

Mirjam Meldal

Hvordan kan miljøterapeuten i skolen være med å bidra til at elevene får et trygt og godt skolemiljø, og hvordan legge til rette for et slikt tverrfaglig samarbeid?

Bacheloroppgave i Barnevern

Veileder: Lasse Skogvold Isaksen

Mai 2021

Mirjam Meldal

Hvordan kan miljøterapeuten i skolen være med å bidra til at elevene får et trygt og godt skolemiljø, og hvordan legge til rette for et slikt tverrfaglig samarbeid?

Bacheloroppgave i Barnevern
Veileder: Lasse Skogvold Isaksen
Mai 2021

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



Kunnskap for en bedre verden

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	4
1.1 <i>Bakgrunn for valg av tema og problemstilling</i>	5
1.2 <i>Definisjoner av sentrale begrep</i>	6
2.0 Teori	7
2.1 <i>Det tverrfaglige samarbeidet</i>	7
2.1.1 <i>Rolleforventninger og rollekonflikter</i>	7
2.1.2 <i>Maktaspektet</i>	8
2.1.3 <i>Samarbeid lærer og miljøterapeut</i>	9
2.2 <i>Miljøterapeutisk arbeid i skolen</i>	10
2.2.1 <i>Den utviklingsøkologiske modell – Urie Bronfenbrenner</i>	10
2.2.2 <i>Relasjonsarbeid i skolen</i>	11
3.0 Presentasjon av forskning, artikler, rapporter	13
4.0 Diskusjon	18
4.1 <i>Hvordan utnytte den samlede faglige kompetansen på en skole?</i>	19
4.2 <i>Hvilken rolle skal miljøterapeuten ha?</i>	20
4.3 <i>Viktigheten av gode relasjoner</i>	21
4.4 <i>Å jobbe for et trygt skolemiljø krever målrettede tiltak</i>	22
4.5 <i>Trudvang skole har byttet ut alle assistenter med miljøterapeuter</i>	24
5.0 Avslutning	24
Litteraturliste	26

Abstract

In this bachelor thesis I have done a literature study focusing on how employing more social workers in Norwegian primary schools will benefit the children, and how it will contribute to building a good and safe school environment, both in the physical and mental field. Based on this topic, I have chosen to formulate the question: *How can the social worker in school play an important part in securing a good and safe school environment for the children, and how can we facilitate good interdisciplinary collaboration?* The increasing need of focus on mental health in our schools has given teachers a much bigger area of responsibility, stretching far beyond the traditional teacher role. Having more social workers present in the school, working alongside with the teachers and the rest of the school staff, could lead to a better chance of managing to see every child as a whole and to follow up in a more holistic way. Many kids in today's school have a need of extra help to master both educational requirements and social competence. To be able to meet the many needs of the children in schools today, many of them complex and in the field of mental health, there is a great need of a good and well-functioning collaboration between the staff in school, as well as with institutions outside of the school. In order for a good collaboration to take place, that will benefit the children, there are several factors that need to be in place. Research shows that this is not always easy to achieve, also when it comes to collaboration between teachers and the social worker.

Sammendrag

I denne bacheloroppgaven har jeg gjort et litteraturstudie hvor jeg har fokusert på hvordan det å ansette flere miljøterapeuter i den norske skolen vil komme elevene til gode og bidra til å bygge et godt og trygt skolemiljø. Med utgangspunkt i dette temaet har jeg valgt følgende problemstilling: *Hvordan kan miljøterapeuten i skolen være med å bidra til at elevene får et trygt og godt skolemiljø, og hvordan legge til rette for et slikt tverrfaglig samarbeid?* Det økende behovet for fokus på mental helse i skolen har gitt lærerne et mye større ansvarsområde som strekker seg langt utover den tradisjonelle lærerrollen. Ved å ha flere miljøterapeuter tilstede på skolen, som jobber sammen med lærerne og de andre profesjonene, kan mulighetene til å klare å se *hele* barnet og følge opp på en mer helhetlig måte økes.

Mange barn i skolen i dag har behov for ekstra hjelp til å mestre både faglige krav og sosial kompetanse. For å kunne møte de mange komplekse behovene i skolen i dag, er det behov for et godt og fungerende tverrfaglig samarbeid, både mellom de ulike profesjonene innad i skolen og med eksterne instanser. For at et godt samarbeid som kommer eleven til gode skal finne sted, er det flere faktorer som må være på plass. Forskning viser at dette ikke er alltid like lett å oppnå, også når det kommer til samarbeidet mellom lærer og miljøterapeut.

1.0 Innledning

Trygghet, trivsel, tilhørighet og anerkjennelse er grunnlaget for læring (opplæringsloven, 2020, § 9A) Hvordan kan vi danne dette grunnlaget i skolen, på beste mulig måte?

Opplæringsloven § 9a-1 sier at «Skolen skal i dag sørge for at elevene skal ha et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring»(opplæringsloven, 2020, § 9a-1)

Opplæringsloven kapittel 9A i læreplanens generelle del, omhandler elevenes skolemiljø. Fra 1. August 2017 ble det trådt i kraft en ny, revidert utgave av loven, som skal sikre en mer lik behandling i alle skoler. Dette kom som en følge av Djupedals-utvalgets utredning «Å høre til», en utredning som omhandler virkemidler for et godt psykososialt miljø i skolen (NOU 2015:2, s 152) I dag står fortsatt læreren i skolen med det daglige hovedansvaret for å ivareta dette målet, et mål som strekker seg langt utover kun det faglige. Dagens skole har en økt kompleksitet i oppgavene, og mange barn har behov for ekstra hjelp til å mestre både faglige krav og sosial kompetanse. Tall fra folkehelseinstituttet i 2015 viser at mellom 15-20 % av barn fra 3-18 år i Norge har psykiske plager i form av angst, depresjon og atferdsproblem (Folkehelseinstituttet, 2015)Koronapandemien har forverret disse tallene ytterligere (Folkehelseinstituttet, 2021).

I denne bacheloroppgaven har jeg gjort et litteraturstudium hvor jeg har fokusert på hvordan miljøterapeuten, med sin sosialfaglige kompetanse, kan være med å styrke og skape et godt psykososialt miljø for elevene, ved å jobbe sammen med læreren om å bedre elevenes skolehverdag. Læringsmiljø og psykososialt miljø i skolen, går hånd i hånd. Det er vanskelig å lære hvis du ikke har det trygt og godt. Derfor er det viktig å ha stort fokus både på læringsmiljøet og det psykososiale miljøet. Målet må være at elevene skal ha et trygt og godt skolemiljø. Har elevene et godt skolemiljø, der de kan kjenne seg ivaretatt med tanke på trygghet, sosial kontakt med medelever og voksne, og opplever seg trygg for krenkelser og mobbing er det med på å forebygge psykisk uhelse (Berg, Nina, 2012).

En miljøterapeut med sosialfaglig bakgrunn kan muligens forstå elevens utfordringer bedre og med et annet syn. Miljøarbeidere i skolen med en sosialfaglig bakgrunn er en voksende gruppe i norske skoler, men det er fortsatt en liten gruppe sammenlignet med andre profesjoner i skolen.

Oppgaven består av fem kapitler og litteraturliste. I innledningen presenterer jeg tema, problemstilling og definerer noen sentrale begrep som jeg vil bruke gjennom oppgaven. I neste del vil jeg presentere valgt teori som omhandler det tverrfaglige samarbeidet i skolen og ulike aspekter ved miljøterapeutens arbeid i skolen. I oppgavens tredje del vil jeg presentere relevant forskning, artikler og rapporter, før jeg i diskusjonsdelen vil diskutere den presenterte teorien og forskningen opp mot problemstillingen. I siste del kommer jeg med en oppsummerende konklusjon som en avslutning på oppgaven.

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Jeg har tidligere jobbet mye med barn og ungdom, bl.a i barnehage, barneskole og ungdomsskole. Jeg er opptatt av utsatte barn og unge, de som av ulike årsaker trenger ekstra støtte og kompetanse, og dette har vært noe som har fanget min interesse også når jeg har arbeidet innen skolen. Jeg har sett og reflektert mye over behovet for mer sosialfaglig kompetanse inn i skolen, slik at skolen kan bli enda bedre rustet til å se hele barnet og å møte den økende kompleksiteten i oppgavene på en god og kompetent måte. For å kunne se hele barnet og følge det opp på en helhetlig måte, er det behov for et bedre og bredere tverrfaglig samarbeid, både mellom ulike profesjoner innad i skolen og med eksterne instanser, samt et godt og tett samarbeid mellom skole og hjem. Å samarbeide innebærer samspill, og for at et samarbeid skal fungere og et godt samspill mellom de ulike profesjonene og aktørene skal finne sted er det ulike forutsetninger som må være tilstede. Jeg er nysgjerrig på å finne ut mer om hva som skal til for å få til et godt samarbeid rundt elevene. I løpet av studietiden min har jeg fått mye innblikk i tverrfaglig samarbeid, både gjennom emnet “Tverrprofesjonelt samarbeid og innovasjon” som vi hadde sammen med både vernepleierstudiet og studenter fra sosialt arbeid, og gjennom praksis i både barneskole og barneverntjenesten. Jeg brenner for en skole hvor elevene blir sett og fulgt opp på en helhetlig måte, slik at de kan ha mulighet til å være tilstede på skolen med hele seg, og å nyttiggjøre seg skolehverdagen på alle plan. Barna i dagens skole har behov for voksne som har tid til å være tilgjengelig for enkeltelever, kunne følge opp med god kompetanse, være tilstede ute i miljøet hvor elevene er, og som har tid og kompetanse til å se *hele* eleven. Et utdrag fra lærerplanen for Grunnskolen, kunnskapsløftet 2020, understreker dette: “Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring...elevens faglige og sosiale læring og utvikling henger samme” (Kunnskapsdepartementet, 2020) Her ser vi at sosial læring er svært viktig, og en

miljøterapeut innehar kompetanse som gjør hen rustet til å bidra som en støttende funksjon i nettopp dette.

På bakgrunn av temaet som jeg har presentert har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvordan kan miljøterapeuten i skolen være med å bidra til at elevene får et trygt og godt skolemiljø, og hvordan legge til rette for et slikt tverrfaglig samarbeid?

Ut ifra denne problemstillingen har jeg videre stilt meg spørsmålene: Hvordan jobbe individbasert, gruppebasert og systemisk? Hvordan kan barnevernspedagogen være med å styrke skolens tverrfaglige arbeid?

1.2 Definisjoner av sentrale begrep:

Miljøterapeut

Jeg velger i denne oppgaven å bruke begrepet miljøterapeut. Dette begrepet rommer både vernepleiere, sosionomer og barnevernspedagoger, men for å gjøre det enklere samler jeg alt under begrepet «miljøterapeut». Grunnen til at jeg ikke velger miljøarbeider, er at en miljøarbeider også kan omfatte ansatte uten treårig høgskoleutdanning. De er også lavere lønnet. Et annet begrep er fagarbeider. Dette er en yrkesfaglig utdanning, men ikke på høgskolenivå. En miljøterapeut må ha en treårig helse – og sosialfaglig utdanning på høgskolenivå. Utdanningsforbundet og FO (fellesorganisasjonen) sin definisjon på miljøterapeut er som følger: “Ein miljøterapeut i skule har bachelor som barnevernspedagog, vernepleiar eller sosionom og arbeider for elevar si positive endring og utvikling” (Utdanningsforbundet, 2021)

Skolemiljø

Begrepet skolemiljø favner både det fysiske og psykososiale miljøet på skolen, og det omfatter hvordan eleven opplever å ha det på skolen, SFO og leksehjelptilbud (opplæringsloven, 2020, § 9A)

2.0 Teori

2.1. Det tverrfaglige samarbeidet

De ulike profesjonene som jobber i skolen er gjensidig avhengig av hverandre for å løse arbeidsoppgavene de står ovenfor (Misund, 2017, s.98). Dette innebærer at profesjonene må finne gode måter å jobbe sammen på for å dra nytte av hverandres kompetanse. Tverrfaglig samarbeid i skolen er viktig både når det kommer til å jobbe med det generelle psykososiale miljøet på skolen, og i arbeid med enkeltelever. For at skolen skal kunne fange opp de sårbare elevene og kunne hjelpe dem på en helhetlig måte kreves det et samarbeid mellom de ulike profesjonene som jobber i skolen, samt eksterne aktører når det er nødvendig. For at et slikt samarbeid skal bli koordinert på en god måte og produsere målrettede tiltak for eleven, som både virker og kommer tett nok på eleven, kreves et godt tverrfaglig samarbeid som fungerer.

Et godt samarbeid innebærer et godt samspill mellom de ulike aktørene. Det er mange faktorer som må tas hensyn til for at et godt samspill skal kunne finne sted, og et tverrfaglig samarbeid kan legge til rette for løsninger, men også konflikter (Willumsen, 2016, s.48) Willumsen (2016) skriver om at tverrprofesjonelt arbeid tas som en selvfølge i de nordiske landene, men at forskning viser at et velfungerende samarbeid er ekstremt vanskelig å få til og at utfallet er tvilsomt (s.48). Dette understreker bare at for å oppnå et bra samarbeid så må en del forutsetninger være tilstede. Misund (2017) skriver også at en slik koordinering (organisering av samarbeidet) innebærer et gi og ta-forhold, noe som kan føre til konflikt (s.81). Tverrfaglig samarbeid handler om å utnytte den samlede faglige kompetansen maksimalt, utvikle et felles kunnskapsgrunnlag og å få en bedre kvalitet i arbeidet (Misund, 2017, s.82). Ved å samarbeide på tvers av faggrensene får man mulighet til å se eleven sin situasjon fra flere vinkler og en større mulighet til å gi en helhetlig oppfølging. Jeg vil belyse noen av utfordringene man står ovenfor når man skal forsøke å få til et godt tverrfaglig samarbeid, og noen av forutsetningene som må være tilstede for et godt samspill.

2.1.1. Rolleforventninger og rollekonflikter

Avklaring av *rolleforventninger* er en veldig viktig forutsetning for et godt samarbeid. De ulike aktørene som deltar i samarbeidet vil mest sannsynlig ha ulike rolleforventninger til hverandre. Dersom rollene er lite avklart kan det føre til frustrasjon og usikkerhet omkring hvilke mål man jobber i mot og

rundt hvem som skal gjøre hva. Misund (2017) skriver at dersom rollene er lite avklart kan det i verste fall føre til gråsoner, der ingen tar ansvar (s.87). Dette kan føre til *rollekonflikter*. Misund (2017) skriver om hvordan rolleforventningene kommer til syne på ulike måter; de setter klare rammer for hva som tillates, og skaper sosiale reaksjoner dersom disse forventningene brytes (s.84) Det kan også oppstå konflikt mellom egen oppfatning av rollen og andres forventninger (Misund, 2017, s.84). En annen konsekvens av uklare rolleforventninger og rollekonflikter kan være at en ikke greier å utnytte og utfylle hverandres kompetanse, og at eleven dermed ikke får den opplæringen hen ellers kunne fått (Misund, 2017, s.87). Et godt og fruktbart tverrfaglig samarbeid bør bygges på tillit mellom de ulike aktørene og anerkjennelse og respekt overfor hverandres profesjon og kompetanse. Glavin og Erdal (2013) skriver om at når respekten er tilstede så kan ulike syn og uenighet være en ressurs i samarbeidet som fører til gode diskusjoner og refleksjon rundt saken (s.39). Når man setter brukeren, i denne sammenhengen eleven, i fokus, vil profesjonsinteressene komme i bakgrunnen, og behovet for å utvikle samarbeidskompetanse blir større (Glavin og Erdal, 2013,s.39). Glavin og Erdal (2013) skriver om flere ulike suksesskriterier for å oppnå et godt tverrprofesjonelt samarbeid, bl.a. felles målsetning, realistisk syn på samarbeidsmuligheter, trygghet, respekt, tillit, kunnskap om hverandre og kompetanse (s.44).

2.1.2 Maktaspektet

En annen faktor som kan påvirke kvaliteten på det tverrfaglige samarbeidet er maktaspektet. Pierre Bordieu var særlig opptatt av maktbegrepet. Ifølge Bordieu defineres makt som *makt som ikke erkjennes som makt men som legitime naturlige frie forhold mellom mennesker i et gitt samfunn* (Bugge, 2002). Misund (2017) beskriver dette maktaspektet i denne sammenhengen som en aktørs eller en gruppes muligheter til å overvinne motstand for å nå ønskede mål eller resultat (s.95). Ulike profesjonsgrupper har ulik status, og de profesjonelle som skal samarbeide i et tverrfaglig team vil ofte ha ulik grad av profesjonell makt. Det kan oppstå interessekonflikter mellom de ulike aktørene fordi de har ulikt synspunkt på hvilken type kunnskap som er mest viktig og riktig (Misund, 2017, s.96). For at forutsetningene skal være best mulig for et godt samarbeid, må profesjonsgruppene ha lik status. En miljøterapeut vil være i mindretall på skolen, og Misund (2017) skriver at en kan anta at det vil være i deres

interesse å inngå allianser med lærerne, som definerer oppgaver knyttet til utvikling av elevens sosiale kompetanse og læringsmiljøet (s.95).

2.1.3 Samarbeid lærer og miljøterapeut

«Han så henne ikke lenger. De var som om hun ikke var til. Hun ville jo sees. Et menneske kan leve uten syn, en blind er også et menneske. Men blir man ikke sett, da er man ingenting» (Enquist, ref i Gustavsson og Tømmerbakken, 2011, s.62).

Gustavsson og Tømmerbakken (2011) skriver at det å bli sett kan nærmest bli betraktet som et allmennmenneskelig behov, men å bli sett med det blotte øyet utenfra, trenger ikke å være det samme som å virkelig bli sett (s.62). Å virkelig bli sett betyr i denne sammenhengen å bli sett og hørt og forstått innenfra, å bli anerkjent og akseptert for den en er under overflaten (Gustavsson og Tømmerbakken, 2011, s.63). Alle elever trenger å oppleve å virkelig bli sett på denne måten iløpet av en skoledag, og spesielt sårbare elever har kanskje et ekstra behov for nettopp dette. Gustavsson og Tømmerbakken (2011) skriver at det å se den enkelte elev på denne måten er både arbeids- og tidkrevende (s.62). En lærer opplever kanskje at hen ikke har så mye tid som hen gjerne skulle hatt i løpet av en skoledag til å se og følge den enkelte eleven, og det er her en miljøterapeut i skolen kan ha en unik mulighet til å jobbe sammen med læreren for å i større grad oppnå dette. Gustavsson og Tømmerbakken (2011) skriver at lærere opplever sosialarbeidere som er ansatt i skolen som lett tilgjengelige for hjelp, og at dette gjør bl.a at tiden fra bekymring til handling blir kortere (s.117). Miljøterapeuten skal i samarbeid med skolens andre aktører bidra til å nå opplæringslovens mål (Misund, 2017, s.27). Misund (2017) skriver videre at dette innebærer at miljøterapeutene skal medvirke til at skolen når de faglige mål slik de går frem av lærerplanene og til å utvikle elevenes sosiale kompetanse (s.27). Den samlede innsatsen til de ulike aktørene i skolen avgjør hvor godt skolen vil nå sine mål.

Miljøterapeuten kan videre delta med sin kompetanse i tverrfaglige møter. Miljøterapeuten kan i slike møter anvende sin kompetanse i bl.a kommunikasjon og prosessorientert ledelse, og Gustavsson og Tømmerbakken (2011) skriver at dette kan føre til at møtene blir preget av en atmosfære hvor deltakerne lytter til hverandre, undrer seg sammen og anerkjenner hverandre (s.117). En slik atmosfære vil føre en trygghet med seg, slik at det blir trygt for alle å delta i møtet, det være seg elever, foreldre eller profesjonelle. Når denne tryggheten er tilstede i slike møter, blir det trygt å komme med sin kompetanse samtidig som man

anerkjenner andres kompetanse, og konflikter og uenigheter kan i stedet bli spennende og utviklende (Gustavsson og Tømmerbakken, 2011, s.117). En miljøterapeut på en skole kjenner også til både “skolespråket” og de andre hjelpeinstansene sitt språk (Gustavsson og Tømmerbakken, 2011, s.117). Dette kan være en stor ressurs når skolen er i behov av å samarbeide med andre hjelpeinstanser.

2.2 Miljøterapeutisk arbeid i skolen

2.2.1 Den utviklingsøkologiske modell - Urie Bronfenbrenner

Miljøterapeutisk arbeid i skolen kan defineres som “Målrettet, systematisk utviklings- og endringsarbeid i samspillet mellom individ, gruppe og system” (Misund, 2017, s.18). Dette vil si at dersom man skal arbeide målrettet og systematisk for å nå faglige mål og for å utvikle elevenes sosiale kompetanse, så må en se det i sammenheng med gruppen og systemet. Uri Bronfenbrenners *utviklingsøkologiske modell* forklarer nettopp dette; hvordan utvikling og vekst foregår gjennom gjensidige påvirkningsprosesser mellom individ og miljø, altså menneskelig utvikling innenfor et helhetlig perspektiv. Det analytiske premisset i denne modellen er at mennesket alltid befinner seg i et miljø eller en kontekst (Baltzersen, Pedagogikk i Lærerutdanningen, kap. 20) Det er ikke snakk om bare ett miljø, men utviklingen foregår parallelt i flere ulike miljøer som også påvirker hverandre (Baltzersen, Pedagogikk i Lærerutdanningen, kap.20) Denne modellen kan brukes som et utgangspunkt for praktisk arbeid med barn og unge.

Den utviklingsøkologiske modellen er en sirkelmodell som innebærer leddene mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet. Leddene er gjensidig avhengige av hverandre og kan ikke forstås som enkeltdele. Om ett av leddene blir berørt av en hendelse, kan det få konsekvenser for resten av systemet (Guldbrandsen, 2006, s. 52). Modellen blir brukt til å forstå mennesker utfra enn større meningssammenheng, heller enn å lete etter lineære årsaksforklaringer (Guldbrandsen, 2006, s. 51). Mennesker blir forstått på bakgrunn av hvordan de ulike miljøene påvirker deres utvikling. Individet er ikke betraktet som passiv mottaker fra et konstant miljø, men er en utviklende og dynamisk person som endrer de miljøene en tilhører (Guldbrandsen, 2006, s. 53). Dette strider mot tenkning om at barnet blir påvirket av miljøet, det er derimot en gjensidighet mellom den utviklende personen og miljøene en lever i (Guldbrandsen, 2006, s. 53). Jeg vil videre kort belyse kun de delene av modellen som berører det jeg tar for meg i denne oppgaven.

Mikrosystemet

Mikrosystemet er den innerste sirkelen av den utviklingsøkologiske modellen. Et miljø innenfor mikrosystemet er et sted og en sosial sammenheng der mennesker har direkte kontakt med hverandre, for eksempel hjemmet eller barnehagen (Gulbrandsen, 2006, s.54). Aktørene i dette systemet møtes ofte i samspill ansikt til ansikt. Forutsetningen for eksistensen av et mikrosystem er at det finnes et felles fokus og fellesskap (Baltzersen, Pedagogikk i Lærerutdanningen, kap. 20). Videre omfatter også mikrosystemet ikke bare fysiske og materielle miljø, men også *aktiviteter, roller* og mellommenneskelige *relasjoner* (Gulbrandsen, 2006, s.54). En *relasjon* oppnås når en person i et miljø retter oppmerksomhet mot eller deltar i en annens aktiviteter (Bronfenbrenner, ref i Gulbrandsen, 2006, s 54). For at denne relasjonen skal være gjensidig, kreves det at to personer retter oppmerksomheten mot hverandre. Da oppstår det et system mellom to personer (Gulbrandsen, 2006, s.54). Eksempler på slike systemer mellom to personer kan være mor-barn eller lærer-elev (Gulbrandsen, 2006, s.55) Disse systemene er basert på omsorg, og er viktig for barnets utvikling basert på at man oppnår utvikling gjennom mellommenneskelige relasjoner. En *rolle* er de aktivitetene og relasjonene vi forventer en person innehar i en posisjon (Bronfenbrenner, ref i Gulbrandsen, 2006, s. 56). Rollen blir definert i forhold til de forventninger vi har av andre. Her legger man vekt på deltakernes egne opplevelser av situasjonen.

Mesosystemet

Samspeillet mellom de ulike nærmiljøene i mikrosystemet kalles mesosystemet. Sagt på en annen måte; mesosystemet omfatter forbindelsene mellom to eller flere miljøer som den utviklende personen deltar aktivt i (Bronfenbrenner, ref i Gulbrandsen, 2006, s.58). Eksempler på dette kan være forbindelser mellom hjem, skole og venner. I for eksempel forbindelsen mellom skole og hjem er det eleven selv som er forbindelsen, siden eleven er deltakende i begge miljøene.

2.2.2 Relasjonsarbeid i skolen

For at en elev skal tørre og la seg «bli sett» og vise tillit til en miljøterapeut eller en lærer, i den forståelsen av å bli sett som vi snakker om i denne sammenhengen, kreves det at en god relasjon ligger i bunn. Gustavsson og Tømmerbakken (2011) skriver at målet for de voksne profesjonelle i skolen må være å skape gode relasjoner til alle elever, uansett hvilken atferd de viser utad (s.55). Videre skriver de at dette krever at vi er nysgjerrige på barna/ungdommen

og viser at vi har lyst å bli kjent med dem (Gustavsson og Tømmerbakken, 2011, s.55). Gustavsson og Tømmerbakken (2011) skriver at skoleforskning viser at relasjonsarbeid er en viktig forklaringsfaktor både når det gjelder læring og atferd (s.56). Relasjonskompetanse handler om vår evne til å møte andre mennesker i deres behov og tilrettelegge for samhandlings- og lærings situasjoner slik at deres ressurser utløses og kan tas i bruk i deres egen lærings- og utviklingsprosess (Kinge 2009, ref i Gustavsson og Tømmerbakken, 2011, s.56). Sagt på en annen måte så handler relasjonskompetanse om å kjenne seg selv, forstå andres opplevelser og hva som skjer i samspillet (Gustavsson og Tømmerbakken, 2011, s.56). Selv om det er mye kompetanse å tilegne seg innenfor dette feltet, så tar man også med seg de kvaliteter og egenskaper man har i seg selv som person inn i arbeidet med å skape gode relasjoner med elevene. Erik Larsen (2018) skriver at de personlige og profesjonelle erfaringene som miljøterapeuten tar med seg inn i rollen, vil påvirke hvordan hen løser oppgaven (s.131). Videre skriver han at den profesjonelle rollen og miljøterapeuten som person blir to sider av samme sak i arbeidet med å påvirke primæroppgaven (Larsen, 2018, s.131). Hva kjennetegner så en god miljøterapeut? Erik Larsen (2018) beskriver kjennetegn på en godt egnet miljøterapeut på følgende måte: fleksibel uten å være ettergivende, sensitivitet uten å miste den profesjonelle distansen, evne til å bruke sin autoritet som voksen uten å være undertrykkende, men vital og optimistisk (s.132). Når barnet/den unge møter den dyktige miljøterapeuten gis det en reell mulighet for å arbeide med større selvstendighet og økt sosial kompetanse (Larsen, 2018, s.134). Miljøterapeuten sin rolle i relasjonen er å få fram mestring, utvikling og bedre fungering hos barnet (Olkowska og Landmark, 2016, s.166).

Et viktig tema som Gustavsson og Tømmerbakken (2011) skriver om er den voksnes ansvar i relasjonen (s.59). Står man i arbeid med en elev med utfordrende atferd, er det viktig at miljøterapeuten eller andre voksne som arbeider i skolen tilegner seg nok kompetanse innen kommunikasjon for å kunne skape en god relasjon. Har man klart å skape en god relasjon vil det kanskje ikke være nok til å løse problemet, men man har klart å skape en god kontakt som gir et grunnlag for å starte en endringsprosess (Gustavsson og Tømmerbakken, 2011, s.59). Gustavsson og Tømmerbakken (2011) spør seg selv om det er rom for den tålmodighet som kreves i arbeidet med elever i en skolehverdag som er preget av samfunnets krav om effektivitet, måloppnåelse, resultater og konkurranse (s.121) Videre peker de også på viktigheten av forståelse for at endring tar tid. En metafor som kan brukes i arbeid med endring er trappemetaforen, som illustrerer at man i en endringsprosess ikke bare beveger seg oppover i trappen, men at man noen ganger må bevege seg nedover. Den viktige kunnskapen

å inneha da er at dette ikke betyr at man igjen har havnet på bunnen, men at de små endringene man gjør på veien opp trappen kan føre til større og mer varig endring (Gustavsson og Tømmerbakken, 2011, s.121). Å skape en indre styrt motivasjon hos en elev tar tid, og det holder ikke å kun fokusere på tiltak rettet mot eleven, men man må jobbe helhetlig ved å se på omgivelsene. Omgivelsene inkluderer både skolen, hjemmet og relasjonene til den enkelte elev (Gustavsson og Tømmerbakken, 2011, s.123).

En miljøterapeut på en skole vil ha en unik mulighet til å fokusere på relasjonsarbeid, og å skape de gode relasjonene som legger grunnlaget for gode endringsarbeid. Miljøterapeuten vil ha mulighet til å være tilstede ute i miljøet der hvor elevene er, og jobbe miljøterapeutisk i den forstand at hen kan utnytte de spontane episodene som oppstår så vel som det planlagte programmet gjennom skoledagen. Olkowska og Landmark (2016) skriver om at miljøterapeuten må ha en spesiell kompetanse på hva som er det særegne ved barna hen arbeider med, og vise et reflektert forhold til hva som vil være mest utviklingsfremmende for det enkelte barn i de ulike situasjonene som oppstår (s.134). Ved å fokusere på godt relasjonsarbeid vil miljøterapeuten i skolen få mulighet til å oppnå dette.

3.0 Presentasjon av forskning, artikler, rapport

3.1 Skolen som en arena som fremmer læring og trivsel

Læreplanverket LK 20

I overordnet del i Læreplanverket LK 20 leser vi at:

Elevens identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen.

Det er derfor tydelig at det er skolens mandat og oppgave å sørge for at skolen blir en arena der elevene kan utvikle seg faglig og sosialt. Hvis du trives, lærer du bedre.

Man kan ikke løsrive faglig utvikling fra sosial utvikling. Overordnet del i Læreplanverket LK20 peker på at skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer læring og trivsel

for alle (Kunnskapsdepartementet, 2020). Om elevene føler seg utrygge, kan det hemme læring. Elevene skal støttes av trygge voksne som sammen skaper et inkluderende miljø og gir rom for forskjellighet og som forebygger mobbing og krenkelser.

Et av de tverrfaglige temaene i ny læreplan er *livsmestring*. Livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse. I barne – og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende. (Kunnskapsdepartementet, 2020)

Det pekes på følgende områder som et viktig innhold i temaet livsmestring:

fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet. (Kunnskapsdepartementet, 2020)

Dette er store oppgaver, som krever voksne med kompetanse og som prioriterer BÅDE fag og sosial læring.

3.2 Opplæringsloven

Elevene har rettigheter knyttet til sin skolegang, og disse er nedfelt i opplæringsloven.

I følge opplæringsloven paragraf 1-3 skal opplæringa tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven. Det betyr i praksis at det skal tas hensyn til alt det som ligger «rundt» eleven, inkludert elevens hjemmesituasjon, elevens sosiale ferdigheter og evne til samspill med andre osv. (opplæringsloven, 2020, § 1-3)

Opplæringslovens paragraf 5 sikrer eleven rett til spesialundervisning om det skulle være behov for dette. Her får eleven en lovfestet rett til å få hjelp slik at eleven er sikret et bedre læringsutbytte på skolen. Det kan f.eks bety at hvis en elev har ADHD og trenger støtte til samtale og til å forstå seg selv så skal eleven få nettopp dette. (opplæringsloven, 2020, § 5.1)

Skolen har en plikt til å sørge for at eleven har et trygt og godt læringsmiljø – faglig og psykososialt. Dette er forankret i opplæringslovens §9A.

I august 2017 trådte den nye redigerte utgaven av §9A i kraft. (opplæringsloven, 2020, § 9A)

I lovens § 9A-3 leser vi at

«...skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering.

*Skolen skal førebygge brot på retten til eit trygt og godt skolemiljø ved å arbeide **kontinuerleg** for å fremje helsa, trivselen og læringa til barna»...*

Skolen har en plikt til å arbeide systematisk og kontinuerlig for å oppfylle elevens rett til et godt psykososialt miljø (opplæringsloven §9A). Det er elevens egen subjektive oppfatning som avgjør om skolemiljøet er trygt. Eleven må altså bli lyttet til, og elevens stemme må bli tillagt stor vekt. Det er derfor viktig at de voksne kommer tett nok på eleven til å høre elevens subjektive stemme, og den voksne må også ha kompetanse nok til å sette inn riktige tiltak om eleven formidler at hen ikke opplever skolehverdagen trygg.

3.3 Stortingsmelding 19 (2009-2010) Tid til læring og stortingsmelding 6 (2019-2020) Tett på, tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO.

Barns oppvekst preges av mange oppgaver som de skal mestre, noe som medfører behov for tverrfaglig kompetanse i skolen. Betydningen av mer tverrprofesjonelt samarbeid i arbeid med barn er blitt fremhevet i mange offentlige dokumenter.

En helhetlig forståelse av eleven innebærer at man knytter sammen faglig, sosial og personlig utvikling. Om man knytter ulike yrkesgrupper med ulik kompetanse tettere på eleven, kan det være lettere å jobbe systematisk og helhetlig rundt eleven (Meld. st 19 (2009-2010), s 80) Bevisst bruk av ulik kompetanse vil være til hjelp både for elev og lærer. Det er ingen formell hindring i dag i å ansette andre yrkesgrupper enn lærere i skolen, men de kan ikke tilsettes i undervisningsstillinger. Kommunen har ofte flere slike tilsatte som jobber inn mot skolen som helhet, men få jobber direkte inn mot den enkelte skole.

I stortingsmelding 6, (2019-2020) Tett på, tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO, peker kunnskapsdepartementet på at det tverrfaglige samarbeidet i skolen skal styrkes, og at man på bakgrunn av en kartlegging vil be utdanningsdirektoratet om å vurdere hvilket ansvar og hvilke oppgaver ulike profesjoner bør ivareta i barnehage, skole og SFO. De vil i forlengelsen også foreslå tiltak for å styrke de ulike yrkesgruppene situasjon i barnehage, skole og SFO.(Meld.St.6 (2019-2020), s 78)

3.4 Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø NOU 2015:2

NOU 2015:2 handler om elevenes psykososiale læringsmiljø, og i denne utredningen pekes det på at det sosialfaglige arbeidet i skolen kan utføres av andre profesjoner, herunder sosionomer, barnevernspedagoger og vernepleiere. Det står videre at blant annet miljøterapeuten kan være en viktig ressurs i skolen. En miljøterapeut jobber ofte direkte inn mot eleven som har behov for fysisk, psykisk eller sosial hjelp.

I utredningen pekes det videre på at samarbeidet mellom miljøterapeuter og lærere viser store variasjoner i skolen. Det er også personavhengig. Miljøterapeutens rolle varierer mye fra skole til skole, og det er tydelig at skillet mellom assistent og miljøterapeut ofte er uklart.

En miljøterapeut kan bli satt til veldig mye forskjellig, som f.eks leksehjelp, inspeksjon og oppfølging av elever med atferdsproblemer. Det ser også ut som at miljøterapeutens personlige egenskaper er avgjørende for hvilken rolle hen får utdelt. (NOU 2015:2 s 300).

Undersøkelser viser at miljøterapeutene i liten grad opplever å bli integrert i skolens indre liv. Men - de skolene der miljøterapeutene er godt integrert rapporteres det om at de har klare arbeidsinstruksjoner og varierte oppgaver. De er inkludert i tverrfaglige team, samarbeider med miljøterapeuter ved andre skoler, er med på å ta beslutninger osv. (NOU 2015:2, s 304)

Utredningen peker også på at hovedansvaret for elevens psykososiale miljø fortsatt ligger hos læreren, men at det vil være behov for å diskutere hvordan andre yrkesgrupper kan tilføre skolen ny komplementær kompetanse, og hvordan man skal definere dette inn i konkrete arbeidsoppgaver.

3.5 «På full fart inn i skolen»

Dette er en artikkel som er basert på Unn Håvies masteroppgave: Barnevernspedagoger som ny profesjon i grunnskolen. Det har de 20 siste årene vært en jevn økning av miljøterapeuter i skolen.

Hvorfor velger man miljøterapeuten foran fagarbeideren? Jo, på grunn av kompetanse. Det er en økende kompleksitet i problemfylte tema i skolen, og miljøterapeuten har utdannelse og kompetanse til å kunne gå inn i disse problemstillingene. De er rustet til å snakke med foreldre, og til å jobbe forebyggende blant elevene.

Det rapporteres om at barnevernspedagogen trives i skolen, til tross for uklare arbeidsforhold og utydelige retningslinjer. Det rapporteres om at man kan føle seg ensom på arbeidsplassen, for man er i mindretall. Men på tross av disse utfordringene trives barnevernspedagogen i skolen og ønsker seg ikke tilbake til tradisjonelle yrker i barnevernet.

Miljøterapeutens bidrag i det tverrprofesjonelle samarbeidet kommer elevene til gode, som videre er med på å styrke skolens evne til å skape et inkluderende og godt skolemiljø. (Håvie, Unn, 2016)

3.6 Artikkel: Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres status og rolle i skolen

Dette er en artikkel som er hentet fra velferdsforskning. (velferdsforskning, 2018)

Artikkelen fokuserer på hvilken rolle denne yrkesgruppen bør ha i skolen. Skolen er både en dannelses – og velferdsinstitusjon, noe som gjør at den er en sentral inkluderingsarena.

Det pekes på flere offentlige utredninger og stortingsmeldinger (NOU 2015:2, NOU 2016:17, st.meld nr 47 (2008-2009)) som sier at det er behov for styrking av de psykososiale skolemiljøet. Det pekes videre på at barns oppvekst preges av mange oppgaver som de skal mestre, noe som medfører behov for tverrfaglig kompetanse i skolen. Betydningen av mer tverrprofesjonelt samarbeid rundt barn er blitt fremhevet i mange offentlige dokumenter.

Det er et paradoks at det på den ene siden stilles større krav til kompetanse f.eks for de som skal undervise elever med utviklingshemming, mens det ikke blir stilt krav om flere ansatte med vernepleierfaglig utdanning (NOU 2016:17).

Videre fremheves det i denne artikkelen at lærerrollen er i en slags «krise» som styrker behovet for tverrfaglig kompetanse i skolen.

Krisen som beskrives er *autoritetskrise, kunnskapskrise og sosial krise* (Jørgensen, 2001).

Autoritetskrise: myndighet og autoritet er ikke lenger noe som oppnås gjennom utdanning og stilling. Kunnskapskrise: læreren har ikke lenger enerett på kunnskaper. Både den kunnskapen eleven tilegner seg utenfor skolen, og den kunnskapen som andre yrkesgrupper bidrar med, er egnet til å supplere skolens tradisjonelle kunnskapsgrunnlag.

Sosial krise: læreren skal involvere seg i barns livssituasjon og være bevisst på at barn og unge fungerer under ulike sosiale livsvilkår. Lærerne skal håndtere krevende sosiale og faglige oppgaver.

Det er også slik at ca 20 prosent av alle barn i skolen har særskilte behov, og trenger ekstra oppfølging. De omfattende problemene som mange barn har, gjør at det er behov for flere profesjoner i skolen. Det refereres til en ekspertgruppe som mener 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 derfor rettes mot tverrprofesjonelt samarbeid. (velferdsforskning, 2018)

3.7 Artikkel: Godt relasjonsarbeid gir effektive skoler

Artikkelen *Godt relasjonsarbeid gir effektive skoler* er hentet fra tidsskriftet *Bedre skole* og publisert på nettstedet *utdanningsnytt*.

Forfatterne i denne artikkelen mener at en skole som driver bevisst med relasjonsarbeid, er effektive og gode skoler. Mange barn lærer uansett, men alle barn lærer best når de opplever gode relasjoner. En del barn er også sårbare og helt avhengige av at relasjonene er gode for at de skal kunne lære. Trygghet, tillit og læring henger nøye sammen. Det er interessant å finne ut hva som er «virkestoffet» bak den gode relasjonen, da to lærere kan *gjøre* nøyaktig det samme men få forskjellig resultat.

Forfatterne sier også at heller enn å ha psykisk helse som et eget fag på timeplanen, bør man hele tiden, i alt arbeid med barnet, sørge for å utvikle trygge og gode relasjoner.

(Brøyn, T, 2017)

4.0 Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg, i lys av den teorien jeg har valgt ut, diskutere hvordan miljøterapeutisk arbeid i skolen vil kunne bidra til at elevene opplever et tryggere og bedre skolemiljø. Jeg vil diskutere sentrale punkt fra det jeg har skrevet i teoridelen, og jeg vil konkret se på hvordan man kan jobbe systemisk på hele skolen, hvordan man kan jobbe inn

mot mindre grupper av elever og til slutt hvordan miljøterapeuten kan jobbe gjennom tiltak rettet mot enkelteleven.

Jeg vil også diskutere utfordringer med å få til et slikt godt tverrfaglig arbeid.

Jeg har gjennom teoridelen pekt på at skolen har et ansvar for å legge til rette for et godt skolemiljø. Læreplanen for grunnskolen, opplæringsloven, ulike styringsdokumenter for skolen underbygger dette. Opplæringsloven §9A setter krav til et systematisk og godt arbeid rundt enkeltelever og hele klassemiljøet på en skole.

For å sikre gode tiltak, trengs det kompetanse i skolen. Lærernes oppgaver har stadig blitt flere, og tiden strekker ikke til når det gjelder å jobbe med alle sosialpedagogiske oppgaver.

Barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere kan bidra med økt kompetanse i skolen innenfor dette feltet. Lærere ønsker denne yrkesgruppen inn i skolen, og det har gjennom de tyve siste årene blitt ansatt ganske mange flere. Likevel har det blitt færre etter at lærernormen ble innført. Lærernormen innebar at man måtte ansette flere med undervisningskompetanse, og da ble det lite ressurser til å ansette miljøterapeuter. Det er et paradoks at i samme periode stilles det enda større krav til arbeid med det psykososiale i skolen. (NOU, 2015)

Skal man arbeide forebyggende eller slukke branner? En miljøterapeut kan være med å jobbe forebyggende i skolen.

4.1 Hvordan utnytte den samlede faglige kompetansen på en skole?

Å jobbe tverrfaglig er krevende, og det skal mye til for å lykkes. Profesjonene i en skole må finne gode måter å jobbe sammen på for å dra nytte av hverandres kompetanse. (Misund, 2017, s.98).

Tverrfaglig samarbeid handler om å utnytte den samlede faglige kompetansen maksimalt (Misund, 2017, s 82). Hvordan gjør man dette? Og hvorfor rapporteres det om at dette er så vanskelig i skolen?

En skole bør ikke bestå av mange “privatpraktiserende” lærere som selv definerer både innhold i undervisning og hvordan de jobber med enkeltelever og saker som berører det sosiale. En skole som har et *profesjonelt læringsfelleskap* har satt seg mål for virksomheten og er bevisst på den kompetansen som finnes på skolen og hvordan den kan utnyttes.

Å gi rom for tverrfaglig arbeid handler om å legge til rette for det. Gi rom for trygge, åpne diskusjoner der alle kan dele sitt syn på en sak og bli hørt. Dette bør ikke skje bare på arbeidsrommet, rett før timen eller i gangen, men i definerte møter med god ledelse og en agenda.

Øverste leder ved skolen må prioritere et helhetlig arbeid og se nytten av at miljøterapeuten sin kompetanse blir benyttet i det tverrfaglige arbeidet ved skolen.

Miljøterapeuten kan ha en naturlig plass i skolens ressursteam. På en skole jeg jobbet på, hadde man et slikt ressursteam som bestod av avdelingsleder, spes ped lærer, miljøterapeut og en lærer fra hver avdeling. Ved å bruke en miljøterapeut inn i et slikt team, sikrer man at den sosialpedagogiske siden blir ivaretatt. Det er en fare at man ikke ser helheten rundt et barn, og bare behandler ett enkelt «problem». Her har miljøterapeuten en kompetanse som kan brukes, jfr. Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell, som forklarer hvordan utvikling og vekst foregår gjennom gjensidige påvirkningsprosesser mellom individ og miljø. (Gulbrandsen, 2006, s.54) Gjennom denne modellen kan elevens situasjon bli forstått på en helhetlig måte, basert på kunnskap om hvordan de ulike miljøene rundt eleven er med på å påvirke hans utvikling.

Ressursteamet er et sted der det blant annet drøftes hvilke tiltak som skal settes inn mot enkeltelever, og det er et sted der man evt beslutter at man skal kontakte barnevern eller PPT. Miljøterapeutens kompetanse vil bety mye her.

Et ressursteam kan eksempelvis være et fast møtepunkt en gang hver fjortende dag der skolen diskuterer ulike saker som omhandler blant annet spesialpedagogiske og sosialpedagogiske saker. Eleven er i sentrum på disse møtene, og da kan muligens profesjonsinteressene komme i bakgrunnen, og man vil bedre se behovet for å utvikle samarbeidskompetanse (Glavin og Erdal, 2013, s 39). En elev trenger en helhetlig tilnærming og oppfølging. Gjennom bevisst bruk av et ressursteam på en skole kan man enes om målrettede tiltak for den enkelte elev, definere hvem som skal følge opp hva og hvordan og når man skal evaluere arbeidet.

4.2 Hvilken rolle skal miljøterapeuten ha?

Jeg har tidligere skrevet om at miljøterapeuten får utdelt ulike roller på en skole. Hvis rollene er uklare, fører dette til mye frustrasjon (Misund, 2017, s 87). En klassisk felle man går i, er at miljøterapeuten blir brukt som en assistent der man ikke får utnyttet sin faglige

kompetanse. Det er en forskjell på å ha en treårig høgskoleutdanning og å ha en fagutdanning eller å ikke ha en utdanning. En ansatt med en treårig høgskoleutdanning bør få utnyttet sin faglige kompetanse. Det betyr ikke at miljøterapeuten ikke kan ha tilsyn eller brukes til leksehjelp, men at miljøterapeuten tas med i faglige og pedagogiske diskusjoner rundt barnet og får muligheten til å komme med sine perspektiver på hvordan man blant annet kan hjelpe barnet til å lære bedre og kjenne mer sosial tilhørighet. Her kommer også *maktaspektet* inn. Som tidligere nevnt i teorien er dette noe som Pierre Bourdieu var opptatt av, og han definerer det som *makt som ikke erkjennes som makt men som legitime naturlig frie forhold mellom mennesker i et gitt samfunn*. (Bugge, 2002). Profesjonsgruppene i en skole må ha lik status. Hvis lærerne ser ned på miljøterapeuter, vil en ikke kunne få til et godt samarbeid rundt elevene. Her er det rektor sitt ansvar å bygge en god kultur på en skole der man anerkjenner hverandres kompetanse og utnytter den.

Skal man hjelpe et barn som har det vanskelig på skolen, må man jobbe tverrfaglig. Barnet og hjemmet skal oppleve at de tiltakene som settes inn er målrettede og at de er tilpasset barnets behov. En miljøterapeut har muligens i større grad enn læreren kompetanse i å forstå hvordan barnet utvikler seg og vokser gjennom gjensidige påvirkningsprosesser mellom individ og miljø (Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell- Pedagogikk i lærerutdanningen (pressbooks.com)). Et slikt perspektiv har større fokus i en sosialfaglig høgskoleutdanning enn i lærerutdanningen. Miljøterapeuten kan for eksempel være en som observerer i lek og læring, har et annet blikk enn læreren og er fristilt på en annen måte mht tid.

4.3 Viktigheten av gode relasjoner

Gode relasjoner er avgjørende for at et barn skal kjenne tillit, trygghet og føle seg inkludert. Alle som jobber i en skole må være relasjonsbevisste, og opptatt av at alle barn skal kjenne seg inkludert. Målet for de voksne i skolen må være å skape gode relasjoner til alle elever, uansett hvilken atferd de viser utad (Tømmerbakken, 2011, s 55). Noen barn er mer sårbare enn andre, og trenger mer av den nærheten og tryggheten en voksen kan gi. En lærer skal ha et blikk på en stor gruppe elever, og opplever nok ofte at det ikke er tid nok til å se den enkelte og til å fange opp hver gang det skjer noe som gjør at barn føler seg utrygg. Hvis en lærer skal ha støtte i klassen til å kunne se elevene bedre, så spiller det en stor rolle *hvem* denne personen er. Det hjelper ikke veldig mye at det bare er to ekstra hender, det må være et menneske med god relasjonskompetanse. Om man i skolen valgte å satse på flere

miljøterapeuter, ville læreren fått en god faglig støttespiller i det daglige arbeidet. Miljøterapeuten kan også hjelpe læreren i kommunikasjonen med hjemmet.

4.4 Å jobbe for et trygt skolemiljø krever målrettede tiltak

En skole som vil sikre at alle elever blir inkludert og får retten sin til et godt psykososialt læringsmiljø oppfylt, må jobbe målrettet. Her er det mange oppgaver en miljøterapeut kan fylle, og som lærere selv vil ha problemer med å kunne følge opp pga alle de ulike oppgaver og krav de må imøtekomme. Skal man lykkes med slike tiltak, forutsetter det, som jeg har nevnt tidligere, at man har klare rolleforventninger og en kultur for å utnytte den samlede faglige kompetansen maksimalt ved skolen.

4.4.1 Tiltak mot hele skolen

En miljøterapeut vil kunne ta ansvar for eventuelle program skolen velger å være en del av, eksempelvis Olweus. Dette er et antimobbeprogram, som krever mye organisering og oppfølging hvis det skal virke. Miljøterapeuten vil kunne ha som ansvar å følge dette opp, kurse lærerne på fellesmøter, og veilede inn mot klasser i dette arbeidet.

Det vil være nyttig å benytte seg av den ressursen en miljøterapeut har på foreldremøter. Her kan man snakke om hvordan barn utvikler sosial kompetanse, fortelle hvordan skolen jobber med inkludering og sosial tilhørighet, og skape et trygt og godt samarbeid med foreldre. Miljøterapeuten vil kunne bidra sammen med lærerne og trygge foreldrene på at det finnes en ekstra ressurs i skolen som jobber med nettopp dette.

Det er viktig å ha et godt samarbeid mellom skole og SFO. Dette skal ikke være to ulike verdener, der eleven møter helt forskjellige forventninger. På den skolen jeg jobbet på, hadde miljøterapeuten faste møter med SFO en gang i uken, der de snakket om enkeltelever, hvordan utvikle gode sosiale ferdigheter, hvordan være en voksen som «ser» barnet i leksituasjoner og observere hvilket samspill barnet har med andre.

Miljøterapeuten kan også bistå lærerne i andre viktige oppgaver. Hen er trent i å gjennomføre vanskelige samtaler, og kan veilede lærerne når de eksempelvis skal møte foreldre.

4.4.2 Tiltak knyttet mot mindre grupper og bestemte klasser

Skolen kan sette i gang gruppetiltak der målet er å styrke elevers sosiale kompetanse og bygge relasjoner mellom elever og i en elevgruppe. Slike tiltak kan være i en bestemt periode, der man evaluerer effekt i et samarbeid med læreren for klassen etter et visst antall uker.

Miljøterapeuten kan støtte læreren i klasserommet. Det kan være en konflikt mellom elever som må følges opp, eller det kan være det foregår skjult mobbing man ikke helt får taket på. Her kan miljøterapeuten og læreren inngå et samarbeid der de lager en plan for å forbedre den aktuelle situasjonen.

Mange sårbare barn sliter med å finne sin naturlige sosiale plass i friminutt og i vennegruppen på skolen. Styrte aktiviteter i friminutt, arrangerte lekegrupper der man trener på sosiale ferdigheter er viktige og nyttige, og blir gode nettopp hvis den som arrangerer og følger det opp har kompetanse på området. En miljøterapeut vil jobbe ut fra et relasjonelt perspektiv og vil bruke sin faglighet her. Miljøterapeuten vil bruke både sin kompetanse på relasjonsarbeid og sine personlige egenskaper i arbeid med elevene.

På mange skoler har man satsset på programmet ART (Agression replacement training). Dette er et program der man jobber spesielt rettet mot barn med et alvorlig atferdsproblem eller barn som står i fare for å utvikle et atferdsproblem. Det er en sosial ferdighetstrening som er målrettet. Dette programmet har vist seg å være effektivt. (BUFDIR, 2020) En miljøterapeut vil ha den nødvendige kompetansen til å kunne drive en slik gruppe.

I mindre grupper vil det være mulig å jobbe med å positivt forsterke god atferd i et godt samspill med andre. Dette krever at aktiviteten har en kompetent voksen som er tett på. Eksempel på slike aktiviteter kan være: turgruppe, kjøkkenaktivitet, samtalegruppe.

Om miljøterapeuten skal kunne drive et målrettet og godt arbeid inn mot mindre grupper, er det viktig at det blir satt av tid til for- og etterarbeid. Dette praktiseres nok veldig ulikt på skolene.

4.4.3 Tiltak rettet mot enkeltelever

En miljøterapeut kan jobbe inn mot enkeltelever, både forebyggende med elever som det er bekymring rundt, eller inn mot elever som har en sakkyndig vurdering og et enkeltvedtak.

Hvis det for eksempel i et ressursteam blir meldt bekymring rundt et barn, kan ressursteamet i fellesskap planlegge tiltak som skal gjennomføres.

Det er viktig å være tidlig ute med tiltak (jf stortingsmelding tidlig innsats). Man skal ikke vente og se, men være aktiv med målrettede tiltak. Hvis en elev strever med f.eks å få innpass i elevgruppen, kan miljøterapeuten i samarbeid med elev, lærer og foreldre lage en konkret tiltaksplan som sier noe om hva skolen har tenkt å gjøre de neste ukene.

Det kan innebære økt tilsyn av voksen, samtaler med barnet, hjelp inn i klassen og styrt lek i liten gruppe. En slik plan bør ha en dato for evaluering og evt plan for videre oppfølging.

4.5 Trudvang skole har byttet ut alle assistenter med miljøterapeuter

En skole som har gjort alvor av å integrere andre yrkesgrupper er Trudvang skole i Sogndal. På denne skolen er alle assistenter byttet ut med miljøterapeuter. Det er ikke mange skoler i landet som har gjort dette. Det vanlige er å ha en miljøterapeut pr skole. Denne skolen har gjennom år klart å ansette barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere, og opplever at de er styrket når det gjelder å jobbe helhetlig rundt elevene. Miljøterapeutene har gjerne sin stilling knyttet opp mot enkeltelever som har vedtak om spesialundervisning, men jobber likevel mot hele elevgruppen. De er synlige i elevmiljøet, og får med seg mye rundt elevens trivsel.

Rektor ved skolen uttaler at dette er en løsning de er veldig fornøyde med og stolt av, og at det også lar seg løse økonomisk. Ressurser og økonomi blir ofte brukt som et argument når skoler velger å ikke tilsette miljøterapeuter.

Ifølge rektor ved Trudvang skole trenger det ikke nødvendigvis å være slik. Det handler om prioriteringer. (Fagbladet, 2018)

5.0 Avslutning:

Alle elever har rett til et trygt og inkluderende skolemiljø som skaper trivsel og faglig utvikling. Etter at § 9a i opplæringsloven som omhandler elevens skolemiljø ble revidert i august 2017, har kravene til dette blitt ytterligere skjerpet. Man skal bli flinkere til å observere og følge med på hvordan elevene har det, man skal jobbe forebyggende og det skal settes inn målrettede tiltak der det trengs. Dette krever kompetanse og ressurser.

Overordnet del i ny læreplan bringer inn det tverrfaglige temaet *livsmestring*. Dette er et stort og omfattende tema. Hvordan det skal jobbes med dette i alle fag og i løpet av hele skoledagen er vel kanskje ikke helt klart enda, men det er fokus på det nå når ny læreplan implementeres.

Flere og flere elever sliter med skolevegring og psykiske vansker. Disse trenger hjelp til å oppleve at skolen blir et trygt sted der de mestrer og der de skal kjenne at de hører til.

Det virker som ressurstilgangen i skolen er knapp. Lærernormen satte krav til større pedagogtetthet og dermed mer undervisningspersonell, som igjen førte til færre ressurser som kunne brukes på annet personell i skolen, herunder personell med sosialfaglig utdanning.

Det er et paradoks at det på den ene siden kommer skjerpede krav mht den sosialpedagogiske oppfølgingen, samtidig som det gis mindre mulighet til å ansette personell med nettopp slik kompetanse.

Når ressursene er få, er det enda viktigere at de blir brukt målrettet og riktig! Jeg har i denne oppgaven fortalt om en skole som valgte å bytte ut assistentene med miljøterapeuter. De mener at de har fått mye igjen for det. Det er litt dyrere å ansette en person med høgskoleutdanning, men det følger verdifull kompetanse med det.

Sårbare elever trenger tett og god oppfølging. De trenger å bli sett hver eneste dag, og de trenger tiltak som virker på individnivå. Det er ikke antall timer med assistent som teller først og fremst, men kvaliteten på timene og minuttene. De trenger voksne rundt seg med god relasjonskompetanse, som ser *barnet* og som kan forstå hvorfor barnet for eksempel er utrygt, har atferdsproblemer eller ikke klarer å tilegne seg læring.

Det er ingen tvil om at det er et hav av oppgaver en miljøterapeut kan fylle i skolen, og hvis man målrettet satser på dette, så vil det kunne ha en positiv effekt på elevens skolemiljø.

Det vil ikke være tilstrekkelig å bare ansette flere miljøterapeuter. Å få til et godt tverrfaglig arbeid byr på mange utfordringer. Det krever en rektor og en ledelse som legger til rette for å utnytte den kompetansen som finnes i de ulike profesjonene og få de til å jobbe godt sammen til barnets beste. Klarer man dette, kan man jobbe forebyggende og målrettet for å sikre barns rett til et godt skolemiljø.

6.0 Litteraturliste

Baltzersen, Rolf K. (u.å.) *Pedagogikk i Lærerutdanningen*.

[Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell – Pedagogikk i lærerutdanningen \(pressbooks.com\)](#)

Berg, Nina (2012) *Føre var. Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Hentet fra: [Føre var | Gyldendal](#)

Brøyn, T (2017, 09.mars) *Godt relasjonsarbeid gir bedre skole*
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/godt-relasjonsarbeid-gir-effektive-skoler/171380>

BUFDIR (2021) hentet 10.mai fra:

https://www.bufdir.no/barnevern/Tiltak_i_barnevernet/Metoder/ART_Aggression_Replacement_Training/

Bugge, Lars (2002) *Pierre Bourdieus teori om makt AGORA*

Folkehelseinstituttet (2015) *Helse hos barn og unge – Folkehelse rapporten 2014*. Hentet fra: <http://www.fhi.no/artikler/?id=111677>

Folkehelseinstituttet (2021) *Konsekvenser av Covid-19 på barn og unges liv og helse: en hurtigoversikt*. Hentet fra: [Konsekvenser av covid-19 på barn og unges liv og helse \(fhi.no\)](#)

Gjertsen, Per-Åge, Hansen, May Brit Viola, Juberg Anne (02, 2018) *Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen*. Hentet fra: https://www.idunn.no/tidsskrift_for_velferdsforskning/2018/02/barnevernspedagogers_sosionomers_og_vernepleieres_rolle_og

Glavin, K. & Erdal, B. (2013). *Tverrfaglig samarbeid i praksis (3.utg.)* Oslo: Kommuneforlaget.

Gulbrandsen, L. (2006) *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget

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

- Håvie, Unn (27.08.2015) *På full fart inn i skolen* <https://fontene.no/fagartikler/pa-full-fart-inn-i-skolen-6.47.75163.3ce2db0745>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Larsen, E. (2018) *Miljøterapi med barn og unge. Organisasjonen som terapeut*. (3.utg.) Universitetsforlaget.
- Meld.St.6 (2019-2020) *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld.St.19 (2009-2010) *Tid til læring* <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-19-20092010/id608020/>
- Misund, B.I. (2017). *Miljøarbeid i skolen. Organisasjonens betydning*. Cappelen Damm
- NOU 2015:2 (2015) *Å høre til - virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- Odland, Anne Myklebust (2018, 02.oktober) *Denne skolen har tolv miljøterapeuter i stedet for assistenter* <https://fagbladet.no/nyheter/denne-skolen-har-tolv-miljoterapeuter-i-stedet-for-assistenter-6.116.581437.405c769aa3>
- Olkowska, A. & Landmark B. (2016) *Miljøterapi. Prinsipper, perspektiver og praksis*. Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven (2020). Lov om grunnskolen og den videregående skolen (Lov - 1998- 07-17-61) <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Utdanningsforbundet, hentet fra: [Utdanningsforbundet – En god lærer er en god start](#)
- Willumsen, E. & Ødegård, A. (2021). *Tverrprofesjonelt samarbeid, et samfunnsoppdrag* (2.utg.) Universitetsforlaget.

