), s. 95) som legger vekt på å styrke det psykiske helsearbeidet i skolen, samt å styrke rollen til skolen oppi det hele. Det har blitt intervjuet 7 kontaktlærere på videregående skoler innen yrkesfag. Det viser seg at lærerne opplever manglende støtte og mangel på samarbeid med andre hjelpeinstanser. Samtidig som eneste kunnskapen de har om elevers psykiske helseproblemer kommer med i fra egen erfaring (Refsnes & Danielsen, 2018, s. 273-274)

5.0 Drøfting av funn

I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte problemstillingen min i lys av funnene jeg har gjort, samt teorien jeg har valgt. Jeg tar utgangspunkt i artiklens påstander om hva tverrprofesjonelt samarbeid betyr for utsatte barn og unge i skolen, etterfulgt av hvilket behov det er for sosialarbeidere i skolen. Til slutt vil jeg drøfte utfordringer med tverrprofesjonelt samarbeid.

5.1 Betydning av tverrprofesjonelt samarbeid i skolen

I teoridelen min om resiliens og tverrprofesjonelt samarbeid innen skoleverket blir man presentert for et overordnet mål om å gjøre alle barn rustet til å møte risiko, ikke bare de som allerede er utsatt. Det er et ønske at alle skal kunne oppleve følelsesmessig og emosjonell støtte, et godt sosialt liv og god stimulering (Borge, 2018, s. 35).

Tverrprofesjonelt samarbeid har bidratt til å oppnå mye bra og er svært sentralt for å kunne

hjelpe utsatte barn og unge på best mulig måte. Ettersom barn tilbringer store deler av dagene sine på skolen, vil kunnskap om resiliens kunne brukes i det tverrprofesjonelle arbeidet med helsefremmende tiltak i skolen (Borge, 2018, s. 34-35). Å lykkes på skolen både faglig og sosialt blir mer og mer viktig, samtidig som regjeringen ønsker at barn med spesielle behov skal sikres en god fremtid gjennom godt samarbeid (St.mld.nr. 40. (2001-2002), s. 46).

Hesjedal (2017) viser til SSB sin statistikk hvor det siste tiåret bærer preg av at antall barn som mottar hjelp i fra det offentlige har økt. For de barna som har behov for hjelp i fra flere ulike instanser vil det være helt avgjørende hvordan samarbeidet mellom de er, hvordan de er organisert og hvordan de forholder seg til hverandre. Forfatteren stiller spørsmål til hvordan tverrprofesjonelt samarbeid mellom lærer/spesialpedagog og sosialarbeider i en ansvarsgruppe kan utvikles videre for å hjelpe utsatte barn og unge (Hesjedal, 2017, s. 304-305).

Gjertsen et al. (2018) trekker på sin side også frem behovet for tverrfaglig kompetanse i skolen og begrunner det med at oppveksten til et barn alltid vil være preget av ulike oppgaver som skal mestres, noe som enkelte vil trenge ekstra hjelp til. Dette behovet for tverrfaglig kompetanse i skolen er samtidig også et behov som stadig blir fremhevet i offentlige dokumenter som stortingsmeldinger og NOU-er. På bakgrunn av dette mener forfatterne at tverrprofesjonelt samarbeid derfor burde være lettere å gjennomføre nå enn før, da ansvaret for gjennomføring av tjenester skjer mer og mer på kommunalt nivå (Gjertsen et al., 2018, s. 164-165). Imidlertid peker Hesjedal (2017) på at er det avgjørende at de ulike samarbeidspartene tåler å ta ansvar, stå i krevende relasjoner og alltid bruker makten de besitter til det beste for eleven om samarbeidet skal ha en hensikt. Felles for de aller er at de har plikt til å hjelpe og støtte elever som er utsatt. Det krever uselvisk tenkning, kunnskap og ferdigheter om tverrprofesjonelt samarbeid (Hesjedal, 2017, s. 311).

Refsnes & Danielsen (2018) drar frem at skolen burde styrke sin rolle i det psykiske helsearbeidet ved å tidlig sette i gang tiltak for elever som sliter psykisk. De mener å drive forebyggende arbeid for å styrke elevenes livskvalitet både kan gi opplevelse av mestring, samt identifisere risikofaktorer hos hver enkelt elev (Refsnes & Danielsen, 2018, s. 274). Dette synet støttes av Stortingsmelding nr.6 (2019-2020) hvor det står at hvert enkelt barn

sine behov og utvikling skal sikres, ved at det noen ganger er nødvendig å gi et tilbud utenfor ordinær opplæring (Meld. St 6 (2019-2020), s. 11).

Gjertsen et al. (2018) peker på at skolen skal være en arena tilpasset både de som klarer seg bra, og de som er i risikozonen. Man skal kunne utvikle god selvoppfatning, livskompetanse, dømmekraft og sosialisering. I tillegg skal det gis muligheter for tilpasset opplæring, arbeid og tilgang til kultur og rekreasjon (Gjertsen et al., 2018, s. 166). Dette kan underbygges av teoridelen i oppgaven hvor det også står at skolen besitter både faglig, sosial og miljømessig kapital. Den sosiale kapitalen bygges opp fra vennskap og samvær med andre jevnaldrende, og den faglige kapitalen vokser gjennom å oppleve mestring på skolen ved å øke kunnskapsnivået. I tillegg vil skolemiljøet i seg selv være en viktig faktor, hvor trivsel både i og utenfor klasserommet er viktig (Borge, 2018, s. 131-132).

Omtrent 20 prosent av barn i skolen har ekstra hjelpebehov for å kunne mestre faglige krav, sosial kompetanse eller begge deler. Ettersom det ofte handler om omfattende problemer, er det behov for flere profesjoner i skolen for å kunne møte elever på best mulig måte og sette på riktig kompetanse. Gjertsen et al. (2018) viser til et sitat fra en rapport gjort av en gruppe eksperter om lærerrollen: *«Det er godt forskningsbelegg for å hevde at profesjoner som helsesøstre og barnevernspedagoger i samvirke med lærerne kan bidra til å styrke elevenes utvikling og læringsmiljø. Større oppmerksomhet bør rettes mot tverrprofesjonelt samarbeid»* (Gjertsen et al., s. 167).

De siste årene har lærernes pedagogiske praksis og elevenes læring fått økt oppmerksomhet. Det har i større grad blitt satset på sammenlignende studier og mer oppmerksomhet rettet mot evidensbasert kunnskap og praksis. Dette kan også ses på som en videreføring av grunnlaget for New Public Management. I det kunnskapssamfunnet vi lever i kan lærerrollen forbindes med tre kriser som styrker behovet for tverrfaglig kompetanse i skolen. Det handler om autoritetskrise, kunnskapskrise og sosial krise. Andre yrkesgrupper har blant annet relasjons-kompetanse, omsorgskompetanse og kommunikasjonskompetanse som gjør at kunnskapsgrunnlaget til læreren blir utfyllt. Læreren ikke lenger har enerett på kunnskaper, noe som kan kalles en kunnskapskrise. Både kunnskapen barn tilegner seg i og utenfor skolen, samt kunnskap som andre yrkesgrupper kan bidra med, er egnet til å supplere skolen sitt tradisjonelle

kunnskapsgrunnlag. Den sosiale krisen handler om at læreren skal involvere seg i barnet sitt liv og være bevisst de sosiale forskjellene. De omfattende problemene som mange barn har, gjør at skolen viser et behov for å sette inn flere profesjoner (Gjertsen et al., 2018, s.167).

Refnes og Danielsen (2018) trekker frem Bronfenbrenners økologiske systemperspektiv og legger vekt på at psykisk helse bør fremmes i alle de ulike nivåene denne modellen: mikro-, meso-, ekso-, og makro. Dette krever dog tett samarbeid mellom aktører både i og utenfor skolen. Modellen kan være høyst aktuell for å forstå hva som påvirker elevens helse, trivsel og læring. Samtidig kan den bidra til å forstå hvordan relasjonen mellom lærer og elev kan påvirkes av mer enn et system, eksempelvis kontakten mellom skole og hjem og skolens organisering (Refnes & Danielsen, 2018, s. 275).

Skolen sin formålsparagraf legger som nevnt i teoridelen vekt på at elevene skal kunne utvikle seg faglig, men samtidig utvikle holdninger for å mestre livet og delta i arbeid og fellesskap. For at dette skal kunne skje må elever med spesielle vansker få tilrettelagt hjelp til mestring. Resiliens i skolen kan først utvikles når elever med ulike vansker likevel klarer å forbedre sine prestasjoner eller oppførsel på skolen, samt klarer å etablere vennskap (Borge, 2018, s. 130-135).

Jeg stiller spørsmål til hvem det er som fanger opp elever med vansker. Har læreren tid og ikke minst kompetanse til å se hver elev som noe mer enn kun de faglige prestasjonene?

Flere undersøkelser som er gjort blant lærere viser at de er interessert i å jobbe mot å bedre det psykiske helsearbeidet og fange opp elever med vansker. Samtidig er de klar over at det er en lang vei å gå for å oppnå en helhetlig kompetanse innen dette fagfeltet. Forskning både nasjonalt og internasjonalt viser at dersom relasjonen mellom elev og lærer er god kan det virke som en beskyttelsesfaktor for utsatte elever. Refnes og Danielsen (2018) mener at lærernes rolle er en slags førstelinjetjeneste for å fremme elevene sin trivsel, samt forebygge psykiske problemer. En god relasjon mellom lærer og elev vil kunne spille en stor rolle både for god utvikling av den psykiske helsen, trivsel på skolen og god læringsprosess (Refsnes & Danielsen, 2018, s. 274). På andre siden vil et dårlig lærer-elevforhold være en risikofaktor og kunne føre til utvikling av lav selvtillit hos eleven, samt depresjonsutvikling. Dette er i tråd med perspektivet om resiliens, som viser betydningen

av å ha omsorgsfulle voksne i skolehverdagen til barn og unge. Èn person kan utgjøre stor forskjell (Refnes & Danielsen, 2018, s. 281).

5.1 Behov for sosialarbeidere i skolen?

Gjertsen et al. (2018) viser til PISA rapporten for 2016 der det kommer frem at elever har bedre resultater faglig enn før. Om man sammenligner med 2003 opplever imidlertid dobbelt så mange elever at de er ensomme, holdes utenfor eller ikke passer inn på skolen. Forfatterne stiller spørsmåltegn til om de økte kravene om å prestere faglig har en langt større bakside? Vil plager innen helse og trivsel vokse i takt med økte faglige krav? Denne rapporten er med på å styrke behovet for å få inn flere yrkesgrupper i skolen (Gjertsen et al., 2018, s. 168).

Lærerne står for mye av den pedagogiske læringsprosessen i skolen og er så klart en av de viktigste rollene i skolen. Sosionomer og andre sosialarbeidere er derimot utdannet for å jobbe med de etiske spørsmålene og bidra innen områder som handler om konflikter, forebyggende barnevern, tverrfaglig samarbeid, klasse miljø, mobbing, individuelle samtaler og lignende (Gustavsson, 2006). I 2014 var det 204 barnevernspedagoger, 242 vernepleiere og 80 sosionomer i barne- og ungdomsskolen. Blant sosionomer og barnevernspedagoger er fokuset ofte rettet mot barn med psykososiale vansker og psykiske lidelser. Vernepleiere blir gjerne satt inn som hjelp hos barn med generelle lærevansker og barn innen autismespekteret. Alle disse tre yrkesgruppene (BSV) har et felles grunnlag som sosialfaglige profesjonsutøvere som skolen viser behov for. Imidlertid stiller forfatterne i artikkelen spørsmål til i hvilken grad lærerne gir plass til BSV-ere i skolen? (Gjertsen et al., 2018, s. 165)

Refnes og Danielsen (2018) viser til internasjonale studier som belyser lærere sin manglende trening og erfaring i elevers psykiske helsebehov, samt en utbredt oppfatning at lærere selv føler seg lite forberedt på å hjelpe elever som sliter psykisk. I en av studiene uttrykte lærerne frustrasjon og hjelpeløshet, da de ser på det som en plikt å vise omsorg for utsatte elever, men samtidig ikke føler seg kompetente til det (Refnes & Danielsen, 2018, s. 275). De tre BSV- profesjonene har på andre siden spesielle forutsetninger for å styrke skolen sine psykososiale oppgaver. De kan bidra til å dekke barns ulike behov på skolen. Ettersom skolen er for alle, utgjør det også en sentral del av velferdssamfunnet vårt. De tre

profesjonene vil dermed også kunne representere et faglig supplement til lærerens arbeid (Gjertsen et al., 2018, s. 165).

I artikkelen til Gjertsen et al. (2018) vises det til NOU:2015 som fokuserer på å styrke det psykososiale skolemiljøet ved å innlemme andre yrkesgrupper i skolen. Forfatterne undrer seg derfor over hvorfor det samme utvalget faktisk valgte å ikke foreslå at BSV-ernes rolle og status i skolen skulle bli lovfestet. Dette forsterker inntrykket om uklar status og roller for BSV-ere i skolen (Gjertsen et al., 2018, s. 165).

Målet med samarbeid skal være å gi barn og unge den hjelpen de har behov for, og dermed gjøre løypa mellom de ulike instansene mindre krevende (St.mld.40 (2001-2002), s. 118). Gjertsen et al. (2018) trekker frem at formålet med tverrfaglighet er at ulike profesjoner bruker sin kompetanse og samarbeider. På skolen foregår mye av teamarbeid internt, men også med eksterne aktører som PPT, barnevern, NAV, BUP og foreldre. Forfatterne viser til egen studie der det kommer frem at lærere ser viktigheten av å ha flere yrkesgrupper enn kun lærere i skolen. Samtidig uttrykker de at det krever hard jobbing, åpenhet og en god dialog. I dette samarbeidet må BSV-profesjonene klare å finne sin rolle og status, noe som kan være utfordrende (Gjertsen et al., 2018, s. 171).

I dag ansetter skoler BSV-ere uten at det er begrunnet i lover. Dette kan skape uklare forventninger til dem i skolen, samt ulike tolkninger av hvilken rolle de skal ha. Gjertsen et al. (2018) påpeker at BSV-ere kan klare å utøve oppgaver på lik linje med lærere, spesielt der læreres kompetanse eller kapasitet ikke strekker til (Gjertsen et al., 2018, s. 176).

Dette synet støttes av Refnes og Danielsen (2018) som viser til at lærere på yrkesfaglig linje er usikre på hvordan de skal håndtere elever som sliter, og at de ikke ser på psykisk helsearbeid som et kjent felt. I tillegg opplever de økende og forverring av psykiske vansker blant elevene sine. Analysen viser at det er mangelfulle retningslinjer og uklare linjer angående hva som er skolens ansvar og rolle. Til tross for at offentlige dokumenter er klare på at skolen har et stort ansvar, kan denne studien tyde på at det ikke er formidlet godt nok? (Refnes & Danielsen, 2018, s. 281).

Lærerne på yrkesfag påpeker at det er via samtaler, fravær eller via elevens relasjon til medelever man kan oppdage at en elev har psykiske vansker. De erfarer at noen elever

ikke ønsker åpenhet rundt problemene sine i det hele tatt, mens andre er svært åpne. Uansett er lærerne usikre på hvordan de i praksis skal håndtere det. En uttalte i studien at det handler om ressurser, hvor mye de har kapasitet til å hjelpe. En annen påpeker at det ikke er lærerens jobb å fremtre som psykologer. Mens andre var usikre på hvor mye de faktisk kan spørre om og hva de egentlig har rett til å vite.

Forfatterne skriver videre at flere av deltakerne i studien virket frustrert rundt rolleavklaring, hva som forventes av de som kontaktlærere, fordeling av oppgaver og lignende. De siterer en av deltakerne: *«Hvor slutter jobben som kontaktlærer og hvor begynner jobben til helsevesenet? Jeg føler at foredlingen av oppgaver ikke er helt tydelig og at det er veldig mye som blir skjøvet over på kontaktlærer»*.

Det kan virke som en del av lærerne opplever en form for håpløshet. Det er vanskelig å hjelpe når man ikke vet nok, det gjør det i tillegg mer utfordrende å legge opp undervisningen på best mulig måte. Ut ifra denne studien virker det som at yrkesfaglærere er desperat etter en rolleavklaring på hva som er deres ansvar overfor elever med vansker (Refnes & Danielsen, 2018, s. 278- 279).

Hesjedal (2017) mener det blir naturlig å etterspørre et mer verdibasert samarbeid. Fra tidligere nasjonale og internasjonale studier viser det seg at det har blitt gitt mye usammenhengende hjelp fra instanser som i utgangspunktet er svært relevante. Forfatteren påpeker at det ligger utydelige føringer for å skape et koordinert og helhetlig tilbud for barn og unge på kommunalt nivå. Forfatteren etterlyser et etisk teorigrunnlag som vil bidra til refleksjon rundt det å samarbeide rundt risikobarn, slik at de får gjennomført skolegangen på best mulig måte (Hesjedal, 2017, s. 309-310).

I Refnes og Danielsen (2017) sin studie kom det frem at fem av de syv yrkesfaglærerne som deltok i undersøkelsen svarte at psykisk helse ikke hadde vært et tema ved deres skoler. Heller hadde ingen av dem fått noe informasjon om psykisk helsearbeid under lærerutdanningen deres (Refnes & Danielsen, 2017, s. 278). Gjertsen et al. (2018) viser til svenske oppfølgingsstudier der det blant annet kommer frem at barnevernsbarn med dårlige skoleprestasjoner er utsatt for å utvikle helseproblemer senere i livet, som økt risiko for selvmord og helseproblemer om de ikke får tilpasset støtte i skolen. Ut i fra denne studien kan man konkludere med at det ikke er barna selv som er hovedårsaken til dårlige

skoleprestasjoner, men et utilstrekkelig hjelpeapparat. De ansatte i skolen burde ha bred nok kompetanse (Gjertsen et al., 2018, s. 166).

Flere lærere opplever derimot mangel på støtte og tilgjengelighet til hjelpeapparatet. Enkelte uttrykker at de ikke føler seg forberedt på utfordringer som kan dukke opp i forhold til elever som sliter psykisk eller lignende, og at de trenger veiledning til hvordan de skal håndtere det. Samtidig opplever noen at det er vanskelig å få til et godt samarbeid med hjelpeapparatet. I følge enkelte av lærerne opplever de ikke støtte verken fra verken PPT, BUP eller andre relevante instanser. Samtidig kjenner de på lite samarbeidsvilje fra skolehelsetjenesten. Taushetsplikten blir også nevnt som et hinder for samarbeid når flere instanser er koblet inn. Flere av lærerne i studien opplever at de ikke får nok informasjon, noe som gjør dem utrygge på hvordan de best mulig kan hjelpe en elev. Samtidig føler enkelte seg ekskludert som en del av det tverrprofesjonelle samarbeidet, da noen opplever at de kun skaffer informasjon, men ikke mottar noe (Refnes & Danielsen, 2018, s. 281-282).

Dette synet støttes imidlertid ikke opp av studien til Gjertsen et al. (2018). En vernepleier i skolen beskriver at de har et tett samarbeid med de andre på skolen, inkludert kontaktlærere, avdelingsledere og fagledere. Samtidig følger de opp elever via samarbeidsmøter, spesialpedagogiske team, PPT og fagledere. En barnevernspedagog forteller om godt samarbeid også eksternt med bla. NAV og BUP. Det vektlegges at det kreves stor tverrprofesjonell kompetanse for at det skal være et godt samarbeid. Det innebærer både opplæring og kjennskap til barn og unges utvikling, da det er umulig at ikke sosialfaglige og faglige mål for skolen henger sammen (Gjertsen et al., 2018, s. 171-172)

Resultatene fra studien til Gjertsen et al. (2018) står delvis i motsetning til tidligere forskning om at andre yrkesgrupper enn lærere kan ta seg av atferdsproblemer, sosiale, og emosjonelle vansker på en bedre måte. Det samsvarer heller ikke helt med tidligere konklusjoner som tilsier at et nært samarbeid mellom yrkesgrupper innen helse og sosialfag og lærere er en viktig faktor for å oppnå gode skolerresultater. Forfatterne mener disse funnene legger opp til å stille spørsmålet om hvem som skal ha ansvaret for velferd

og dannelse overfor elevene, når funksjonene til lærerne mer og mer dreier i en instrumentell retning? (Gjertsen et al., 2018, s. 174).

5.3 utfordringer med tverrprofesjonelt samarbeid

Dersom et barn har behov for hjelp fra flere enn to ulike instanser, eller at barnevernet har ansvaret, har barnet rett på individuell plan. I individuell plan skal behovene til barnet for støtte bli omgjort til konkrete mål av profesjonene. Det kan være både innen skole og fritidssammenheng. Hesjedal (2017) påpeker at faren her kan være at omsorgspersonene til et barn ikke opplever å få medvirke. Om et barn sine foreldre eller andre omsorgspersoner sitt syn ikke stemmer overens med skolen sine vurderinger kan det by på etiske utfordringer (Hesjedal, 2017, s. 312).

I teoridelen av oppgaven står det at målet er at barn, unge og deres familier skal oppleve tjenestetilbudet som helhetlig og sammenhengende. Både ved behov for tverrfaglig samarbeid om tjenester, på tvers av tjenester, profesjoner og forvaltningsnivåer, både på individ- og tjenestenivå. Imidlertid viser det seg at det er lettere sagt enn gjort. Det finnes flere kritikkverdige forhold knyttet til kommunalt og poliklinisk tilbud til barn og unge med psykiske problemer, med manglende kvalitetssystem, geografiske forskjeller og manglende samarbeid mellom tjenesteyterne (Ødegård, 2016, s. 116).

Forfatterne viser til at det på ene siden finnes noen glidende overganger når det gjelder lærerne sine arbeidsoppgaver og helsesøster og BSV-profesjonene sine oppgaver. Samtidig fremstår BSV-ere i skolen som spesialister i kontrast til lærerrollen. Lærerne kan forsøke å gjøre krav på skolen som sitt område, noe som kan medføre at BSV-profesjonene opplever å måtte konkurrere med lærerrollen (Gjertsen et al., 2018, s. 174).

Dette synet kan underbygges av teoridelen i oppgaven hvor det står at dersom det er ulike forventninger til hva et samarbeid skal innebære, vil det kunne ha konsekvenser for målsetningen, kommunikasjonen og ansvarsoppfatninger. Dette vil videre kunne svekke det tverrprofesjonelle samarbeidet (Ødegård, 2016, s. 113-114). Ulike mennesker vil alltid ha ulike forutsetninger for å kunne fremme et konstruktivt samarbeid. Det handler som regel om både erfaring og utdanning (Ødegård, 2016, s. 119-120).

Gjertsen et al. (2018) tydeliggjør at BSV-profesjonene har en uklar rolle i skolen. Dette fører til at flere av dem opplever å ha en underordnet rolle. Det handler blant annet om ulik makt og status blant lærere og BSV-profesjonene. Forfatterne viser til at flere BSV-ere opplever å være underordnet læreren, til tross for at det faktisk finnes flere likhetspunkt mellom det BSV-profesjonene gjør og det arbeidet lærerne utfører. Imidlertid mener forfatteren at det ikke finnes likeverdige profesjoner på skolearenaen. Flere BSV-er har blant annet fått beskjed om å holde seg unna alt som har med pedagogiske tilnærminger å gjøre. Andre opplever at de stadig må «slukke branner» både i og utenfor klasserommet. BSV-er har i tillegg andre arbeidsavtaler enn lærerne, noe som kan gjøre samarbeidet vanskelig og udefinert (Gjertsen et al., 2018, s. 170).

Hesjedal (2017) på sin side deler synet til Gjertsen et al. (2018) og fremhever at dersom et barn har behov for tverrprofesjonell hjelp både fra lærer og sosialarbeider kan det oppstå en definisjonskamp mellom de to profesjonsutøverne. Innad i en ansvarsgruppe kan det være problematisk å definere hvilke tiltak som kan iverksettes, og hva de ulike profesjonene skal samarbeide om når det gjelder hvordan man skal støtte barnet (Hesjedal, 2017, s. 311).

Gjertsen et al. (2018) hevder imidlertid at materialet fra studien deres peker mot et grensearbeid. Det forekommer både overlapping mellom lærere og BSV-ere sine oppgaver og kompetanse, men samtidig også mellom BSV-eres kompetanse og samhandling mellom skole og samfunnet ellers. Likevel påpekes det i studien at det ikke finnes særlige tegn på at BSV-ere krever enerett når det gjelder myndighetsområdet til skolen, men at det er ønskelig med likerett. Er dette for mye å kreve av BSV-ere? (Gjertsen et al., 2018, s. 176).

6.0 Avslutning

I denne oppgaven har jeg fordypet meg i hvordan skolen og tverrprofesjonelt samarbeid kan bidra til å utvikle resiliens blant utsatte barn og unge. For å besvare problemstillingen min har jeg valgt å støtte meg på teori knyttet til resiliens og hvordan man kan oppnå det, samt hvordan skolen og et tverrprofesjonelt samarbeid kan bidra. Jeg har sett på teori gjennom begreper som risiko og beskyttelsesfaktorer, skole og resiliens, mestring og

tverrprofesjonelt samarbeid. I teoridelen har jeg også tatt for meg hvilken betydning det profesjonelle nettverket kan veie opp for et manglende uformelt nettverk. I tillegg har jeg støttet meg på Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. I drøftedelen av oppgaven har jeg sammenlignet teorigrunnlaget mitt med de tre artiklene jeg valgte. Jeg har sett på forfatternes påstander om hva tverrprofesjonelt samarbeid betyr for utsatte barn og unge i skolen, samt hvilket behov skolen viser for sosialarbeidere. Til slutt drøftet jeg utfordringer med tverrprofesjonelt samarbeid i skolen.

Ved å skrive om dette temaet har jeg utvidet kompetansen min om hvordan skolen kan være en arena for å bidra til mestring blant utsatte barn og unge, og hvordan et hensiktsmessig tverrprofesjonelt samarbeid kan bidra til positiv utvikling. Jeg tror jeg vil dra fordel av kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom å skrive denne oppgaven da man som sosionom har mulighet til å jobbe innen flere instanser med barn og unge, også utenfor skolen. Å vite noe om hvordan resiliens kan oppnås tenker jeg i utgangspunktet kan være nyttig for alle, men særlig når man arbeider med barn. Å kunne bidra til å gi barn og unge opplevelsen av mestring er noe jeg anser som svært givende og meningsfullt.

Flere av forfatterne jeg har valgt å inkludere i denne litteraturstudien legger vekt på at lærerne ikke sitter på nok tid eller kompetanse til å hjelpe utsatte barn og unge med ulike vansker. Selv om de fleste lærerne ser verdien av å inkludere andre yrkesgrupper i skolen, blir det samtidig påpekt at det er en lang vei å gå for å oppnå et tilstrekkelig samarbeid. I tillegg er det enighet om at det psykiske helsearbeidet bør få mer plass, men at det krever en tydeligere rolleavklaring. Flere av deltakerne i forskningsartiklene jeg har valgt opplever forvirring rundt hvilken rolle man har overfor elever med vansker. Jeg stiller spørsmål til om ikke elevene også vil legge merke til denne uklare rollefordelingen? Funnene mine tyder på at det stadig blir et tydeligere behov for psykisk helsearbeid i skolen som lærerne har mindre kapasitet til å gi. Dersom BSV-profesjonene kan få en tydeligere rolleavklaring, vil det kunne utfylle lærerens kompetanse og frigjøre tid og energi for alle?

7.0 Litteraturliste

Andersen, A, J, W. (2019, 9.oktober). *Psykisk helsearbeid*. Store Norske leksikon.

https://sml.sn.no/psykisk_helsearbeid *

Borge, A. I .H. (2018). *Resiliens- risiko og sunn utvikling* (3. Utgave). Oslo: Gyldendal.

***277 sider**

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5.utg). Gyldendal Akademisk *** 31 sider**

Eide, S, B & Oltedal, S (2015). Verdiens betydning for vår forståelse og vår handling. I Ellingsen, I, T, Levin, I, Berg, B & Kleppe, C (red). *Sosialt arbeid. En grunnbok*. (side 92-94). Universitetsforlaget.

Gjertsen, P-Å, Hansen, M, B, V & Juberg, A. (2018). Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 2018, (2), 163-179. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2018-02-05>

Gunnestad, A. (2014). Resiliens som tilnærming i arbeid med barn som trenger særskilt hjelp. I P. Sjøvik (red). *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen* (3.utg), (324-350) Oslo: Universitetsforlaget. ***26 sider**

Gustavsson, U. (2006, 27.april). *Skolen som arena for sosionomer*. Fontene.

<https://fontene.no/article-6.47.12242.d3f1fcd476> *

Hesjedal, E. (2017). Tverrprofesjonelt samarbeid i ansvarsgrupper for utsatte barn i lys av etisk fordring og instrumentalistisk mistak. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2017, (4), 304-314. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.18261/issn.1504-2987-2017-04-03>

Meld. St. 34 (2012-2013), s. 95). *Folkehelsemeldingen: God helse – felles ansvar*. Det kongelige helse- og omsorgsdepartementet

<https://www.regjeringen.no/contentassets/ce1343f7c56f4e74ab2f631885f9e22e/no/pdfs/stm201220130034000dddpdfs.pdf> ***100/199sider**

Kandidatnummer 7181

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Det kongelige kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf> *127

Moe, M & Valseth, M, L. (2014). En barnehage for alle – med inkludering som overordnet mål. I P. Sjøvik (red). *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen* (3.utg). (353-355). Oslo: Universitetsforlaget. *22sider

Refsnes, A, H. & Danielsen, A, G. (2018). Yrkesfaglæreres opplevelse av sin rolle i det psykiske helsearbeidet. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 2018(4), 273-284. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.18261/issn.1504-3010-2018-04-02>

Ringereide, R, A. & Stai, S. (2021.03.juni). *Bronfenbrenners modell*. <https://ndla.no/subject:1:56ea35da-73d9-431f-a451-19f24f564f59/topic:2:70023834-50f5-4c9a-ac5c-df3d4bf3394d/topic:1:db37b609-f933-495e-84d9-fd7b76ec847e/resource:b7ecf1b6-2f55-404a-9cc0-35e5c4b3d592>

St. Meld. Nr. 40 (2001-2002). *Om barne- og ungdomsvernet*. Det kongelige barne- og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/0a685a98cda24c5f83207c4be6d1b665/no/pdfa/stm200120020040000dddpdfa.pdf> *215 sider

Støren, I. (2013). *Bare søk: Praktisk veiledning i å skrive litteraturstudier* (2.utg.) Cappelen Damm Akademisk *14 sider

Svartdal, F. (2021, 10. januar). *Fagfellevurdering*. Store Norske Leksikon <https://snl.no/fagfellevurdering> *

Thorman, I. (2009). *De voksne barn. Om omsorgssvikt og resiliens*. København: Hans Reitzels Forlag. *13 sider

Willumsen, E. (2009). Differensiering og integrering – dynamikken i tverrprofesjonelt samarbeid? I E. Willumsen (Red). *Tverrprofesjonelt samarbeid: i praksis og utdanning*. Universitetsforlaget. *39 sider

Kandidatnummer 7181

Ødegård, A (2016). Konstruksjoner av tverrprofesjonelt samarbeid. I Willumsen, E & Ødegård, A (red), *Tverrprofesjonelt samarbeid – et samfunnsoppdrag* (2utg. 114-181) ***31 sider**

Selvvalgt pensum: 895 sider.