

10081

**Hvordan kan ulike yrkesgrupper og elever skape gode psykososiale miljø i grunnskolen?**

**How can different disciplines and students create good psychosocial environments in primary schools?**

Bacheloroppgave i Bachelor i Sosialt Arbeid

Mai 2020



10081

## **Hvordan kan ulike yrkesgrupper og elever skape gode psykososiale miljø i grunnskolen?**

## **How can different disciplines and students create good psychosocial environments in primary schools?**

Bacheloroppgave i Bachelor i Sosialt Arbeid  
Mai 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for sosialt arbeid



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Store deler av barns liv tilbringes på skolen, som derfor utgjør en viktig rolle for deres utvikling både faglig og sosialt. Å trives på skolen er en av de viktigste forutsetningene for å lære, derfor er det viktig å ha et godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Et godt psykososialt miljø kjennetegnes av at elevene trives på skolen, opplever mestring og har tro på egne ferdigheter. Arbeid med å gjøre skolen til en inkluderende arena er spesielt viktig for å skape et godt psykososialt miljø og forebygge utenforskap. I denne oppgaven har jeg brukt Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell for å forklare hvordan barna og miljøet rundt dem samhandler og har gjensidig påvirkning på hverandre. Modellen forklarer hvilke forhold som virker inn på barnas psykososiale miljø i mikro-, meso-, ekso- og makrosystemene. Gjennom å kartlegge ulike forhold i systemene kan de ulike yrkesgruppene i skolen få en helhetlig forståelse av hvilke faktorer som virker inn på barnas utvikling. Mobbing og utfordringer i hjemmet er eksempler på risikofaktorer i det psykososiale miljøet som må fanges opp og arbeides systematisk med. I tillegg vil andre faktorer som samarbeidet mellom skole og hjem, det tverrfaglige samarbeidet ved skolen, politiske føringer og gjeldende lovverk ha indirekte påvirkning på barnas psykososiale miljø.

## Abstract

The greater part of children's lives is spent in school, giving schools an essential role in their academic and social development. Being happy at school is one of the most important preconditions for learning, it is therefore important to have a good psychosocial environment that promotes health, well-being and learning. A good psychosocial environment is characterized by students enjoying school, achieving their goals and believing in their own abilities. Efforts to make the school an inclusive arena are especially important in creating a good psychosocial environment and preventing exclusion. In this paper I have used Bronfenbrenner's ecological systems theory to explain how the children and the environment surrounding them interact and have mutual influence on each other. The theory explains what conditions affect the children's psychosocial environment in the micro-, meso, exo- and macrosystems. Utilizing this method to organize cases enable the different disciplines in school to gain a comprehensive understanding of the factors that influence the children's development. Bullying and challenges at home are examples of risk factors in the psychosocial environment that need to be recognized and worked on systematically. Other factors such as school-home collaboration, interdisciplinary collaboration at school, political guidelines and current legislation will also have an indirect impact on the children's psychosocial environment.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>1</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>4</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	5
1.2 Problemstilling.....	5
1.3 Oppgavens disposisjon.....	5
<b>2.0 Avgrensning</b> .....	<b>6</b>
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>6</b>
3.1 Litterær studie/oppgave som metode.....	6
3.2 Litteratursøk.....	6
3.4 Fordeler og begrensninger ved valgt litteratur.....	7
<b>4.0 Teori</b> .....	<b>8</b>
4.1 Politiske føringer.....	8
4.1.2 Hvordan skapes gode psykososiale miljø? .....	9
4.1.3 Mobbing som trussel mot det psykososiale miljøet.....	9
4.2 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell.....	10
4.3 Tverrfaglig samarbeid.....	11
<b>5.0 Diskusjon</b> .....	<b>12</b>
5.1 Mikrosystemet .....	13
5.1.1 24-timers eleven.....	13
5.1.2 Å komme i læringsposisjon .....	13
5.1.3 Elevenes opplevelse av det psykososiale miljøet .....	14
5.1.4 Tiltak for inkludering.....	14
5.1.5 Mobbing og utrygghet.....	15
5.2 Mesosystemet .....	16
5.2.1 Samarbeid mellom skole og hjem.....	16
5.2.2 Samarbeid mellom skole og SFO.....	16
5.3 Eksosystemet .....	17
5.3.1 Støtte fra ledelsen.....	17
5.3.2 Plan for samarbeidet.....	18
5.3.3 Forståelse av hverandres kompetanse .....	18
5.4 Makrosystemet .....	19
5.4.1 Betydningen av lovfestet mandat.....	20
<b>6.0 Konklusjon og avslutning</b> .....	<b>21</b>
<b>Bibliografi</b> .....	<b>22</b>

## 1.0 Innledning

De siste årene har myndighetene understreket viktigheten av forebyggende arbeid og tidlig innsats i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.7). Tidlig innsats og inkluderende fellesskap er kjerneelementer for å sikre at alle barn og unge har like muligheter til å nå sine drømmer og ambisjoner. Barn tilbringer store deler av hverdagen på skolen, derfor er det viktig at skolen er en trygg arena som gir mulighet til utvikling av sosiale ferdigheter så vel som faglige. For å sikre dette er det lovfestet i Opplæringsloven kapittel 9a-2 at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 1998, §9a-2). Med skolemiljø menes både det fysiske og det psykososiale miljøet. I veilederen til kapittel 9a presiseres det hva som menes med det psykososiale skolemiljøet: *«De mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette. Det psykososiale miljøet handler også om elevenes opplevelse av lærings situasjonen»* (NOU 2015:2, s.30). Det psykososiale miljøet omfatter derfor kommunikasjon og samhandling mellom alle som oppholder seg på skolen, samt forhold utenfor skolen som påvirker den enkelte elevens skolehverdag. Det kan være sosiale, kulturelle, religiøse, økonomiske, utdanningsmessige og helsemessige forhold (Borg & Lyng, 2019). Det systematiske og målrettede arbeidet med å skape trygge psykososiale skolemiljøer er også en del av Norges menneskerettslige forpliktelser, der elever har rett til å ikke oppleve krenkelser, mobbing, trakassering eller diskriminering (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.142). Arbeidet med å sikre elever et godt psykososialt miljø i grunnskolen kan derfor vurderes som et viktig aspekt ved å realisere menneskerettighetene.

Tverrfaglig samarbeid er en viktig form for forebygging som skal styrke skolen som faglig og sosial læringsarena. Stadig flere sosionomer jobber som miljøterapeuter i skolen som et viktig supplement til lærere og pedagoger (Borg & Lyng, 2019, s. 6). Sosionomer har sosialfaglig kompetanse og er i stand til å analysere elever i relasjon til sitt miljø med fokus på å se hele mennesket (Willumsen, 2015, s. 166). De jobber tett sammen med andre viktige funksjoner i skolen knyttet til elevenes psykososiale miljø, som lærere, assistenter, spesialpedagoger, pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) og helsesykepleiere. Dagens skole preges av stor grad av tverrfaglighet, noe som gjør det viktigere enn noen gang å ha fokus på tverrfaglig samarbeid med barnets behov i sentrum. Fellesinnsatsen for å skape gode psykososiale miljø vil derfor være fokusområdet i min oppgave.



## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Før jeg begynte på bachelor i sosialt arbeid jobbet jeg som assistent på en barneskole. I jobben fikk jeg god kontakt med både elever og ansatte, og ble fasinert av skolesystemet på en helt ny måte. Plutselig fikk jeg se hvordan systemet fungerer fra de ansattes side, og det overrasket meg hvor mye tid og innsats som går til å sørge for at hver enkelt elev skal ha det bra. Fasinasjonen av skolesystemet gjorde meg nysgjerrig på hvordan sosionomer jobber i skolen, og jeg valgte derfor å ta halvårspraksisen min som miljøterapeut på Thora Storm videregående skole. I praksisen jobbet jeg tett på for å ivareta «24-timers eleven», som vil si å være oppmerksom på alle aspekter som virker inn på den enkelte elevens hverdag som kan sette sperrer for læring (Borg & Lyng, 2019, s. 10). Når jeg er ferdigutdannet ønsker jeg å jobbe som miljøterapeut i skole, og vil derfor å tilegne meg mer kunnskap om feltet og tverrfaglig samarbeid i skolen gjennom bacheloroppgaven min.

## 1.2 Problemstilling

På bakgrunn av dette har jeg valgt problemstillingen:

«Hvordan kan ulike yrkesgrupper og elever skape gode psykososiale miljø i grunnskolen?»

## 1.3 Oppgavens disposisjon

Oppgaven er videre strukturert gjennom metodedel, teoridel, diskusjon og avslutning med konklusjon. Kapittel 3 er oppgavens metodekapittel og tar for seg den litterære oppgaven som metode. I kapittel 4 vil jeg presentere oppgavens teoretiske grunnlag som senere integreres i diskusjonsdelen, kapittel 5. I teoridelen beskrives blant annet politiske føringer, Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell og tverrfaglig samarbeid. I diskusjonen vil jeg ta for meg problemstillingen og drøfte den i lys av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell og annen teori og relevant litteratur. Diskusjonsdelen vil være delt inn i delkapitler om hvilke faktorer som virker inn på barns psykososiale miljø i mikro-, meso-, ekso-, og makrosystemene. Avslutningsvis vil jeg oppsummere og konkludere i lys av diskusjonen og med utgangspunkt i problemstillingen.

## 2.0 Avgrensning

I denne oppgaven vil fokuset være hvordan ulike yrkesgrupper og elever kan skape gode psykososiale miljø i grunnskolen. Jeg ønsker å ha fokus på hvordan man kan skape gode psykososiale miljø for alle barn, ikke kun barn i risiko. Det er selvfølgelig viktig å fange opp disse barna og gi dem god oppfølging, men jeg mener alle barn har nytte av tidlig innsats for et godt psykososialt miljø. Har barna det bra på skolen legger dette til rette for læring. Ulike yrkesgrupper jobber for å ivareta barnas psykososiale miljø i skolen (Borg & Lyng, 2019, s. 6). Jeg vil ta for meg hvordan de forskjellige yrkesgruppene jobber tverrfaglig med å ivareta barnas psykososiale miljø, et spesielt fokus vil likevel være på lærernes og miljøterapeuters rolle.

## 3.0 Metode

### 3.1 Litterær studie/oppgave som metode

Den litterære oppgaven kjennetegnes av å hente data fra eksisterende forskning, teori og fagkunnskap, der problemstillingen fungerer veiledende for hvilke data man ser etter. En litterær oppgave forutsetter at man redegjør for utvalget av litteratur og hvordan man kom frem til den (Dalland, 2017, s. 207). Derfor vil jeg i det påfølgende delkapittelet redegjøre for hvilke litteratursøk jeg har foretatt og hvordan jeg har begrenset søkene. Jeg vil også vurdere påliteligheten til kildene jeg har valgt, og drøfte fordeler og begrensninger ved valgene av litteratur.

### 3.2 Litteratursøk

I prosessen med å samle inn relevant litteratur og teori har jeg brukt systematiske litteratursøk som hovedstrategi. Jeg har brukt søkemotorene Oria, Google Scholar og Idunn for å finne vitenskapelige artikler, fagartikler og forskningsrapporter som er relevante for problemstillingen min. For å finne litteratur som er relevant for mitt tema psykososialt miljø i grunnskolen har jeg søkt etter ordene «barn unge psykisk helse skolen», «mobbing psykososialt miljø», «psykososialt miljø skole» og «sosionom skole». For å begrense søket har jeg sett etter fagfelleverderte artikler og tidsskrifter som er publisert nylig for å sikre relevans og oppdatert kunnskap på feltet. Å bruke fagfelleverderte artikler er i følge Dalland (2017) en måte å sikre påliteligheten i dataene jeg samlet inn. Psykososialt miljø og tverrfaglig samarbeid i skolen er et svært aktuelt tema, og det produseres mye forskning på emnet. Derfor er det viktig at kildene jeg bruker er oppdaterte og publisert nylig. For å finne frem til relevant pensumlitteratur har jeg søkt igjennom notatene mine fra tidligere semestre. Jeg har søkt etter «Bronfenbrenner»,

«utviklingsøkologisk modell», «tverrfaglig samarbeid» og «sosionom skole». I notatene mine har jeg notert sidetall og hvilken bok det gjelder, slik at jeg enkelt har funnet frem til riktig bok.

Etterhvert som jeg fant relevante kilder brukte jeg kjedesøk som videre metode. Det vil si at jeg fant referanser i litteraturen til andre relevante og pålitelige kilder. FOs prosjekt «Sosialfaglig kompetanse i skolen» refererte blant annet til NOUen «Å høre til – Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø» som ble en viktig kilde i oppgaven (Borg & Lyng, 2019, s. 9). Dette var en god måte å få oversikt over aktuelt pensum innen tematikken.

Det er viktig å vurdere påliteligheten til valgt litteratur. For å gjøre dette må man sjekke om kildens opphav er troverdig og beskrive hvilken type kilde man anvender. Kildens relevans for tema og problemstilling må også vurderes (Dalland, 2017, s. 153). I min oppgave har jeg forsøkt å belyse hvordan gode psykososiale miljø skapes i grunnskolen med utgangspunkt i litteratur og vitenskapelige artikler. Informasjonen jeg fant frem til kommer fra pålitelige kanaler som regjeringen, stortingsmeldinger, universiteter, pensumlitteratur og fagfellevurderte artikler. Jeg vurderte derfor at kildene jeg har benyttet meg av har høy troverdighet.

### 3.4 Fordeler og begrensninger ved valgt litteratur

En utfordring ved utvelgelsen av kilder var at jeg var mest bevisst på hva som var relevant for en sosionom i litteratursøket. Det kan for eksempel ha vært fare for at jeg glemte det pedagogiske perspektivet på et godt psykososialt miljø. Jeg prøvde å kompensere for dette gjennom å søke etter informasjon om hvordan andre yrkesgrupper i skolen, som for eksempel lærere, helsesykepleiere, spesialpedagoger og PPT bidrar til å skape et godt psykososialt miljø. En annen utfordring var at mye av forskningen og artiklene på feltet har lærerens perspektiv og åpner i liten grad opp for å se fordelene med tverrfaglig samarbeid i skolen fordi lærerens kompetanse på feltet synes å bli vurdert som tilstrekkelig. Dette var imidlertid et interessant funn jeg vil ta opp i diskusjonsdelen.

Fordi vi ikke hadde tilgang til skolebiblioteket i denne prosessen har det vært utfordrende å finne frem til primærlitteratur. Oppgaven min er derfor preget av sekundærlitteratur som gjengir andre kilder, som for eksempel NOU-er, Stortingsmeldinger og pensum fra tidligere år. En fordel har vært at jeg har funnet flere fagfellevurderte vitenskapelige artikler som belyser ulike aspekter ved problemstillingen min. Artiklene har blitt ekstra viktige fordi jeg ikke har kunnet vise like mye til bøker.

## 4.0 Teori

### 4.1 Politiske føringer

Et psykososialt miljø er slik nevnt innledningsvis «*De mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette*» (NOU 2015:2, s. 30). Målet med et godt psykososialt miljø er å fremme elevens faglige utvikling. Trygghet og sosial støtte er viktige forutsetninger for at elevene skal ha det bra på skolen og komme i læringsposisjon (Harkestad Olsen & Mikkelsen, 2015, s. 22). Å sikre barn et godt psykososialt miljø i grunnskolen handler om å realisere menneskerettighetene, og i arbeidet har prinsippet om barnets beste og barnets rett til medvirkning stor tyngde (NOU 2015:2, s.17). Hovedprinsippene om barnets beste og barns rett til å bli hørt har stor betydning i arbeidet med å skape gode psykososiale miljø (NOU 2015:2, s.17). Prinsippet om barnets beste er nedfelt i barnekonvensjonen artikkel 3 nr.1 (Menneskerettsloven, 1999, §2-4). Dette prinsippet innebærer at barnets beste skal være et grunnleggende hensyn i alle handlinger som berører barn, enten de foretas av private eller offentlige velferdsorganisasjoner, administrative myndigheter, domstoler eller lovgivende organer. Elever berøres av alle handlinger i skolen, spesielt hvordan det jobbes med å ivareta det psykososiale miljøet. Skolen er en offentlig velferdsorganisasjon og er derfor forpliktet til å la elevene medvirke i å skape gode psykososiale miljø. Barns rett til medvirkning er lovfestet i barnekonvensjonen artikkel 12 nr.1 (Menneskerettsloven, 1999, §2-4), som forplikter Norge til å garantere at barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter fritt kan gi uttrykk for disse i alle forhold som berører barnet. Barnets synspunkter skal legges særlig vekt på i samsvar med alder og modenhet. I sosialt arbeid vektlegges det at brukere, som her er elevene, skal få medvirke og ha innflytelse i saker som angår dem selv i tråd med barnekonvensjonen.

Som tidligere nevnt omfatter det psykososiale miljøet også forhold utenfor skolen som påvirker barnets utvikling. For å få oversikt over hvordan elevene har det, er det viktig at vi er oppmerksomme på faktorer som kan skape utrygghet i det psykososiale miljøet. Dette kan for eksempel være mobbing, vanskelig familiesituasjon, dårlig fysisk eller psykisk helse eller rus i hjemmet. Elevene er 24-timers elever som blir påvirket av forhold også utenfor skolen. Har en elev for eksempel en vanskelig hjemmesituasjon med en meget syk mor vil det ha innvirkning på hvordan eleven har det og oppfører seg på skolen (Borg & Lyng, 2019, s. 10). Derfor er det viktig å ikke begrense oppfatningen av elevens psykososiale miljø til det som kun utspiller seg på skolen, men også andre forhold i miljøet rundt barnet. Skolen må utarbeide tydelige og

målrettede planer for arbeidet med det psykososiale miljøet. Her må det foreligge plan for forebyggende arbeid og hvordan man skal håndtere trusler mot et godt psykososialt miljø, for eksempel mobbing.

#### 4.1.2 Hvordan skapes gode psykososiale miljø?

Skolekultur skapes av hvilke normer, verdier og virkelighetsoppfatninger skolen bygger på. Den må både forstås i lys av skolen som utdanningsinstitusjon, lokal kultur og nasjonal kultur. Et godt psykososialt miljø kjennetegnes blant annet av at elevene trives på skolen, opplever mestring og har tro på egne ferdigheter. Elevene skal føle seg trygge i samspillet med hverandre og de ansatte, ikke oppleve mobbing, trakassering eller diskriminering (NOU 2:2015, s.115). Arbeid med å gjøre skolen til en inkluderende arena for barna er spesielt viktig for å skape et godt psykososialt miljø og forebygge utenforskap. Alle elever må ha lik tilgang til fellesskapet i skolen. Derfor er det viktig at både de ansatte og elevene har kunnskap om hvordan man inkluderer. Solid inkluderingskompetanse bygger ifølge Rådet for psykisk helse på tre grunnleggende forhold: god skoleledelse, systematisk arbeid med det psykososiale læringsmiljøet og tverrfaglig samarbeid. Helsedirektoratet mener at det å trives på skolen er en av de viktigste forutsetningene for å lære (Bakke, Blytt, Fredriksen, & Elvedal, 2016, s. 168).

#### 4.1.3 Mobbing som trussel mot det psykososiale miljøet

Mobbing er en stor utfordring for det psykososiale miljøet på skolene fordi det skaper mistriivsel og utrygghet. Derfor inkluderer mange av handlingsplanene for gode psykososiale miljø både forebyggende tiltak og veiledere for hvordan man skal ta tak i mobbing.

Nasjonale og internasjonale studier viser at mobbing har negative konsekvenser for barns psykisk helse og livskvalitet (Helgeland & Lund, 2018, s. 148). Et godt psykososialt skolemiljø vil si at det er krav til at skolemiljøet er fritt for krenkende ord og handlinger som mobbing og diskriminering. I gjeldende lovverk er det nulltoleranse for mobbing. Mobbing er et samfunnsproblem, ikke bare et skoleproblem i følge FNs Barnekonvensjon (NOU 2015:2, s. 142). Studien «Det hjelper ikke å si ifra til de voksne» gjennomført av Helgeland og Lund i 2018 viste at barn og unge legger større ansvar på lærere og skolen enn foreldrene når det gjelder mobbeproblematikk. En årsak til dette er at mobbing blant barn og unge i stor grad er knyttet til skolemiljøet (Helgeland & Lund, 2018, s.148-149). Ikke alle barn opplever god nok støtte fra foreldrene i mobbesaker. Derfor kan det være nødvendig at skolen legger vekt på

tverrfaglig samarbeid mellom for eksempel lærer, miljøterapeut og helsesøster i arbeidet (Helgeland & Lund, 2018, s.157).

#### 4.2 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Barns utvikling påvirkes direkte og indirekte av mange forhold, ikke bare relasjonen mellom barnet og omsorgsgivere. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell viser hvordan og hvilke gjensidig avhengige forhold som påvirker barns utvikling og oppvekstmiljø. Den utviklingsøkologiske modellen er en transaksjonsmodell, som vil si at barnet ikke kan forstås som en passiv mottaker av omsorg og stimulering. Barnet og miljøet rundt samhandler og har derfor gjensidig påvirkning på hverandre. Kartlegging av aktuelle forhold i oppvekstmiljøet som familierelasjon, økonomisk situasjon eller psykiske problemer kan bidra til en samlet forståelse av vesentlige faktorer og dynamikk i barnets utvikling. Bronfenbrenner deler kartleggingen inn i fire systemer for samspill: mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet (Kojan, Iversen, & Christiansen, 2016, s.113-114).

I mikrosystemet beskrives forholdet mellom barnet, omsorgsgiverne, annen familie samt jevnaldrende barn i nabolaget, skolen og barnehagen. Barnet lærer i relasjonen med disse, og utvikler blant annet kunnskap om følelsesregulering og konfliktløsning (Bunkholdt & Kvaran, 2018, s. 121). Det bygger også selvfølelsen og selvbildet sitt i samspillet med omgivelsene. De signifikante andre er personer nær barnet med stor innvirkning på barnets utvikling av selvbylde og selvfølelse. Signifikante andre er ofte personer i barnets mikrosystem, som for eksempel foreldre, medelever eller lærere og ansatte i skolen. Albert Bandura, sitert i Håkonsen (2017), mener vi lærer av å observere andre mennesker (Håkonsen, 2017, s. 147). Barn bruker voksne som modeller, og lærer av deres atferd. Som følge av dette får personer som står barna nære spesiell betydning. Dette kalles observasjonslæring, og innebærer at når vi ser andre få ros eller positive signaler for sin atferd øker mulighetene for at vi vil oppføre oss på samme måte. Reaksjonene fra omgivelsene forsterker atferd (Håkonsen, 2017, s. 147). Gode erfaringer i familien gir barnet større sjanse for å lykkes i andre mikrosystemer som samspill med jevnaldrende og skole. Slike samspill er viktig for utvikling og barnets læring.

Mesosystemet består av interaksjoner mellom de ulike sosialiseringsskildene fra mikrosystemet. Dette kan for eksempel være samspillet mellom skolen og hjemmet. I eksosystemet finner vi de utenforliggende faktorene som indirekte påvirker barna, som for eksempel det tverrfaglige

samarbeidet i skolen. Strukturelle forhold som politiske føringer og lovverk er forhold i makrosystemet som indirekte påvirker barnet (Bunkholdt & Kvaran, 2018, s. 122). Dette kan for eksempel være føringer og lovverk skolen jobber etter. Alle systemene kan ha innvirkning på barnas hverdag og psykososiale miljø.

### 4.3 Tverrfaglig samarbeid

Tverrfaglig samarbeid er når ulike profesjoner jobber tett sammen om et felles omforent mål. Begrepet «tverr» viser til stor grad av integrering av ideer og aktiviteter og interaksjon mellom samarbeidspartene (Borg & Lyng, 2019, s. 10). Å kunne dra nytte av egen og andres kunnskap i et samarbeid krever stor grad av vilje og innsats. Samarbeid i skolen foregår ofte på interprofesjonelt nivå, som vil si at flere faggrupper jobber sammen (Willumsen, 2015, s. 154-158). Gode tverrfaglige samarbeid i skolen skapes når ulike fagmiljøer arbeider sammen og bruker barnas behov som utgangspunkt for samarbeidet. Målet for samarbeidet er å skape gode psykososiale miljø i skolen med elevens behov i fokus (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 78).

Regjeringen ønsker at alle barn og unge skal bli sett og få den hjelpen de trenger når de trenger den (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.78). Derfor er et viktig fokus å ha bred kompetanse så nær barna som mulig. Lærere og andre yrkesgrupper i skolen er sentrale i arbeidet med å danne et lag rundt elevene for å skape gode psykososiale miljø. Laget består gjerne av lærere, pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), spesialpedagoger, miljøterapeuter, helsesykepleiere og assistenter (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.78). Det er imidlertid flere forutsetninger for at et tverrfaglig samarbeid skal fungere. I henhold til Allports kontakthypotese (1954) vil det å bringe sammen ulike profesjoner i utgangspunktet bidra til bedre samarbeid. Dette forutsetter av profesjonene har lik status i kontaktsituasjonen, at de arbeider mot et felles mål, har støtte fra organisasjonen og ledelsen og at samarbeidet faktisk finner sted (Dovidio, Glick, Rudman, 2005, s. 264-270).

Utdanningsdirektoratet har satt i gang et nytt forskningsprosjekt, «Et lag rundt eleven», for å undersøke hvordan man kan bruke tverrfaglig kompetanse i skolen på en hensiktsmessig måte. I prosjektet testes og evalueres LOG-modellen, som er «*Et systematisk opplegg for ledelse, organisering og gjennomføring av en utviklingsprosess der målet er et hensiktsmessig flerfaglig samarbeid i skolen.*» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Forskningen skal undersøke om tiltakene gir bedre oppfølging av elever, om skole-hjem samarbeidet forsterkes og om andre

yrkesgrupper i skolen kan bidra til at læreren får mer tid til primæroppgaver. Sluttrapportene leveres i juni 2020, men metodene for samarbeid og delresultater er publisert.

Yrkesgruppene i skolen har forskjellige roller og mandat. En forståelse av hva de ulike yrkesgruppene kan bidra med i arbeidet med å skape gode psykososiale miljø er viktig for det tverrfaglige samarbeidet. Læreren har en svært viktig posisjon og autoritet som er sentral i arbeidet med å skape et lag rundt eleven, og har et særskilt ansvar for å skape et godt psykososialt miljø i sin klasse (NOU 2015:2, s.301). Helsesykepleierne jobber helsefremmende og forebyggende med psykisk og fysisk helse samt sosiale forhold (NOU 2015:2, s. 319). Pedagogisk psykologisk tjeneste hjelper skolen med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen til rette for elever med særskilte behov gjennom sakkyndige vurderinger og vedtak om oppfølging (Opplæringsloven, 1998, §5-6). Disse elevene følges opp av spesialpedagoger som iverksetter og følger opp tiltakene. Flere skoler har ansatt barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere som miljøterapeuter for å fremme et godt psykososialt miljø og lette lærernes arbeidsbelastning.

I skolen handler miljøterapeutisk arbeid om å fremme læring, mestring og personlig ansvar hos individer og/eller grupper. Miljøterapeutene har blant annet kompetanse om observasjon av samspill mellom elever, relasjoner, konflikthåndtering og følelses-/selvregulering. De kan bidra med å skape forståelse for barnas utvikling og utfordringer, ha støttende samtaler og håndtere utfordrende atferd. I tillegg har miljøterapeutene viktig kjennskap til tjenesteapparatet rundt skolen og kunnskap om tverrfaglig samarbeid som er viktig for å kunne arbeide med hele eleven, 24-timers eleven (Borg & Lyng, 2019, s. 51). Det er ikke lovfestet at skoler skal ha miljøterapeuter, men skoleledelsen kan selv velge å prioritere det for å ivareta elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø.

## 5.0 Diskusjon

Barn har lovfestet rett til et godt psykososialt miljø i skolen (NOU 2015:2, s.17). Tverrfaglig samarbeid og innsats for å gjøre skolen til en inkluderende arena samt systematiske tiltak mot mobbing er viktige elementer for å skape et godt psykososialt miljø. Jeg vil i dette kapittelet diskutere problemstillingen min «Hvordan kan ulike yrkesgrupper og elever skape gode psykososiale miljø i grunnskolen» med utgangspunkt i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Modellen forklarer hvilke forhold som virker inn på barnas psykososiale miljø i mikro-, meso-, ekso- og makrosystemene.



## 5.1 Mikrosystemet

Mikrosystemet er som tidligere nevnt de systemene barnet direkte deltar i sammen med andre aktører som for eksempel familie, ansatte i skolen og jevnaldrende barn (Bunkholdt & Kvaran, 2018, s.121). Disse aktørene, de signifikante andre, er viktige for barnets læring og utvikling, derfor kan man si at mikrosystemet har stor påvirkning på hvordan barnets psykososiale miljø er. Fordi barna påvirkes av forhold som skjer både i og utenfor skoletid er det viktig å se på dem som «24-timers elever» (Borg & Lyng, 2019, s. 10).

### 5.1.1 24-timers eleven

Forhold i mikrosystemet, for eksempel hjemmesituasjon, påvirker også hvordan barnet har det på skolen. Et barn som opplever at foreldrene er midt i en vanskelig skilsmisse vil kunne ha konsentrasjonsvansker på skolen, og føle seg trist og lei seg. Når barn opplever ustabilitet på andre arenaer i livet er det spesielt viktig at skolen er en trygg arena hvor barnet kan møte voksne som ser og forstår det. Et barn midt i en skilsmisse vil kunne ha undertrykt mye aggresjon som kan gi utslag i lek med andre elever. Kjeft og roping er ingen god måte å møte aggresjonen på, det er viktig at den ansatte heller gir barnet verktøyene til å sette ord på følelsene sine og gir rom for å snakke om dem. De ansatte må ha kompetanse til å se sammenhenger mellom atferd og barnets helhetlige situasjon. Fordi barns selvbilde og selvfølelse utvikles i samspill med andre, er det viktig at barna ikke møtes av voksne som stempler dem som bråkmaker når det kanskje er en underliggende grunner til at barnet utagerer. De ansatte kan gjennom å vise annerkjennelse og kjærlighet få stor betydning for barnets utvikling og selvforståelse (Ellingsen & Skjefstad, 2015, s. 99). Dette krever at de ansatte har relasjonskompetanse, slik at alle barn opplever å bli sett og forstått ut fra sine egne forutsetninger. Større voksentetthet med tverrfaglig kompetanse i skolen kan være et viktig virkemiddel for å sikre nettopp dette.

### 5.1.2 Å komme i læringsposisjon

Miljøterapeuter har spesiell kompetanse for å fange opp barn som sliter eller har det vanskelig, og kan ha en viktig rolle i barnas mikrosystem. De er trent på å se faktorer som virker inn i menneskers liv og å se hele eleven, «24-timers eleven». I skolene som var i fokus i FOs undersøkelse «Sosialfaglig kompetanse i skolen», var de sosialfaglig ansatte sentrale i skolens arbeid med tidlig innsats for å skape gode psykososiale miljø (Borg & Lyng, 2019, s. 51). Sammen med lærerne og skolelederne samarbeidet de for å støtte elever til å komme i

læringsposisjon. Kjerneelementer som relasjonskompetanse og konflikthåndtering er viktig kompetanse miljøterapeutene kan supplere lærerne med i det tverrfaglige samarbeidet (Borg & Lyng, 2019, s. 51). Hvis man klarer å fjerne det som distraherer elevene, kan man skape rom for læring. Miljøterapeuter kan få en helt unik og annerledes rolle for elevene. De skal ikke vurdere eller stille store krav slik lærerne gjør, de skal være tilgjengelige for elevene og lytte til dem. Slik blir det mulig for dem å fange opp eventuelle utfordringer i det psykososiale miljøet, og sammen med elevene og de andre ansatte finne mulige løsninger.

### 5.1.3 Elevenes opplevelse av det psykososiale miljøet

Selv om det er viktig at de ansatte er engasjerte og bruker sin fagkunnskap i arbeidet med å skape gode psykososiale miljøer er det viktig at de ikke glemmer å involvere barna. En konkret måte å få innsikt i hvordan elevene opplever miljøet er gjennom en sosiometrisk undersøkelse. Undersøkelsen brukes for å gi innsikt i de sosiale strukturene og hierarkiet i klassen. I en slik undersøkelse ber læreren eller miljøterapeuten elevene skrive tre navn på andre elever de ønsker å jobbe sammen med på en lapp. Læreren eller miljøterapeuten analyserer svarene ved å lage et sosiogram hvor man skriver alle elevenes navn og trekker piler mellom navnene etter hvem som nevner hverandre. Ut fra sosiogrammet vil man få innblikk i hvem som har dominerende roller i klassen, og hvem som ikke blir valgt ofte. Spesielt viktig er det å fange opp elever som ikke har noen linjer til sitt navn (Harkestad Olsen & Mikkelsen, 2015, s. 160). Hvordan elevene selv oppfatter skolehverdagen er viktig informasjon som i tillegg til de ansattes observasjoner kan gi et helhetlig bilde av det psykososiale miljøet. Å sikre elevenes mulighet til å uttale seg om det psykososiale skolemiljøet er også viktig for deres medvirkning og innflytelse i saker som angår dem selv.

### 5.1.4 Tiltak for inkludering

Alle elever skal oppleve å ha en naturlig plass i fellesskapet i skolen. Gjennom inkludering skapes gode psykososiale miljøer. Dette kan forebygge plager hos elevene (Gjertsen, Hansen, & Juberg, 2018, s. 166). Ikke bare er det viktig at elevene får uttrykke hvordan de selv opplever det psykososiale miljøet, de må også aktivt få delta i arbeidet med det. Barns rett til medvirkning i saker som angår dem selv er som tidligere nevnt en lovfestet rett i barnekonvensjonen artikkel 12 nr.1 (Menneskerettsloven, 1999, §2-4). «Trivselsprogrammet» er et eksempel på inkluderingstiltak som gjennomføres av og med elever for å skape gode psykososiale miljøer. Programmet brukes av mange grunnskoler i Norge med mål om at barn og unge skal være aktive

og inkluderende. Trivselsledere blir valgt ut i hver klasse, disse arrangerer leker og aktiviteter i friminuttene med fokus på inkludering (Trivselsprogrammet, 2020). Programmet gir barn en unik mulighet til å lære god atferd av hverandre og medvirke til trivsel i skolemiljøet. Barna lærer mye gjennom lek hvor de ser hvordan egen atferd, for eksempel å inkludere eller ekskludere noen fra leken, påvirker andre elever. Hvis barna lærer hvordan de kan inkludere hverandre i lek bidrar de selv til å skape gode psykososiale miljø for seg selv og de andre elevene.

### 5.1.5 Mobbing og utrygghet

Mobbing er en av de største truslene mot det psykososiale miljøet, fordi det skaper utrygghet og mistrivsel. Skolen er dessverre en av de største arenaene for mobbing, de ansatte ved skolen har derfor et stort ansvar når det gjelder mobbeproblematikk (Helgeland & Lund, 2018, s.148-149). Elevenes selvfølelse og selvbilde utvikles i samspillet mellom elever og ansatte på skolen, og mobbing vil derfor kunne ha stor betydning for den enkeltes utvikling (Håkonsen, 2017, s.147). Arbeid med det psykososiale miljøet må derfor inneholde forebyggende tiltak og handlingsplaner mot mobbing. Selv om gjeldende lovverk har nulltoleranse for mobbing, kan det være vanskelig for de ansatte å vite hvordan de skal gripe inn (NOU 2015:2, s. 142). Mobbesaker har ofte en kompleksitet som kan skape handlingslammelse og gjøre det vanskelig å vite hvordan man skal handle til barnets beste. De ansatte må forsøke å overholde taushetsplikten, ivareta barnets autonomi og samtidig sette i gang klasse- eller skoleomfattende tiltak mot mobbingen. Elevens tillit til at skolen tar tak i og ordner opp i situasjonen avhenger altså av flere forhold, dermed er muligheten for å mislykkes på et av punktene stor. Opplever eleven at tiltakene som blir iverksatt ikke er tilstrekkelige eller ikke hjelper vil han/hun vegre seg for å melde fra igjen. Dermed vil det kunne bli vanskeligere å avdekke fremtidig mobbing.

Godt tverrfaglig samarbeid kan imidlertid være en måte å dele opp ansvaret og hindre handlingslammelse i mobbesaker. Tradisjonelt sett er det opp til læreren å sette i gang tiltak mot mobbingen, men har skolen fokus på tverrfaglig samarbeid kan læreren diskutere saken og iverksette eventuelle tiltak i samarbeid med de andre ansatte med forskjellig kompetanse. Sammen kan de finne tiltak som kan ivareta både eleven og klasse miljøet. Miljøterapeuten kan for eksempel settes inn i klassen som en ekstra ressurs for å ta tak i mobbingen når den inntreffer og løse konflikten der og da, mens læreren kan fortsette undervisningen. Miljøterapeuten kan også ha enkeltsamtaler med den som blir mobbet og den som mobber for å få klarhet i bakenforliggende forhold som skaper konflikten. Hun/han kan for eksempel undersøke hva som

gjør at mobberen mobber. Kanskje er mobberen plaget med noe eget, og mobbingen blir en mekanisme for å få utløp for egne følelser? Da kan miljøterapeuten hjelpe eleven med å regulere sine følelser og få utløp for dem på en hensiktsmessig måte.

## 5.2 Mesosystemet

Mesosystemet belyser som nevnt i teorikapittelet samspill, relasjoner og overganger mellom ulike mikrosystem som barnet er en del av (Bunkholdt & Kvaran, 2018, s.121). Dette er altså interaksjoner mellom de ulike sosialiseringsskildene fra mikrosystemet, som for eksempel samarbeid mellom skole og hjem eller samarbeid mellom skole og skolefritidsordningen (SFO).

### 5.2.1 Samarbeid mellom skole og hjem

For å skape gode psykososiale miljøer for elevene er de ansatte i skolen avhengige av at godt samarbeid med hjemmet. De foresatte sitter på viktig kunnskap om barnets behov, som er en viktig ressurs for de ansatte i skolen. I tillegg spiller de foresatte en viktig rolle for barnets faglige og sosiale læring (Harkestad Olsen & Mikkelsen, 2015, s. 183). I samarbeidet mellom skolen og hjemmet er det viktig at målet er å finne løsninger til barnets beste. En tidlig innsats for å bygge tillit mellom lærer, elev og foreldre er gjennom utviklingssamtaler. Det er en viktig arena for samarbeid som skolene må etablere tidlig. Elevene må også få mulighet til å delta i samtale. I utviklingssamtalene kan foreldrene bidra med viktig informasjon og erfaringer med elevens fungering sosialt og hvilke konkrete behov barnet har. Læreren kan bruke informasjonen for å tilrettelegge slik at eleven får et bedre psykososialt miljø som legger til rette for læring. En åpen dialog og medvirkning kan bidra til å bygge opp trygghet og tillit over tid i relasjonen (Helgeland & Lund, 2018, s.156). Ved å skape slike trygge arenaer hvor elever kan fortelle fritt om hvordan de opplever det psykososiale miljøet, legger læreren til rette for å fange opp de som eventuelt sliter. Slike samtaler kan også brukes for å få elevenes innspill i hva som kan gjøres for å forbedre klassemiljøet sammen. For å få et helhetlig perspektiv på skolens psykososiale miljø er det viktig at de personlige relasjonene til hver enkelt elev er basert på tillit.

### 5.2.2 Samarbeid mellom skole og SFO

Samarbeidet mellom skole og SFO er viktig for å skape forutsigbarhet og gode overganger i barnas hverdag. I skoletiden ivaretas det psykososiale miljøet av en bred tverrfaglig gruppe, men når barna går over i skolefritidsordningen (SFO) er det ofte ufaglærte assistenter som

ivaretar dem. For å sørge for en viss kontinuitet i arbeidet med barnas psykososiale miljø har mange skoler tatt i bruk miljøterapeuter i skoledagen og SFO (Borg & Lyng, 2019, s. 16). Hvis miljøterapeuten har vært til stede i løpet av skoledagen vet han/hun hvilke gleder og konflikter som har oppstått, og kan snakke med barnet om det. Miljøterapeuten vil også kunne fortelle lærerne hvis det har skjedd noe på SFO dagen før som kan påvirke læringsmiljøet for hele klassen (Kunnskapsdirektoratet, 2020, s.109). Slik informasjonsflyt vil bidra til bedre samarbeid mellom skolen og SFO, som igjen er viktig for å sikre et helhetlig arbeid med det psykososiale miljøet. Dette gir også trygghet og forutsigbarhet for barna, og sikrer at ansatte med god kompetanse får jobbe tett på også utenfor lærings situasjoner.

### 5.3 Eksosystemet

Eksosystemet består av systemer barnet ikke nødvendigvis deltar aktivt i men indirekte blir påvirket av, som for eksempel det tverrfaglige samarbeidet på skolen (Bunkholdt & Kvaran, 2018, s.121). Det er ingen tvil om at det tverrfaglige samarbeidet er viktig for å danne gode lag rundt eleven. Gode tverrfaglige samarbeid skapes når de ansatte jobber sammen med barnas behov i sentrum. Et slikt fokus kan gjøre det enklere å jobbe med forebygging og fange opp barn med utfordringer. Selv om fordelene ved tverrfaglig samarbeid ser bra ut på papiret kan det likevel være utfordrende å få samarbeidet til å fungere i praksis.

#### 5.3.1 Støtte fra ledelsen

Å ha støtte fra organisasjonen og ledelsen er ifølge Allports kontakthypotese en av de viktigste faktorene for at tverrfaglig samarbeid skal fungere (Dovidio, Glick, Rudman, 2005, s. 264-270). Rektor har etter kapittel 9a i Opplæringsloven det overordnede ansvaret for at et godt psykososialt skolemiljø blir ivaretatt i det daglige arbeidet (Stette, 2015, s.47). Rektor legger føringer for skolekulturen gjennom hvilke normer, verdier og virkelighetsoppfatninger skolen bygger på og hvordan de praktiseres. Samtidig som selve arbeidet med det psykososiale miljøet på skolen er alle de ansattes oppgave, har ledelsen et spesielt ansvar for tilrettelegging. Ledelsen må ha en god forståelse av hvordan yrkesgruppene kan komplementere hverandre og en tydelig og langsiktig strategi for finansiering, rekruttering, organisering og integrering av tverrfaglig kompetanse i skolen. Det er avgjørende at ledelsen setter tydelige mål med samarbeidet, avtaler faste møtepunkter og legger et systematisk opplegg (Borg & Lyng, 2019, s. 53). Hvis ikke ledelsen har en forankring om at tverrfaglig samarbeid er viktig for å ivareta elevenes psykososiale miljø, kan det være vanskeligere for de ansatte å få gjennomslag for tiltak og få

maksimalt utbytte av hverandres kompetanse.

### 5.3.2 Plan for samarbeidet

En hindring som kan gjøre det tverrfaglige samarbeidet utfordrende er at det ikke foreligger en tydelig plan og struktur for arbeidet. Både lærere og miljøterapeuter peker på at en utfordrende del av samarbeidet er at det settes av for lite tid til felles planlegging og koordinering. I en travle hverdag foregår samarbeidet ofte «mellom slagene» i ganger, i friminuttet eller i undervisningen (Borg & Lyng, 2019, s. 23). Dette begrenser mulighetene for gode drøftinger, spesielt fordi det er vanskelig å diskutere detaljer ved elevsaker i gangene uten å bryte taushetsplikten. I mange skoler har de ansatte selv frihet til å avtale samarbeidsmøter ved behov, likevel ønsker flere at slikt samarbeid var ved faste møtepunkter med tydelig struktur og ansvarsfordeling (Borg & Lyng, 2019, s. 23). Ved å satse på et systematisk opplegg for det tverrfaglige samarbeidet med faste møtepunkter og agendaer blir det lettere å skape en langvarig og koordinert innsats for arbeid med det psykososiale miljøet. Det vil også være lettere å fange opp elever i risiko, fordi flere observasjoner og innspill fra ansatte kan bidra til å skape et helhetlig bilde av elevens situasjon. LOG-modellen kan være en god måte å strukturere samarbeidet på. I modellen skal skoleleder, rektor, opprette og videreføre samarbeidsarenaer hvor de ansatte kan diskutere erfaringer, ideer og konkrete forslag for utviklingsarbeidet. De ansatte skal jobbe med utforming og innarbeiding av tiltak for å sikre det psykososiale miljøet (Utdanningsdirektoratet, 2019). Samtidig er det viktig å merke seg at sluttresultatene av prosjektet enda ikke er publisert. Det er derfor vanskelig å si om modellen gir en vellykket struktur for det tverrfaglige arbeidet, eller om den over-organiserer samarbeidet og gjør det lite fleksibelt og tilpasset de ansattes travle hverdag.

### 5.3.3 Forståelse av hverandres kompetanse

En annen viktig faktor for tverrfaglig samarbeid er i henhold til Allport at man har forståelse av hverandres kompetanse (Dovidio, Glick, Rudman, 2005, s. 264-270). Det er en forutsetning for samarbeidet er at de ulike profesjonene har kunnskap om hverandres ferdigheter og hva man kan bidra med i arbeidet med eleven. Dette gjør det lettere å avklare roller og ansvarsfordeling (Borg & Lyng, 2019, s. 52-54). Skolen er en pedagogisk institusjon med fokus på læring, tradisjonelt sett har derfor pedagogiske yrkesgrupper fått mest plass i skolen. For å legge til rette for andre yrkesgruppers bidrag er det derfor viktig å ha forankring i skoleledelsen (Bakke, Blytt, Fredriksen, & Elvedal, 2016, s. 168). Når flere yrkesgrupper som for eksempel

miljøterapeuter og lærere skal jobbe sammen for å danne gode støttesystemer rundt elevene er det viktig med tydelig ansvarsfordeling og avklaring av roller.

Siden sosialfaglig kompetanse hos miljøterapeuter er et relativt nytt og ukjent kompetanseområde for mange i skolen, er det spesielt viktig at ledelsen kommuniserer og setter tydelige mål for hvordan de skal brukes og hva de skal bidra med (Borg & Lyng, 2019, s. 53). For eksempel jobber både miljøterapeuter og helsesykepleiere med aspekter ved elevenes psykiske helse samt sosiale forhold i skolemiljøet. De siste årene har helsesykepleierenes myndighetsområde blitt innskrenket i form av mindre fysisk tilstedeværelse på skolene, det har ført til at miljøterapeutene har tatt over flere av deres oppgaver i arbeidet med det psykososiale miljøet (Andrews & Wærness, 2004, s 336-337). Miljøterapeutene er ofte med klassene i både skoletiden, friminutter og SFO. Dette gjør dem lett tilgjengelig for elevene, og skaper lavere terskel for å ta kontakt enn for eksempel hvis de hadde sittet på et kontor slik helsesykepleierne gjør. Ved å være en del av hverdagen observerer også miljøterapeutene samspillet mellom barna, som gjør at de lettere kan fange opp elever med behov for ekstra oppfølging. Det er viktig at miljøterapeutene har et godt samarbeid med de andre ansatte og kan drøfte eventuelle observasjoner og bekymringer med lærere, spesialpedagog og helsesykepleier for å kunne danne et helhetlig bilde av elevens situasjon. Miljøterapeuters kompetanse om tverrfaglig samarbeid på tvers av tjenester og sektorer utenfor skolen er derfor uvurderlig for at barnet ikke skal bli en kasteball mellom systemer. Samtidig er det viktig å se begrensninger ved miljøterapeutenes kompetanse. De kan ikke ta over rollen helsesykepleierne har ved skolen. Spesielt arbeidet med den fysiske helsen er det viktig at helsesykepleieren er til stede og ivaretar. Et samarbeid mellom helsesykepleier og miljøterapeut kan imidlertid avdekke eventuelle sammenhenger mellom barnets psykiske og fysiske helse, hjemmesituasjon eller faktorer i skolemiljøet. Gjennom tverrfaglig samarbeid kan de skape en helhetsforståelse av barnets situasjon og eventuelle utfordringer som kan være viktig i arbeidet med det psykososiale miljøet.

#### 5.4 Makrosystemet

I makrosystemet finner vi strukturelle forhold på systemnivå i storsamfunnet som har innvirkning på elevers psykososiale miljø. Dette kan for eksempel være lovverket og de politiske føringene skolene jobber etter. Verdien av arbeid med elevenes psykososiale miljø kan også sees på samfunnsnivå. For å få et bærekraftig velferdssamfunn er det en forutsetning

at flere deltar i arbeidslivet, derfor satser regjeringen på kunnskap og utdanning. Barn som faller utenfor allerede i grunnskolen har stor risiko for å falle utenfor arbeidslivet også, derfor er forebyggende arbeid spesielt viktig både på individnivå men også med et samfunnsøkonomisk perspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.7).

#### 5.4.1 Betydningen av lovfestet mandat

En utfordring i makrosystemet er at lærere, PPT og skolehelsetjenesten har lovfestede mandater i skolen, mens miljøterapeuters rolle og mandat ikke er lovfestet. Det er derfor ingen tydelige retningslinjer for hvordan deres kompetanse skal anvendes på en hensiktsmessig måte i skolen. I stor grad blir det opp til den enkelte miljøterapeut, sammen med skoleledelsen, å finne sin plass og oppgaver. Dermed kan det oppstå motstand fra andre yrkesgrupper i skolen som mener man trer over i deres ansvarsområder, eller usikkerhet på hva miljøterapeutene egentlig kan bidra med (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.87). En opplevelse av ulik makt og status mellom yrkesgruppene i skolen kan være en utfordring for det tverrfaglige samarbeidet (Gjertsen, Hansen & Juberg, 2018, s.170). Ikke bare er den uklare rollen en utfordring ved manglende lovverk, det økonomiske aspektet blir også en utfordring. Undervisningsstillinger er hovedprioriteringen i skolens budsjetter, og det er opp til skoleledelsen selv å finne midler i budsjettet til eventuelle miljøterapeutstillinger. Tydelig lovverk med øremerkede midler kunne imidlertid vært med på å sikre målrettet arbeid med elevenes psykososiale miljø. At skolen selv velger hvordan de distribuerer sine midler og hvilke stillinger som prioriteres åpner opp for store forskjeller i måten man arbeider med å ivareta elevenes psykososiale miljø.

Kunnskapsdepartementet besluttet i stortingsmeldingen fra 2020 «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» å be utdanningsdirektoratet om å kartlegge dagens situasjon for miljøterapeuter i skolen. Kartleggingen skal undersøke hvordan skolen anvender miljøterapeutenes kunnskap og bidrar i samarbeidet med øvrige tjenester. På bakgrunn av denne kartleggingen skal direktoratet vurdere hvilket ansvar og hvilke oppgaver ulike profesjoner bør ivareta i skolen og foreslå tiltak for å styrke yrkesgruppenes profesjon (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.87). Et lovfestet mandat for miljøterapeuter i skolen ville vært en konkret måte arbeide med å sikre elevenes rettighet til et trygt og godt psykososialt miljø etter paragraf 9a-2 i Opplæringsloven.



## 6.0 Konklusjon og avslutning

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan ulike yrkesgrupper og elever kan skape gode psykososiale miljø i grunnskolen. Å ha en helhetlig forståelse av elevene som 24-timers elever er en sentral del av arbeidet i kartleggingen av barnas psykososiale miljø. Ved å bruke Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell kan de ulike yrkesgruppene i skolen fange opp hvilke faktorer som virker inn på barnets psykososiale miljø i mikro-, meso-, ekso- og makrosystemene. Lærere har tradisjonelt sett en essensiell rolle i skolen, men andre yrkesgrupper må også få plass i arbeidet med å følge opp elevene. Tverrfaglig samarbeid er en viktig faktor for å sikre en helhetlig forståelse av barnets situasjon, satsning på tidlig forebygging og for å sikre skolen som en faglig og sosial læringsarena. En felles innsats med barnas behov i sentrum er viktig for å skape gode psykososiale miljø. Skolen må skape arenaer hvor elever kan uttrykke hvordan de opplever miljøet, og gi dem muligheten til å delta i å endre det. I arbeidet med denne oppgaven har det vært utfordrende å finne litteratur om elevens medvirkning i det psykososiale miljøet. Kanskje gjenspeiler dette lite fokus på elevens medvirkning i skolen. Skolene må ha konkrete strategier for å skape gode psykososiale miljø og hvordan de skal inkludere elevene i arbeidet. Miljøterapeuter har kompetanse for å sikre at elevenes rett til medvirkning blir ivaretatt. Arbeidet med det psykososiale miljøet bør ikke være vilkårlig fra skole til skole. Alle elever burde få en reell mulighet for medvirkning, derfor bør miljøterapeuters rolle og mandat i skolen lovfestes i Opplæringsloven. Dette kan sikre at alle skoler jobber systematisk og målrettet med det psykososiale miljøet.

## Bibliografi

- Andrews, T. & Wærness, K. (2004). Deprofesjonalisering av helsesøsteryrket? *Sosiologisk tidsskrift*, 12 (04), s. 325-341. Hentet fra:  
[https://www.idunn.no/st/2004/04/deprofesjonalisering\\_av\\_helsesosteryrket](https://www.idunn.no/st/2004/04/deprofesjonalisering_av_helsesosteryrket)
- Bakke, H. H., Blytt, B., Fredriksen, W., & Elvedal, C. (2016). Dra sammen, samtidig - et mer inkluderende skoleliv. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 13 (1-2), s. 167-170. Hentet fra: [https://www.idunn.no/tph/2016/01-02/dra\\_sammen\\_samtidig\\_-\\_et\\_mer\\_inkluderende\\_skoleliv](https://www.idunn.no/tph/2016/01-02/dra_sammen_samtidig_-_et_mer_inkluderende_skoleliv)
- Borg, E., & Lyng, S. (2019). *Sosialfaglig kompetanse i skole*. Oslo: Oslo Met Storbyuniversitetet, Arbeidsforskningsinstituttet AFI, FO .
- Bunkholdt, V., & Kvaran, I. (2018). *Kunnskap og kompetanse i barnevernsarbeid*. Oslo: Gyldendal.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal.
- Dovidio, J. F., Glick, P., & Rudman, L. A. (2005). *On the Nature of Prejudice: Fifty Years after Allport*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Ellingsen, I. T., & Skjefstad, N. S. (2015). Annerkjennelse, myndiggjøring og brukermedvirkning. I I. T. Ellingsen, I. Levin, B. Berg, & L. Kleppe, *Sosialt Arbeid En Grunnbok* (ss. 97-111). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjertsen, P., Hansen, M., & Juberg, A. (2018). Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 21 (2), s. 163-179. Hentet fra:  
[https://www.idunn.no/tidsskrift\\_for\\_velferdsforskning/2018/02/barnevernspedagogers\\_sosionomers\\_og\\_vernepleieres\\_rolle\\_og](https://www.idunn.no/tidsskrift_for_velferdsforskning/2018/02/barnevernspedagogers_sosionomers_og_vernepleieres_rolle_og)
- Harkestad Olsen, M., & Mikkelsen, R. (2015). *Sammen for elevers psykososiale miljø*. Oslo: Cappelen Damm.
- Håkonsen, K. M. (2017). Læring og tenkning. I K. M. Håkonsen, *Psykologi og psykiske lidelser* (ss. 135-169). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Helgeland, A., & Lund, I. (2018). Det hjelper ikke å si ifra til de voksne. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 15 (2-3), s. 148-157. Hentet fra: [https://www.idunn.no/tph/2018/02-03/det\\_hjelper\\_ikke\\_aa\\_si\\_ifra\\_til\\_de\\_voksne](https://www.idunn.no/tph/2018/02-03/det_hjelper_ikke_aa_si_ifra_til_de_voksne)
- Kojan, B. H., Iversen, O., & Christiansen, Ø. (2016). Beslutninger om plassering utenfor hjemmet. I Ø. Christiansen, & B. H. Kojan, *Beslutninger i Barnevernet* (ss. 108-128). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. Nr. 6 (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Menneskerettsloven. 1999. Lov om styring av menneskerettighetenes stilling i norsk rett (LOV-1999-05-21-30). Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL\\_bk#KAPITTEL\\_bk](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_bk#KAPITTEL_bk)
- NOU 2015:2. (2015) *Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Stette, Ø. (2015). *Elevenes skolemiljø*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Trivselsprogrammet. (2020, April 21). *Informasjon om trivselsprogrammet*. Hentet fra Trivselsleder: <https://trivselsleder.no/informasjon-om-trivselsprogrammet>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 14. November). *Et lag rundt eleven - bruk av flerfaglig kompetanse i skolen*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/et-lag-rundt-eleven---bruk-av-flerfaglig-kompetanse-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, Mars 11). *Retten til et godt psykososialt miljø Udir-2-2010*. Hentet fra Udir:

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo/Del-I/3/>

Willumsen, E. (2015). Tverrprofesjonelt samarbeid i sosialt arbeid. I I. Ellingsen, I. Levin, B. Berg, & L. Kleppe, *Sosialt Arbeid En Grunnbok* (ss. 154-169). Oslo: Universitetsforlaget.

