

Silje Kristine Larsen

Tverrfaglig samarbeid i barneskolen. - Et felles ansvar for barns psykiske helse.

Multidiscipline cooperation in elementary school.
- A joint responsibility for childrens mental
health.

Bacheloroppgave i Sosialt arbeid

Veileder: Leva Salkauskiene

Mai 2022

Silje Kristine Larsen

Tverrfaglig samarbeid i barneskolen. - Et felles ansvar for barns psykiske helse.

Multidiscipline cooperation in elementary school.
- A joint responsibility for childrens mental health.

Bacheloroppgave i Sosialt arbeid
Veileder: Leva Salkauskiene
Mai 2022

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



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Forskning viser at flere og flere barn helt ned i barneskole-alder har utfordringer med sin psykiske helse. De fleste barn i Norge tilbringer store deler av dagen sin på skolen. Det gjør også barn med psykisk helseutfordringer. Denne oppgaven handler om tverrfaglig samarbeid internt i barneskolen, og søker svar på hvordan det tverrfaglige samarbeidet mellom miljøterapeut og lærer kan være med å hindre at barns problemer utvikler seg.

Litteratur og tidligere forskning brukes for å belyse hvordan lærere og miljøterapeuter tidlig kan identifisere problemene, og deretter samarbeide for å hindre at problemene blir enda større. Den viser også til faktorer som virker til gunst og til hinder for det tverrfaglige samarbeidet. Resultatet peker på at miljøterapeut og lærer kan være med å hjelpe barn som strever ved hjelp av å gi gode mestringsopplevelser, skape gode relasjoner, og ved hjelp av økt kunnskap om psykisk helse inn i skolen. For at det tverrfaglige samarbeidet skal kunne fungere, så må det prioriteres. Og til dette trengs det mer tid. Lærerne og miljøterapeutene trenger å få frigjort tid til å diskutere utfordringer, dele erfaringer og til å jobbe tverrfaglig. Miljøterapeuten trenger å få avklart sin rolle i skolen på lik linje med andre profesjoner. Skolens ansvar for å ansette miljøterapeuter er ikke lovfestet. Skolens ledelse kan derfor velge å prioritere dette selv. Konsekvensene kan være at barn som strever ikke får hjelp på et tidlig tidspunkt, og at problematikken utvikler seg.

Abstract

Research is showing that more and more children, all the way down to elementary school have challenges with their mental health. Most children in Norway spend much of their time at school, and so does children with psychological health issues too. This thesis will argue the importance of cooperation across professional disciplines in elementary school, in order to identify issues early and prevent a negative development of children`s psychological health.

Litterature and research have been used to enlighten how teachers and environmental therapists, through active cooperation, can identify children`s challenges and psychological problems early. And then preventing them to from escalating further.

This thesis will also describe factors which might influence the cooperation across disciplines in both positive and negative ways. The results indicate that a cooperation between an environmental therapist and a teacher could aid and support conflicted children in the school system. This by providing beneficial coping experiences, modeling healthy relationships and trough increased knowledge of mental health.

Professional multi-discipline cooperation in school, is an activity which must be prioritized in order for it to work, and to do this, time is required. The teachers and environmental therapists need to free up more time to discuss challenges, share experience and work across disciplines.

In addition, the role of the environmental therapists in school needs to be clarified, like other professions. Currently there is no legal requirement for the schools to employ environmental therapists, hence the school management can decide whether to prioritize this or not. A consequence of this, is that children with problems might not be given the necessary help at a sufficient early stage, and hence their problems might escalate further.

Takk!

Jeg vil gjerne få rette en stor takk til de som har bidratt i prosessen med denne bacheloroppgaven.

Kjære mamma! Du har som alltid stilt opp når jeg har trengt å reflektere høyt og sammen med noen. Din hjelp og støtte verdsettes høyt. Tusen takk!

Mine kjære søstre, tusen takk for gode råd og masse støtte underveis!

Maiken og Idunn, mine aller beste studievenninner i disse tre årene. Tusen takk for deling av både frustrasjoner, refleksjoner, latter og glede i skriveperioden.

Tusen takk til min veileder Leva Salkauskiene! Du har vært til uvurderlig stor hjelp for meg. Din kunnskap og din tilgjengelighet har hjulpet meg mye.

Sist, men ikke minst. En stor takknemlighet for mine gutter, Sivert og Laurits, som har vært svært tålmodig og støttende når mamma til tider har vært opptatt med krevende studier.

INNHALDSFORTEGNELSE

1.0 INTRODUKSJON	1
1.1 Problemstilling	2
1.2 Bakgrunn for valg av tema	2
1.3 Den sosialfaglige relevansen	3
1.4 Definisjon av sentrale begreper	3
1.4.1 Tverrfaglig samarbeid	3
1.4.2 Miljøterapeuter i skolen	4
1.5 Avgrensninger	4
1.6 Videre oppbygging av oppgaven	4
2.0 METODE.....	5
2.1 Søkeprosessen	5
2.2 Søkestrategi	5
2.3 Forskningens relevans	6
2.4 Kritisk blikk på valgt forskning	6
3.0 TEORETISKE PERSPEKTIVER	9
3.1 Psykisk helse	9
3.2 De vanligste psykiske helseplagene.....	9
3.2.1 Angst	9
3.2.2 Depresjon	10
3.3 Lærer og miljøterapeut som hjelp til barn som strever	10
3.4 Psykososialt læringsmiljø.....	11
3.5 Relasjonskompetanse	12
3.6 Miljøterapeut og lærer-samarbeid	13
3.6.1 Skole-hjem samarbeid	14
3.7 Tverrfaglig samarbeid og kompetanse	14
3.7.1 Faktorer som kan påvirke det tverrfaglig samarbeidet	15
3.7.2 Hva kan komme til hinder i tverrfaglig samarbeid	15

4.0 DISKUSJON.....	17
4.1 Mestringsopplevelser	17
4.2 Relasjonelt arbeid	18
4.3 Økt kunnskap om psykisk helse inn i skolen.....	20
4.3.1 Økt kunnskap om psykisk helse rettet mot elevene	21
4.4 Tverrfaglig samarbeid i barneskolen. Hva må til?	21
4.5 Ledelse og lovverk	23
5.0 AVSLUTNING.....	25
Referanser	26
Vedlegg 1- Søkelogg	28

1.0 INTRODUKSJON

Alle barn i Norge, som oppholder seg mer enn tre måneder i landet, har både en rett og en plikt til å gå på skolen. Denne rettigheten og plikten er lovfestet i lovverket og gjelder som hovedregel frem til barnet har fullført det tiende skoleåret (opplæringslova, 1998 § 2-1).

Barn og unge tilbringer store deler av sitt liv på både skole og skolefritidsordninger, og derfor blir de som tilbringer så mye tid med barna medansvarlige for å håndtere utfordringene som barn møter (Lago & Elvstrand, 2021). Skolen står i en unik posisjon i forhold til barns utvikling og muligheter. Målene med skolegangen er ikke bare å oppnå kompetansemålene, men også å få hjelp til å mestre og håndtere livet i seg selv (Spurkeland & Lysebo, 2021).

Skolens ansvar og samfunnsoppdrag handler blant annet om å legge til rette for læring og utvikling, samtidig som at elever som strever med psykiske utfordringer skal ivaretas. Det ligger et spenningsfelt mellom å både skulle gi best mulig faglig kunnskap, og samtidig sørge for sosialfaglig kompetanse til alle elevene. En sentral forutsetning for læring er at man har en god psykisk helse (Bru, Idsøe, & Øverland, 2016). Dette betyr at hvis elever strever med psykisk helse, atferdsproblemer, ensomhet, mobbing, utagering, manglende følelse av mestring og lignende, så er det vanskeligere å ta til seg sosial og faglig læring både i og utenfor klasserommet.

Det stilles økende forventninger til lærere i dagens skole. Det skal tas beslutninger for både enkeltelever og grupper, og klassen skal i tillegg ivaretas på best mulig måte. Lærernes møte med barn med diagnoser, psykiske vansker og atferdsproblemer krever kompetanse som de ikke nødvendigvis innehar. I tillegg til å hjelpe elever som strever på skolen, så skal de formidle faglig kunnskap, skape et godt læringsmiljø for alle elevene og et godt samarbeid med både elever og foresatte. Det er et krevende og komplekst ansvarsområde (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011).

Gustavsson og Tømmerbakken (2011) påpeker at kompetanseområdet til en sosialarbeider kan komme læreren til gode blant annet i komplekse situasjoner med både elever og foresatte. Dette på grunn av at en sosialarbeider har kunnskap som kan virke utfyllende på lærerens kompetanseområder, og at et tverrfaglig samarbeid kan være både gunstig og nødvendig for alle parter. Sosialarbeideren er opplært til å kunne noe om både konflikttarbeid, psykososiale

teorier, gruppeprosesser, samtidig som den har kjennskap til førstelinja og det kommunale hjelpeapparatet. Til sammen kan læreren og sosialarbeideren utfylle og hjelpe hverandre i komplekse saker både med enkelt elever, grupper og foresatte. Sosialarbeideren skal ikke overta lærerens jobb, men de skal kunne dra nytte av hverandres kunnskap i et tverrfaglig samarbeid (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011).

1.1 Problemstilling

I denne oppgaven har jeg derfor stilt følgende spørsmål: «Hvordan kan man ved hjelp av tverrfaglig samarbeid internt i barneskolen, hindre at barn utvikler større utfordringer som krever utvidet tiltak?» Jeg vil undersøke ulike perspektiver og hva litteratur og tidligere forskning har kommet frem til når det gjelder tverrfaglig samarbeid internt i barneskolen.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Begrunnelsen over å skulle skrive akkurat denne oppgaven kommer fra flere hold. Først og fremst kommer det fra en nysgjerrighet og en undring ovenfor alle kravene som stilles til lærerne i dagens skole. Lærerne skal være gode rollemodeller for barn og unge og de skal sikre alle elevene mestring, læring og trivsel. I tillegg skal lærerne legge til rette for best mulig faglig utbytte i løpet av skolehverdagen. Lærerne skal altså gi både faglig læring og sosialfaglig kompetanse til elevene, samtidig som de har mange andre oppgaver å ivareta.

I løpet av praksisperioden min i Nav fikk jeg møte en del ungdommer som hadde falt ut av skolen rett etter ungdomsskolen. Noen falt av enda tidligere. Disse ungdommene fortalte at problemene hadde oppstått allerede i barneskolen, for de fleste allerede i fjerde og femte klasse. Utfordringene bestod blant annet av både av faglige og sosiale utfordringer, kjedsomhet, mangel på mestring og mangel på forståelse. Når de hadde fullført ungdomsskolen, så klarte de rett og slett ikke mer. Noen av ungdommene fortalte om videre henvisning til spesialisthelsetjenesten, mens noen fortalte at de enda ikke hadde fått den hjelpen de trengte til å komme seg videre. De sto nå uten både utdanning og jobb.

Dette utfordret meg til å tenke enda lengre. Gjennom studiet har jeg fått kunnskap om, og erfart at sosialarbeidere har en utdanning basert på en helhetlig tankegang om å se hele mennesket. Vi har lært «bredt» og fått kunnskap om blant annet barn og barns utvikling, kommunikasjon og relasjonsbygging, empati og tilnærming, gruppeprosesser, tilstedeværelse og lytting. Det er nærliggende for meg å tro noe av denne kunnskapen, kombinert med personlige egenskaper, kan komme både elever, lærere og foreldre til gode i form av et tverrprofesjonelt samarbeid i barneskolen. Jeg undres over om man hadde kunne forebygget,

begrenset og muligens stoppet de ulike utfordringene til barna i en enda tidligere fase, og på den måten hindret at så mange barn og familier trengte (langvarig) hjelp fra andre instanser.

1.3 Den sosialfaglige relevansen

I sosialt arbeid skal man forsøke å forebygge og løse sosiale og mellommenneskelige problemer på individ- familie- gruppe og samfunnsnivå. En sosialarbeider skal kunne hjelpe mennesker i alle aldre som befinner seg i sårbare livssituasjoner. Sosialt arbeid fordrer en helhetlig forståelse for mennesket og samfunnet rundt (Forskrift for nasjonal retningslinje for sosionomutdanning, 2019). En sosialarbeider som arbeider i skolen vil måtte kunne indentifisere, reflektere over og forstå problematiske forhold som skjer mellom individ og samfunn, siden problemene må ses i sammenheng med hverandre. De må også ta til motmakt over urettferdige forhold i samfunnet. I det yrkesetiske grunnlagsdokumentet som alle barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere er forpliktet til å følge, står det blant annet at deres samfunnsoppdrag er å bistå mennesker som har behov for hjelp og sikre levekår og livskvalitet (FO, 2019).

Sett i lys av retningslinjene som disse profesjonene er forpliktet til å følge, vil derfor også synet på barns beste stå i sentrum. I opplæringsloven presiseres det at alle som jobber på skolen skal være med å sikre at elevene har et trygt og godt skolemiljø, og gripe inn dersom de ser at det elever blir utsatt for blant annet krenking, mobbing, diskriminering og vold. De skal være med å sikre at elever har et godt psykososialt skolemiljø (opplæringslova, 1998 § 9-A) I lovens formål står det også at elevene skal utvikle kunnskap til å mestre livene sine for å mestre arbeid og deltakelse i samfunnet (opplæringslova, 1998 § 1-1) Dette vil være sentralt for sosial arbeidere som jobber i skolen, da de sammen med andre ansatte i skolen skal sørge for å nå opplæringslovens mål (Misund, 2017).

1.4 Definisjon av sentrale begreper

Her vil jeg kort forklare noen av de sentrale begrepene som går igjen, og som legger grunnlaget for oppgaven.

1.4.1 Tverrfaglig samarbeid

Begrepet tverrfaglig samarbeid beskriver samarbeidet som foregår mellom yrkesgrupper innad i skolen som for eksempel lærere, sosialarbeidere, helsesykepleiere og miljøarbeidere/ miljøterapeuter. Det beskriver også samarbeid som skjer på tvers av etater, for eksempel

mellom skole og barnevern, pedagogisk psykologisk helsetjeneste (PPT) og barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) I et tverrfaglig samarbeid jobber man mot et felles mål (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011).

1.4.2 Miljøterapeuter i skolen

Er en person med annen fagbakgrunn enn lærerne. Målet med å ansette miljøterapeuter i skolen, er argumentet om at tverrfaglig kompetanse inn i skolen skal være med på å nå opplæringsloven sine mål om den sosiale og faglige utviklingen til elevene. En miljøterapeut kan for eksempel være en barnevernspedagog, sosionom eller vernepleier (Misund, 2017, s. 12)

1.5 Avgrensninger

Avgrensningen består i å undersøke interne forhold, og vil derfor naturlig dreie seg rundt miljøterapeuter og lærere som jobber med barna i barneskolen. Jeg har derfor valgt å ikke gå nærmere inn på spesialisthelsetjenesten annet enn i en kontekstbeskrivelse. I oppgaven vil jeg konsekvent bruke begrepet «miljøterapeut» som en samlebetegnelse på profesjonene barnevernspedagog, sosionom og vernepleier. Jeg har valgt å ikke komme med en uttømmende liste over konkrete plager som barna strever med, men jeg legger derimot vekt på miljøterapeutene og lærerens tverrfaglige samarbeid rettet mot barn som strever med psykiske, sosiale og faglige vansker.

1.6 Videre oppbygging av oppgaven

Oppgaven består av fem kapitler. I kapittel 2 presenteres metoden jeg har brukt. Her vil jeg beskrive hvilke valg jeg har gjort når det kommer til søk og avgrensninger i de ulike databasene, utvelgelse av relevant faglitteratur, samt kildekritikk. Søketablell med oversikt over systematisk søk og håndsøk ligger som vedlegg 1 til oppgaven. I kapittel 3 presenterer jeg min valgte litteratur som omhandler tverrfaglig samarbeid internt i skolen, og knytter denne opp mot mine funn og drøftingen i kapittel 4. Oppgaven rundes av med en avslutning i kapittel 5.

2.0 METODE

Dalland beskriver de ulike metodene som tilnærming og fremgangsmåte for å komme fram til ny kunnskap eller løsninger på et problem (Dalland, 2017, s. 51). De kvantitative metodene gir oss data som forteller om målbare tall, og gir muligheter for å formidle forklaringer. De kvalitative metodene søker svar på folks meninger og opplevelser. Disse tar sikte på å formidle forståelse (Dalland, 2017). Min oppgave er en teoretisk oppgave med litteraturstudie-elementer som bruker litteratursøk som metode. Jeg har anvendt kvalitative undersøkelser som andre forskere og teoretikere har funnet innenfor samme felt som mitt, samt et relativt stort utvalg av litteratur fra fagbøker. En litteraturstudie vil gi et bredt spekter av hendelser og opplevelser, og passer derfor godt innenfor både formålet og tidsrammen til oppgaven (Dalland, 2017).

2.1 Søkeprosessen

I starten av prosessen tok foretok jeg et pilotsøk med søk av litteratur og artikler. Jeg brukte Google Scholar for å la meg inspirere og få ideer til hva jeg burde ha med i oppgaven. Jeg leste igjennom et ganske stort utvalg fagbøker, bachelor -og masteroppgaver, artikler, litteratur og lovverk på feltet. I tillegg var jeg heldig og fikk anledning til å diskutere temaet for oppgaven min med fagfolk som jobbet i barneskolen, samt med bibliotekaren på mitt lokale bibliotek. Her fikk jeg flere nyttige perspektiver og tips til litteratur. Etter en grundig forberedelsesprosess, klarte jeg å sile ut min utvalgte litteratur som jeg benyttet. I hovedsak har jeg brukt bøker innen psykisk helse, sosialt arbeid, helse og sosialfag og tverrfaglig samarbeid. I tillegg har jeg lest og brukt artikler som jeg har blitt tipset om fra veileder og studenter.

2.2 Søkestrategi

Det vitenskapelige søket etter forskningsartikler gikk i hovedsak ut på å gjøre strukturerte og systematiske søk i databasene Idunn, Oria og Scopus, hvorpå Oria ga meg flest relevante treff. Inklusjonskriteriene mine gikk ut på å søke i norske fagbibliotek og ikke bare NTNU sine universitetsbibliotek. Alle mine søk har blitt foretatt med inspirasjon fra PCO-skjema (Stern, Jordan, & McArthur, 2014). Som er revidert fra Picoskjemaet. (Population, Interest, Context)

Kriteriene for treffene var at de skulle være fagfelleverderte og ikke eldre enn fra 2010, dette for å sikre at jeg fikk opp relevant og så ny forskning så mulig. Derfor ble dette mine eksklusjonskriterier. (se vedlegg 1)

Videre har jeg brukt søkeord på norsk som «barn», «jente», «gutt», «skole» «tverrfaglig samarbeid», «samarbeid» «miljøterapi», «sosialt arbeid». Jeg har også brukt engelske søkeord som «child», «interdisciplinary», «collaboration», «school». Alle mine søkeord ble etterfulgt av trunkering* for å få opp så mange treff som mulig. Søkehistorikken min er presentert med søkeord, dato, antall treff og antall utvalgte artikler i søketabellen vedlagt. I tillegg til de fire utvalgte artiklene fra systematisk søk, så har jeg brukt supplerende søk der jeg har funnet det nødvendig. Jeg endte opp med fire vitenskapelige artikler og relevant faglitteratur fra syv fagbøker innen helse- og sosialfag.

2.3 Forskningens relevans

Siden jeg har skrevet om tverrfaglig samarbeid internt i barneskolen, var det viktig for meg å få frem perspektiver fra de som faktisk har en rolle i skolen og blant barna. Derfor har jeg plukket ut forskning basert på kvalitative studier. Disse sier noe om både lærerens og miljøterapeutenes stemme og vinkling i deres jobb med barn, og med deres tverrfaglige samarbeid. Jeg har forsøkt å finne artikler med relevans for oppgaven ved å velge forskning som tar for seg nettopp dette.

2.4 Kritisk blikk på valgt forskning

Opgaven min handler om tverrfaglig samarbeid internt i barneskolen. Forskingen jeg har valgt ut handler om interne forhold rundt de som jobber med barna i skolen, primært lærere og miljøterapeuter. Jeg har tatt for meg forskningen til noen andre, noe som vil si at jeg skal vurdere sekundærdata. Fordelen med dette er at jeg får muligheten til å undersøke bredere enn hvis jeg skulle foretatt alle intervjuene og undersøkelsene selv. Ulempen er at jeg kan komme til å tolke funnene som er presentert i artiklene på en annen måte enn det som er ment. Jeg vil likevel påstå at jeg har klart å formidle funnene nært opp til forskernes tolking, ved å lese artiklene nøye og flere ganger. En annen ulempe med valgt forskning, er at antall informanter varierer i noen av studiene. Fordelen med flere informanter, er at det er lettere å generalisere. Ved få informanter kan man tenke at det gjelder bare et utvalg. Samtidig kan en studie med få informanter gi flere nyanseringer som kan være nyttig å få fram. Jeg vil stille meg noe kritisk

til utvalget av artiklene, da det ikke var enkelt å finne forskningsartikler som tar for seg den nøyaktige effekten av tverrfaglig samarbeid i barneskolen. Det finnes også veldig begrenset forskning på tverrfaglig samarbeid mellom miljøterapeuter og lærere i dagens barneskole. Likevel tør jeg påstå at forskningen jeg var valgt ut har relevans for oppgaven i sin helhet, da de får frem stemmene til både miljøterapeuter og lærere, og til en viss grad ledelsen. Jeg presenterer den vestlige måten å jobbe på i skolen, og inkluderer dermed ikke det tverrfaglige samarbeidet i andre deler av verden.

3.0 TEORETISKE PERSPEKTIVER

Problemstillingen i denne oppgaven omhandler tverrfaglig samarbeid i barneskolen. For å belyse problemstillingen min skal jeg i dette kapitlet se nærmere på de vanligste psykiske helseplager hos barn og hvordan miljøterapeuten og læreren sammen kan jobbe med barn som strever. Jeg tar for meg det psykososiale læringsmiljøet med vekt på relasjonsbygging og sosiale og faglige tiltak. Videre tar jeg for meg tverrfaglig samarbeid, hva som må ligge til grunn for velfungerende tverrfaglige samarbeid, og hva som kan komme til hinder for dette.

3.1 Psykisk helse

Ifølge Verdens Helseorganisasjon defineres psykiske helse som: «En tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stress- situasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og er i stand til å bidra overfor andre og i samfunnet» sitert i (Bru, et al., 2016, s. 16). FNs bærekrafts mål artikkel 3 omhandler mennesker i alle andre sin rett til en god helse og livskvalitet. Det legges altså vekt på god helse som en grunnleggende forutsetning for at alle mennesker skal kunne nå sitt potensiale og bidra til samfunnet (FN-sambandet, 2022).

En fersk rapport viser at så mange som 21958 barn mellom syv og tolv år fikk behandling innen psykisk helsevern i Norge i 2021 (Bremnes & Indergård, 2022, s. 10). Dette viser at behovet for hjelp er stort. Trolig er det også mange barn som ikke får den hjelpen de trenger til rett tid. En undersøkelse fra 2012 forteller at mobbing, ensomhet og psykiske problemer var grunnen til frafall i videregående skole og at problemene oppstod lenge før (Anvik & Gustavsen, 2012). Dette vitner om at mange barn og unge strever allerede i barneskolen, og at det derfor burde vært satt i gang tiltak på et tidligere tidspunkt.

3.2 De vanligste psykiske helseplagene

Som tidligere nevnt har ikke denne oppgaven som formål å avdekke eller beskrive alle psykiske helseplager hos barn. Jeg vil likevel ta for meg angst og depresjon, da disse plagene er svært utbredt blant barn og unge.

3.2.1 Angst

Psykiske helseplager viser seg ofte når barna begynner i barne- eller ungdomsskolen (Bru, Idsøe, & Øverland, 2016) Hvis en elev strever, kan det vise seg på ulike måter. For eksempel kan det vise seg i usikkerhet i form av tilbaketrekning, isolasjon, nedstemthet eller

likegyldighet. Det kan også vise seg på andre måter, som for eksempel ved utagering, uro, verbale uttrykk, vandring i klasserommet og lignende. Tidlige tegn på angst kan være vondt i magen, hodet, kvalme og lignende (Øverland & Bru, 2016). Overdrevet og strevsomme bekymringer kan også være tegn på angst (Håkonsen, 2014). Eksempler kan være bekymring over om leksene er gjort bra nok, om familien har det bra, bekymringstanker rundt krig, død, ulykker, overnatting hos venner, søvnproblemer, uforutsigbarhet ved å skulle gjøre noe annet enn planlagt, overgangssituasjoner som fra klasserom til friminutt (Øverland & Bru, 2016). Barna kan virke klengende på voksenpersonalet med ønske om å være nært de voksne i sosiale settinger. Barna kan føle at de mister kontrollen og prøver ulike mestringsstrategier for å opprettholde kontrollen. For eksempel kan de prøve å unngå situasjoner der de kjenner seg utilpass eller ikke mestrer. Dette kan være felles-samlinger, gymtimer, fremføringer, skoleoppgaver eller tur-dager. Dette er symptomer og signaler som må hensyntas, da eleven som strever ikke vil være i stand til å ta til seg faglig eller sosial læring i like stor grad (Øverland & Bru, 2016).

3.2.2 Depresjon

Depresjon kan vise seg allerede i barneskolealder og er en av de mest utbredte psykiske lidelsene vi har i Norge og i verden (Thapar, Collishaw, Pine, & Thapar, 2012). De tydeligste signalene på at et barn er deprimert vises ved at stemningsleiet er senket, tristhet, redusert motivasjon og engasjement, økt tretthet og mangel på energi, lav selvfølelse, konsentrasjonsvansker, rastløshet og irritabilitet (Håkonsen, 2014). Selv om dette er noe mange kan oppleve i perioder i livet, så er det når problemene vedvarer over tid at det kan klassifiseres som depresjon. Depresjon hos barn i barneskolealder er ikke veldig vanlig, men det er viktig å være bevist symptomene. Depresjon hos skolebarn vil redusere barnas muligheter til å fungere best mulig på skolen, da de ofte har et pessimistisk og håpløst syn på seg selv (Bru, Garvik, Øverland, & Idsøe, 2016). Dette må derfor identifiseres tidlig av både lærere, miljøterapeuter og andre som jobber rundt og med barna.

3.3 Lærer og miljøterapeut som hjelp til barn som strever

Lærer og miljøterapeut vil ha en sentral og viktig rolle når det kommer til å identifisere og forebygge plager hos barn som strever. Som nevnt kan symptomene være mange, de kan ligne hverandre og de kan opptre både sammen og hver for seg (Utdanningsdirektoratet, 2019). Symptomene kan også være tegn på annen problematikk innen diagnostisering. Felles for

elever som strever, er å legge vekt på positive forventninger, mestringsstrategier, og empatisk tilnærming (Øverland & Bru, 2016).

Lærer og miljøterapeut må også legge til rette for forutsigbarhet og et trygt læringsmiljø slik at eleven tør å utfordre sine grenser. Relasjonen mellom eleven og personalet vil være essensielt, og relasjonen mellom eleven og de andre elevene likeså. Elevene som strever må få oppleve en indre kontroll ved hjelp av informasjon, struktur og regler som følges (Øverland & Bru, 2016). Det kan være at elevene som strever trenger hjelp i overgangssituasjoner som mellom time og friminutt, da disse situasjonene krever mer av enkelte. I tillegg er det viktig at miljøterapeuten har et godt øye med elever i friminuttene. Friminutter og sosialisering krever mye av enkelte elever, da noen synes det sosiale kan være vanskelig. Dette kommer jeg inn på senere i oppgaven under punkt 3.5 om relasjonskompetanse.

3.4 Psykososialt læringsmiljø

Et godt psykososialt læringsmiljø er viktig for å fremme psykisk helse hos barn og unge (Bru, et al., 2016) I opplæringsloven §9a-3 rettes det oppmerksomhet mot det psykososiale læringsmiljøet: «Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør» (opplæringslova, 1998). I en NOU står det «skolen skal støtte elevenes identitetsutvikling, legge til rette for gode mellommenneskelige relasjoner og arbeide systematisk med det sosiale miljøet på skolen» (NOU 2015: 8). Skolen har altså et betydelig ansvar for å legge til rette for utvikling og læring hos barn og unge. Vi vet at barns psykiske helse og evne til å ta til seg læring henger sammen. Barn som har det bra, lærer mer, derfor må elevenes psykiske helse ivaretas for best mulige læringsmuligheter (Spurkeland & Lysebo, 2021). Siden alle barn og unge har både en rett og en plikt til å gå på skolen, står skolen i en unik posisjon når det kommer til å hjelpe barn som strever med psykiske helseplager (Andersen, 2016).

Skolen som institusjon er en arena der man både oppdager psykiske helseplager hos barn, siden barna tilbringer så mye tid der. Samtidig er skolen også en institusjon som står i en særstilling når det kommer til informasjon og formidling av kunnskap rundt psykisk helse (Andersen, 2016). Mange lærere ønsker mer kompetanse på psykiske helseplager. De etterspør psykisk helse som eget fag og som en del av undervisningen i skolen (Bakke, Blytt, Fredriksen, & Elvedal, 2016) Kunnskapsutvikling bør derfor være et satsningsområde for alle skoler, særlig fordi psykiske problemer er et tabubelagt område. Terskelen for å dele sine problemer med andre kan være ganske høy, noe som igjen fører til at mange går glipp av hjelp

og at problemene kan følge dem videre inn i voksenlivet (Andersen, 2016). Forebyggende psykisk helse- intervensjon kan være til hjelp ved at elever som strever får satt ord på problemene sine, samt kunnskap om det de strever med. Økt kunnskap vil også føre til mindre stigmatisering og bedre holdninger mot barn som strever (Utdanningsdirektoratet, 2019). Terskelen for å søke hjelp kan også bli lavere når noe av stigmaet og usikkerheten rundt egen situasjon forsvinner. Samtidig kan det hjelpe at de andre elevene også får ny kunnskap og dette øker aksepten og forståelsen for hverandre. Skolen skal sørge for et skolemiljø der elevene får delta aktivt og der alle får anledning til å utfolde seg, kjenne mestring og oppleve fellesskap elever seg imellom (Andersen, 2016).

3.5 Relasjonskompetanse

Relasjonskompetanse beskrives som *ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, reparerer og vedlikeholder relasjoner mellom mennesker*» Spurkeland, (2020), sitert i (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 8). Og det handler blant annet om hvordan man møter andre, hvordan man snakker til andre, og hvordan man forstår andre mennesker. En god relasjon mellom for eksempel lærere, miljøterapeuter, barn og foreldre, vil være svært viktig både for samarbeid og kommunikasjon mellom partene. En god relasjon vil også være svært viktig mellom elevene i skolen, da relasjonelle ferdigheter er med på å fremme en god psykisk helse, være med å øke trivselen på skolen, redusere mobbing, krenkelser og ensomhet. Alt i alt kan det bidra til å hindre frafall på skolen siden et miljø preget av gode relasjoner øker trivselen betraktelig (Spurkeland & Lysebo, 2021). Der folk trives, der vil de også være. For å bygge en relasjon til elevene, er det en forutsetning at tillitt ligger i bunnen. Tillit må være til stede før man kan påvirke elevene på positive måter ved læring og sosiale sammenhenger. Basisen for tillit er trygghet og forutsigbarhet, det å være lojal og til å stole på. Samtidig forutsetter det at fravær av skuffelse, uforutsigbarhet, frustrasjon og frykt (Spurkeland & Lysebo, 2021). For en lærer og miljøterapeut betyr det at disse må vise interesse for hele mennesket. Dette betyr at man må vite hvordan eleven har det på fritiden, hva den liker å gjøre og hvordan den har det hjemme. De voksne rundt elevene må kunne by på seg selv, vise oppmerksomhet og anerkjennelse til eleven, vise faglig trygghet og styrke, samt gi passende utfordringer og oppgaver til elevene. En elev som strever, vil være avhengig av en stødig klippe som står trygt og stødig i vanskelige situasjoner. Samtidig må den voksne også kunne glede seg over elevens suksess og mestring (Spurkeland & Lysebo, 2021).

Der det oppstår konflikter, er det viktig at man evner å stå i det ubehagelige og ikke skygger unna. Tydelighet handler om å være ærlig ovenfor de man jobber med og rundt. Dette skaper også trygghet og forutsigbarhet i relasjonen. Dette fordrer mot til å ta opp ting som er vanskelige, gjennom dialog og kommunikasjon. Hvis man ikke klarer å ta opp det som er vanskelig ved å unngå eller se forbi det, vil det skape utydelighet, uforutsigbarhet og utrygghet. Da kan relasjonen svekkes eller smuldre bort (Spurkeland & Lysebo, 2021).

3.6 Miljøterapeut og lærer-samarbeid

Som nevnt står skolen i en særstilling når det kommer til barn og unges opplæring, helse og trivsel. Samtidig står lærerne ovenfor komplekse saker og situasjoner i sin arbeidshverdag. Barn og unge kan ha sammensatte problemer både med egen helse, foresattes helse, hjemmeforhold, venner, mobbing, mangel på konsentrasjon, utagering og andre ting, noe som igjen påvirker evnen til å ta til seg læring (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011). Det kan også påvirke klassemiljøet og de andre elevene som ikke strever. Det er derfor naturlig å bevege seg videre i retning mot samarbeidet til lærere og miljøterapeuter som jobber i skolen. I Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) påpekes det at lærerne må ta store beslutninger som kan få stor betydning for elevene, og at mange av oppgavene ikke kan løses av læreren alene. Oppgavene krever samarbeid med andre både innenfor og utenfor skolen (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 12).

Miljøterapeuten i skolen kan forholde seg til psykososiale teorier, gruppeprosesser, konfliktarbeid og det kommunale hjelpeapparatet. I tillegg har en miljøterapeut ferdigheter i kommunikasjon og kan derfor brukes både i arbeid med enkelt elever og grupper (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011). Vi vet at god sosial kompetanse er viktig for at elever skal kunne lære faglig stoff. Man må også inneha kunnskap for å kunne tilegne seg sosial kompetanse. Disse to elementene henger altså sammen med hverandre. Slik kan man argumentere for viktigheten av at fokuset rettes på begge aspektene. Lærerens primæroppgave er å legge til rette for læring og kunnskap. En miljøterapeut i skolen vil ha som primæroppgave å fremme et godt læringsmiljø, samt fremme elever sin sosiale kompetanse (Hærem, 2017). Derfor kan man se på et samarbeid mellom lærer og miljøterapeut med kunnskap og ferdigheter som kompletterer hverandre, og som er avhengige av hverandre (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011).

3.6.1 Skole-hjem samarbeid

Barnets oppvekstmiljø kan styrkes ved at det er en god relasjon mellom skole og hjem. Det er derfor av stor betydning at samarbeidet mellom foreldrene og de som jobber rundt barna fungerer (Glavin & Erdal, 2018). Det at foreldre opplever seg som viktige aktører i sine barns liv, fordrer at det eksisterer fortrolighet og tillit mellom partene. Gode samtaler og kontakt mellom skole-hjem, vil bidra i forhold til barnets relasjonelle, sosiale og faglige utvikling på skolen (Spurkeland & Lysebo, 2021).

3.7 Tverrfaglig samarbeid og kompetanse

Tverrfaglig samarbeid har jeg kort forklart innledningsvis under begrepsforklaringen. Nå vil jeg gå nærmere inn på hva det faktisk er, og hva som kan være fordeler og begrensninger i et tverrfaglig samarbeid. I denne oppgaven handler det tverrfaglige samarbeidet primært om samarbeidet mellom barn i barneskolen, lærere, miljøterapeuter og foreldre / foresatte.

Et tverrfaglig samarbeid kan forklares som et samarbeid der flere profesjoner jobber tett sammen med hverandre mot et felles mål, eller rundt et felles prosjekt. Profesjonene har hver for seg en kompetanse som til sammen skaper større og bredere forståelse av en situasjon eller et problem. Willumsen kaller dette for en «merviten» (Willumsen, 2017, s. 39). Forfatteren påpeker at en «merviten» utvikles igjennom refleksjon og diskusjon over behovene hos den som trenger hjelp og hvordan hvilke tjenester og tiltak man kan sette inn (Willumsen, 2017). Tverrfaglig samarbeid fordrer en bred forståelse over kompetansen til andre profesjoner, samtidig som man er tydelig på hva ens egen kompetanse er. Man må også klare å formidle dette ut til de man samarbeider med. Når en lærer og en miljøterapeut jobber sammen vil det være avgjørende at hver av dem vet hva slags kompetanse de innehar både sammen og hver for seg. De vil trolig ha noen sammenfallende forståelser og lik kunnskap, men noe vil nok være forskjellig. Ulike tilnærminger, ulike fremgangsmåter samt ulike styrker og begrensninger i sitt fagfelt vil kunne påvirke, noe som vil være både hensiktsmessig og nødvendig å diskutere i starten av en samarbeidsfase. Målet er ikke at profesjonene skal bli like, men at de skal virke utfyllende på hverandre (Glavin & Erdal, 2018).

Willumsen skiller mellom de ulike kompetanseområdene ved hver profesjon, og deler de ulike begrepene opp i kjernekompetanse, overlappende kompetanse, felleskompetanse og spisskompetanse (Willumsen, 2017, ss. 43-44). Kjernekompetansen hos en lærer og en miljøterapeut vil være ulik, det vil si at den ene har noe kompetanse som den andre ikke har. Læreren har for eksempel kunnskap og opplæring i pedagogikk, mens miljøterapeuten kan ha

mer kompetanse innenfor psykisk helse og psykiske problemer. Felles kompetanseområder for begge profesjonene kan være kunnskap om barn og barns utvikling. Spisskompetanse handler om et kompetanseområde som enten kommer fra lang erfaring innen et bestemt felt, eller om videreutdanning eller spesialisering.

3.7.1 Faktorer som kan påvirke det tverrfaglig samarbeidet

Det er flere elementer som kan være med å påvirke det tverrfaglige samarbeidet i ulike retninger. Glavin og Erdal (2018) trekker fram faktorer som kan regnes som suksesskriterier i tverrfaglig samarbeid. De nevner blant annet at det må ligge en tydelig forankring i ledelsens struktur og rammer, og at ledelsen må være involvert. Planene må henge sammen administrativt og politisk og ha et tydelig rammeverk. Videre innebærer det et felles mål og en bevisstgjøring rundt målet, noe som her betyr målet om barnets beste. Felles forståelse av samarbeidet, og hva som er riktige og viktige oppgaver er altså viktig. En respekt for, og kjennskap til hverandre sin praksis vil også være kriterier for et godt tverrfaglig samarbeid i ifølge forfatterne.

At samarbeidet skal ha en nytteverdi, samt være meningsfylt for alle partene vil være med å påvirke samarbeidet mellom partene. I tillegg vil ansvarsfordeling og avklaring av ansvar være nødvendig, også for å begrense arbeidsbyrden for den enkelte. Egenskaper og personlige tilnærminger som trygghet i gruppe, fleksibilitet, tillit og respekt for andre profesjoner sitt bidrag nevnes som noe av det viktigste for å sikre den faglige kvaliteten rundt samarbeidet (Glavin & Erdal, 2018).

Kunnskap om kommunikasjon og at de som samarbeider har samme oppfatning av problemet som skal løses, og klarer å kommunisere og handle seg fram til hvordan samarbeidet skal foregå på best mulig måte. Til slutt nevner Glavin & Erdal (2018) at tverrfaglige team bør finne sted på arenaen der barn og unge er kjent. For eksempel bør møtene plasseres der barnet oppholder seg, sånn som på skolen.

3.7.2 Hva kan komme til hinder i tverrfaglig samarbeid

Sett i lys av suksesskriteriene nevnt ovenfor, går jeg inn på mulige konsekvensene ved fravær av disse. Personlige egnethet og personlig stil kan også spille en rolle. Willumsen (2015) trekker fram viljen til å jobbe i team og hvilken type arbeidspraksis en person foretrekker. Det handler både om personlige egenskaper og om hvordan man ser på seg selv og andre. For

eksempel kan et tverrfaglig samarbeid være vanskelig å få til på en god måte hvis den ene parten ser på seg selv om «den som vet best» og ønsker å ha det siste ordet. Profesjonskamper og revir- markering vil kunne stå som hindre i tverrfaglig samarbeid for eksempel ved at læreren kjenner på at miljøterapeuten kommer inn på hens domene. En altruistisk tilnærming i samarbeidet vil derfor være hensiktsmessig i tverrfaglig samarbeid. De som samarbeider må være innstilt på å tenke gode, helhetlige og hensiktsmessige løsninger for barnet, framfor å fremme eget syn. Willumsen (2015) påpeker at ledelsen har en viktig oppgave med å bygge opp tillit internt og eksternt i organisasjonen gjennom forebyggende tiltak mot konflikter.

Misund (2017) mener at det kan være uheldig dersom miljøterapeuten og lærerne samarbeider på en måte som gjør at de mister forståelsen for målet rundt samarbeidet. For eksempel hvis læreren jobber bare ut ifra faglige mål og miljøterapeuten «tar over» når det kommer til sosiale ferdigheter. Faren med dette er at miljøterapeuten og læreren får en mindre forståelse og interesse for hverandres oppgaver, da begge disse oppgavene henger sammen med målene i opplæringsloven. Hun påpeker at en rolleavklaring og en avklaring av hverandres roller er viktig, slik at man ikke dras imellom de ulike forventningene blant ledelse, foreldre, lærere og miljøterapeuter. Miljøterapeutene kan for eksempel oppleve at ledelsen forventer at de skal arbeide med generell forebygging, mens forventningene fra læreren er at miljøterapeuten jobber med enkeltelevers behov (Misund, 2017). Det påpekes også at en tydelig og nedfelt strategi hos ledelsen er av avgjørende betydning for at det tverrfaglige samarbeidet skal lykkes (Bakke, et al., 2016). Ledelsen har også en rolle i lys av makt. Prioriteringer av tid og ressurser, samt hvilke mål skolen skal ha som sentrale. Hvis for eksempel miljøterapeuten ikke får anledning til å være med å påvirke eller ta beslutninger for hvilke tiltak som settes inn, kan det føre til at mindre innflytelse og at viktige tema ikke blir satt på dagsordenen i skolen (Misund, 2017).

4.0 DISKUSJON

Etter å ha lest en betydelig mengde litteratur, har jeg valgt å presentere en oppdiktet case for å bedre illustrere hvordan psykiske helseplager kan komme til syne hos barn i barneskolen. Grunnen til at jeg belyser det på denne måten, er for å få frem hvordan miljøterapeuten og læreren kan jobbe tverrfaglig og forebyggende rettet mot barn som strever. Jeg vil trekke inn både litteratur og mine funn i denne delen.

«Martin er en gutt på 9 år som går i fjerde klasse. Han strever litt på skolen, både faglig og sosialt. I enkelt fag henger han en del etter, særlig i norsk. Han har to gode venner i klassen, men trekker seg unna hvis det blir større grupperinger eller lagspill i friminuttene. Martin sier selv at han har lite motivasjon for skolearbeidet og kaller skolen for en oppbevaringsplass der han kjeder seg mye. Han får ikke brukt seg og sine interesser, som er mer praktisk rettet. Martin liker å holde på med eksperimenter, koding og snekring. Dette får han i liten grad holde på med på skolen. Han har ofte vondt i magen, hodepine og emosjonelle utbrudd både før, underveis og i etterkant av skoledagen. Lærere og foreldre har et godt samarbeid, men de er fortvilte over situasjonen. Læreren har forsøkt så godt som mulig å legge til rette for at Martin skal få oppgaver som gir mestring og mening. De har en god relasjon, men læreren har også flere elever som krever av hans tid. Klassen består av tjue elever. Enkelte foreldre har meldt til læreren at barna deres reagerer på andre elevers forstyrrende adferd i klasserommet. Læreren har vurdert om han skal samle klassen til en felles prat, men er usikker på hvordan han skal gå fram.»

4.1 Mestringsopplevelser

Noe av det viktigste man kan gi et barn som strever, er verdien av å føle at de mestrer noe, både faglig og sosialt. Mestringsstrategier og egnede oppgaver vil kunne øke motivasjonen (Øverland & Bru, 2016). Som motivasjonsfaktor vil Martin ha god nytte av å få brukt seg selv og sine interesser mer i skolen. Miljøterapeuten kunne lagt til rette for flere mestringsopplevelser utenfor klasserommet ved å gi mer praktisk rettede oppgaver. Det finnes mange måter å lære på enn bare ved bøker, og barn lærer på ulike måter. Martin og miljøterapeuten kunne benyttet seg av skolens sløyd-rom, datarom, gymsal eller utearealer for å gjøre andre oppgaver på en annen arena. Når Martin har fått kjent på at han faktisk har ressurser, fått økt sine mestringsopplevelser, sin selvfølelse og fått økt motivasjonen, så kan læreren forsøke med oppgaver som også sikrer mestring. Læreren oppgave blir da å gi

passende oppgaver som de vet at Martin kan klare, slik som Øverland og Bru (2016) beskriver. Det betyr for læreren at man i starten kan gi elever oppgaver som man vet de kan mestre. Samtidig kan lette oppgaver føre til at elever som strever føler på faren for å mislykkes, da det ligger forventninger der om at de skal klare oppgaven som har blitt gitt. Om en elev som strever får en veldig vanskelig oppgave på lik linje med andre elever, så kan det hende at eleven som strever ikke vil se på det som et nederlag hvis den ikke klarer det. Dette på grunn av at de andre elevene heller ikke er sikret å klare oppgaven. Derfor kan en passelig vanskelighetsgrad være det beste (Øverland & Bru, 2016)

Det vil også være nyttig hvis man hjelper eleven med å strukturere arbeidet med kortsiktige og konkrete mål. Tydelige beskjeder som forklares med enkle og forståelige ord vil være med å sikre at Martin får med seg det som blir sagt, og at det oppleves som forutsigbart og trygt (Øverland & Bru, 2016).

Miljøterapeut og lærer vil kunne bidra med oppmuntring og positivt snakk. Særlig viktig vil det være å vise eleven at det ikke er farlig å gjøre feil, minne eleven på hvilke ressurser den har og gi eleven meningsfulle og mestringsorienterte oppgaver som gir motivasjon (Øverland & Bru, 2016)

4.2 Relasjonelt arbeid

Den relasjonen som Martin har til både miljøterapeuten og læreren vil være svært viktig for å kunne hjelpe Martin. En god relasjon preges av interesse for den man samhandler med. Det at man kjenner hele mennesket og kan finne ulike inngangsporter for å komme i kontakt med den andre (Spurkeland & Lysebo, 2021).

Miljøterapeuten kan for eksempel bygge videre på Martins interesser, og samtidig klare å få Martin til å snakke om det som er vanskelig. Spurkeland & Lysebo (2021) beskriver den tillitsbyggende relasjonen med grunnlag i trygghet, lojalitet og forutsigbarhet. Empatisk tilnærming og det at eleven kjenner at både lærer og miljøterapeut genuint bryr seg vil være viktig (Øverland & Bru, 2016). Hvis en elev strever med grubling og tankekjør kan en oppmuntrende holdning og kommentar være med på bevisstgjøring for eleven, samt hjelpe eleven med å bryte ut av den negative tankerekken (Bru, et al., 2016). Slik jeg ser det kan den gode relasjonen åpne opp for samtale ved at Martin og miljøterapeuten gjør ting som skaper både mestringsopplevelser og samhold. Martin kan erfare at miljøterapeuten er en trygg klippe i situasjoner som kan trigge vanskelige følelser. Samtidig som at miljøterapeuten kan

glede seg sammen med Martin, og vise entusiasme når Martin mestrer oppgaver eller vanskelige situasjoner (Spurkeland & Lysebo, 2021).

En studie tilknyttet prosjektet «Et lag rundt eleven» fant ved hjelp av fokusgruppeintervjuer av seks lærere ved tre barneskolen, at lærerne la stor vekt på det relasjonelle arbeidet rundt elevene sine (Christensen & Godø, 2021). De «så» hver enkelt elev hver dag, fulgte med på kroppsspråket og fulgte egen magefølelse i arbeidet med å være en trygg voksen for hver elev. De beskrev en sterk relasjon og en sterk tilknytning mellom seg og elevene. (Christensen & Godø, 2021). Dette vitner om at lærerne allerede gjør mye godt relasjonsarbeid i skolen i dag. På en annen side så kan det være sårbart for eleven hvis den bare har læreren som sin voksenperson. Barn som Martin trenger flere voksne å spille på, som en miljøterapeut. Det blir sårbart hvis for eksempel læreren blir syk eller opptatt med andre elever. Læreren på sin side trenger også flere voksne å spille på, da lærerens tid også skal gå til undervisning og annet arbeid. I studien til Christensen & Godø (2021) fant de at lærerne brukte utrolig masse tid på å håndtere ting som hadde oppstått utenom undervisningstiden, og at det var sjeldent en skoletime ble gjennomført som planlagt. Det relasjonelle arbeidet med elever utenom undervisningstiden er derfor viktig, og derfor trenger barn som Martin flere voksne som både ser og støtter han. Dette mener jeg understreker av effekten av gode relasjoner på flere måter. Martin vil trolig ha nytte av gode relasjoner og flere voksenpersoner som støtter han. Og at læreren har flere voksenpersoner som avlaster slik læreren kan bruke mer tid på undervisning. Videre beskriver casen at relasjonen mellom Martin og de to gode vennene hans er bra. Likevel vil det hjelpe hvis Martin kunne føle seg trygg på flere av klassekameratene sine enn bare disse to. Det vil være nyttig hvis miljøterapeuten kunne hjelpe til med relasjonsbyggingen mellom Martin og de andre elevene, slik at Martin kunne føle seg tryggere i klasserommet og i friminutt. Her vil strategier som vennegrupper, små-grupper i og utenfor klasserommet kunne bidra.

Et grep kan være å sette Martin og en annen elev sammen og la de løse en oppgave som fenger interessen til Martin. Her vil hans mestring bestå i å få lov til å være god på noe, og samtidig vise den andre eleven hva han kan. I friminuttene vil det være viktig å ha et øye på samhandlingen som skjer mellom elevene, legge til rette for aktiviteter, og påse at det ikke oppstår konflikter som ikke blir løst opp i. Dette påpekes også i opplæringsloven om det psykososiale læringsmiljøet (opplæringslova, 1998 § 9-A). Miljøterapeuten kan holde seg i bakgrunnen, men sørge for å være tilgjengelig for Martin hvis det skulle være behov for en trygg havn. Samtidig er det viktig at Martin får prøve seg litt selv, og ikke bli «skjermet» fra

de andre, da målet er at han skal føle trygghet i å omgås med alle elevene, med de interessene han har og den personen han er. Dette henger også sammen den sosiale kompetansen, som er en viktig forutsetning for å kunne tilegne seg faglig stoff (Hærem, 2017).

4.3 Økt kunnskap om psykisk helse inn i skolen

For at alle som jobber med barn skal kunne identifisere og jobbe for å hjelpe barn som strever med psykiske helseplager, så må kunnskapen økes. Man må se på de bakenforliggende årsakene og hvorfor eleven ikke klarer å konsentrere seg om skolearbeidet, samhandle med andre elever, har emosjonelle utbrudd eller fysiske plager som vondt i magen. Ofte er endret adferd et uttrykk for andre problemer (Håkonsen, 2014; Øverland & Bru, 2016). Det at et barn som Martin strever både faglig og sosialt, kan være slike bakenforliggende årsaker. Lærerne selv etterlyser også mer kunnskap om psykisk helse inn i skolen, slik at de bedre skal kunne hjelpe elever som har det vanskelig (Bakke et al., 2016).

En studie gjort av Borg & Pålshaugen (2018) så på effekten av et tidligere forskningsprosjekt gjort i regi av Utdanningsdirektoratet. Forskningsprosjektet het «Skolen som arena for barn og unges psykiske helse». (SAPH) Prosjektet tok sikte på å belyse hvordan skolen i Norge kunne være med på å fremme og forebygge psykisk helse blant elevene. Prosjektet ønsket å fremme samarbeid mellom ulike profesjoner i skolen som lærere og helseprofesjoner. Det reiste et perspektiv om at «alle har en psykisk helse», og om dette kunne legges til grunn for arbeidet med psykisk helse i skolen (Borg & Pålshaugen, 2018, s. 181) Fire kommuner og til sammen 22 skoler fordelt på barne- og ungdomsskoler var med i denne undersøkelsen. Noen av funnene viste at lærerne opplevde at arbeid med elever som strevde psykisk var tidkrevende og til tider også vanskelig. Lærerne savnet rutiner for deling av erfaringer og undersøkelsen viste at det ikke var noe større systematikk for deling i skolene som var med i studien.

Borg & Pålshaugen (2018) fant at resultatene kom etter hvert i prosjektperioden. Jo mer hjelp lærerne fikk til å sette ord på hva de gjorde i løpet av en arbeidsdag, dess mer bevisste ble de på at de faktisk drev med psykisk helsearbeid hver dag uten å være klar over det. De skiftet dermed fokus fra å tro at psykisk uhelse var et anliggende for utenforstående aktører. De så at psykisk helse faktisk var et anliggende for alle som jobbet på skolen (Borg & Pålshaugen, 2018). Et funn som stemmer godt overens med hva Andersen (2016) påpeker ved at skolen står i en unik posisjon når det kommer til å identifisere og ta tak i psykiske helseplager. For å kunne gjøre det, er det derfor viktig at kunnskapen blant voksenpersonellet i skolen får

opplæring, og at det rettes fokus mot barns psykiske helse, slik vi så av effekten ved SAPH-prosjektet.

4.3.1 Økt kunnskap om psykisk helse rettet mot elevene

I casen kommer det fram at elevene nå har begynt å reagere på andre elevers uro i klassen. Læreren kjenner at det er behov for en felles prat rundt det klassen opplever. Han diskuterer dette med miljøterapeuten og sammen kommer de frem til at de skal arrangere en «klassens time» der miljøterapeuten skal få i oppgave å undervise om psykisk helse og ulike problematikker rundt temaet. Gustavsson & Tømmerbakken (2011) påpekte at læreren og miljøterapeuten sammen kan løse komplekse saker, og hvorfor miljøterapeutens kompetanse rundt grupper, og enkeltpersoner kan virke utfyllende på lærerens kompetanse.

Miljøterapeuten og læreren skal gi elevene små oppgaver rundt psykisk helse, og mulighet til å dele erfaringer underveis. Målet er å øke kunnskapen rundt psykisk helse tidlig, slik at elevene får flere ord å sette på følelsene sine, samt økt forståelse for andres problemer. Dette kan trolig igjen virke forebyggende ved at man tar bort noe av tabuet når andre også åpner opp om sine utfordringer. Det vil trolig også hindre stigmatisering og bedre holdninger. (Andersen, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2019). Det er altså ikke bare voksenpersonellet som trenger opplæring om psykisk helse, også elevene selv må få opplæring om egen psykisk helse. Dette er nærliggende å tro at økt opplæring og fokus rettet mot psykisk helse derfor vil kunne komme både voksenpersonell og elever til gode.

4.4 Tverrfaglig samarbeid i barneskolen. Hva må til?

Flere faktorer rundt tverrfaglig samarbeid har blitt nevnt. Både hva som må til for at det skal fungere, og hva som kan hindre at det fungerer. Jeg vil derfor presentere ulike funn som viser noe av dette fra min empiri. Glavin og Erdal (2018) beskrev suksesskriterier for tverrfaglig samarbeid som blant annet tok for seg tillit, trygghet og respekt, samt at det måtte foreligge et felles mål for samarbeidet. For å oppnå disse elementene er det rimelig å anta at det trengs nok tid til å både etablere og ha fremdrift i det tverrfaglige arbeidet. Et sentralt funn i alle forskningsartiklene var nettopp betydningen av å ha nok tid. Enten det dreide seg om tid til selve det tverrfaglige samarbeidet i skolen, undervisningen eller foreldresamarbeidet. Christensen & Godø (2021) fant at foreldresamarbeidet ble trukket fram som spesielt tidkrevende, da flere av foreldrene ønsket tett kontakt med læreren. Læreren måtte i noen tilfelle sette grenser for hvor tilgjengelig de skulle være på fritiden. Samtidig var lærerne klar

over at samarbeidet mellom skole og hjem var viktig for å kunne hjelpe elevene som strevde. (Christensen & Godø, 2021).

En studie gjort av Gjertsen, Hansen & Juberg (2018) undersøkte statusen og rollen til barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere i skolen. Ved av å intervjuer åtte personer fra disse profesjonene, samt fire mellomledere og en rektor, fant de at samarbeidet mellom BSV- profesjonene var verdsatt både med tanke på å diskutere problemstillinger, rådgøring og i forhold til skole-hjem. Det var fint å ha en miljøterapeut i skolen som kunne bistå med å undervise i psykisk helse, ha elevsamtaler og være med på møter. Det var verdsatt å ha flere profesjoner å spille på lag med, men samtidig krevende siden det krevde både tid og dialog Gjertsen, et al., (2018).

«Felles innsats eller solospill? En studie som ved en kvalitativ tilnærming søkte å finne svar på hvordan ulike tjenesteyteres forstod fenomenet samarbeid (Willumsen & Ødegård, 2012, s. 188). 17 deltakere fra ulike profesjoner som jobbet med barn var med i denne studien. Studien fant at de som samarbeider i team vil ha god nytte av å kunne reflektere og kommunisere over samarbeidsprosessene de inngår i. (Willumsen & Ødegård, 2012). Relasjon og planlegging ble trukket fram som særlig viktig, og leders evne til å lede et samarbeid. Det var ikke alltid tid og kapasitet til å avklare delene av samarbeidet selv.

Også Borg & Pålshaugens (2018) resultater viste at der dialog og refleksjoner ble prioritert, der kom resultatene i form av økt bevissthet, erfaringsdelinger og suksessfullt tverrfaglig samarbeid.

Det kommer altså fram i alle funnene, på ulike måter, at tid står som både til hinder og til gunst for et godt tverrfaglig samarbeid innad i skolen og ved foreldre-hjem-kontakt. Lærerne sier at det er nødvendig, men krevende, at bekymrede foreldre trenger å diskutere sine barn. De sier også at mye av deres undervisningstid går til å rydde opp i sosiale ting som har foregått mellom elevene før undervisning, og at dette går ut over selve undervisningen. (Christensen & Godø, 2021) Kan det ikke da tenkes at nettopp slike ting understreker betydningen av et enda tettere og prioritert samarbeid med en miljøterapeut? En miljøterapeut vil kunne være med å forebygge før problemene hos barn oppstår, slik at læreren ikke hadde behov å bruke så mye tid på bekymrede foreldre. Miljøterapeuten hadde kunne vært ute i friminuttene og sikret overgangen mellom friminutt og undervisning, slik at læreren hadde fått mer tid til undervisning. Og miljøterapeuten og læreren hadde kunne lagt til rette for barn som Martin, slik at problemene hadde blitt tatt tak i tidlig nok, og dermed ikke hadde utviklet seg, men heller forebygget i en tidligere fase. En mulig konsekvens av å *ikke* bruke tid på disse

elementene noe av det som gjør at problemene i utgangspunktet oppstår, og nettopp derfor må det prioriteres. Derfor går jeg nå videre for å se på ledelsens og lovverkets betydning for prioriteringen av dette.

4.5 Ledelse og lovverk

Noen av suksesskriteriene som nevnes for å gjøre det tverrfaglig samarbeidet mulig, er betydningen av en god ledelse som sørger for struktur og rammer (Glavin & Erdal, 2018).

Det at ledelsen legger til rette for samarbeid, og har en klar struktur og klare retningslinjer, ble også trukket frem som svært viktig i flere av forskningsartiklene. Christensen og Godø (2021) fant at alle lærerne i sin studie trakk fram at en god ledelse var viktig, også som støtte ved samarbeid med eksterne instanser.

I studien til Gjertsen, et al., (2018) fant de at BSV-profesjonene i skolen opplevde yrkesrollen sin som uklar, og at enkelte hadde formet yrkesrollen sin selv. Noen informanter opplevde jobben sin som uforutsigbar ved at de måtte gjøre dagen forutsigbar for andre. Andre opplevde at timestrukturen ikke tillot at de ble med på teammøter eller samarbeidsmøter. Det oppstod ulike tolkninger av makten og statusen til BSV- profesjonene, nettopp fordi at skolen manglet klare retningslinjer for hvordan BSV- profesjonene skulle fylle rollen sin.

Retningslinjene forslår altså at nye yrkesgrupper skal inn i skolen, men det er enda ikke lovfestet. Skolen hadde i mange år vært lærerens arena, og skolen manglet klare retningslinjer for hvordan BSV- profesjonene skulle fylle sin rolle. (Gjertsen, et al., 2018)

Misund (2017) påpekte at miljøterapeutens involvering og mulighet til medvirkning var en sentral faktor for at det tverrfaglige samarbeidet skulle fungere godt, også for å ha en klar rolle og definisjon av hva miljøterapeuten faktisk skal gjøre. Ledelsens betydning kommer her inn ved at det er ledelsen sitt ansvar å sørge for at miljøterapeutenes oppgaver blir klart definert, det er ikke miljøterapeuten som skal ha ansvar for å forme rollen sin selv. Når skolen og ledelsen ikke har et lovverk som innebærer et lovfestet krav om å ansette en miljøterapeut, ser det ut til at skolen selv kan velge om de vil gjøre det. Samtidig som de da kan bestemme hvilken rolle miljøterapeuten faktisk skal ha i skolen. Gjertsen, et al., (2018) konkluderte med at rollen til BSV-profesjonene i skolen var uklare på grunn av at den ikke er lovfestet i lovverket slik som hos læreren. Dette skaper altså ulike fortolkninger av både rollen og statusen til BSV-profesjonene i skolen (Gjertsen et al., 2018). Dette mener jeg understreker betydningen av en god ledelse som prioriterer tverrfaglig samarbeid, setter av tid og sørger for

at miljøterapeutenes rolle blir klart definert (Glavin & Erdal, 2018). Ledelsen må ha en tydelig og nedfelt strategi for at det tverrfaglige samarbeidet skal lykkes (Bakke, et al., 2016) Rammeverket må være forankret i lovverket, slik at det faktisk er lovpålagt å følge, hvis ikke blir det opp til hver enkelt skole å prioritere ressurser og tid etter egne behov.

5.0 AVSLUTNING

I denne oppgaven har jeg forsøkt å svare på forskningsspørsmålet «Hvordan kan man ved hjelp av tverrfaglig samarbeid internt i barneskolen, hindre at barn utvikler større utfordringer som krever utvidet tiltak?» Jeg har lagt vekt på barn som strever med psykiske vansker og lærer og miljøterapeutens tverrfaglige samarbeid rundt disse.

Lærer og miljøterapeuter kan være med å hindre at barns problemer utvikler seg. Dette kan gjøres blant annet ved hjelp av å legge til rette for gode mestringsopplevelser, relasjonsbyggende tiltak og ved å øke kunnskapen rettet mot psykisk helse-arbeid inn i skolen. For å klare å oppnå dette er det avhengig av en ledelse som legger til rette for, og prioriterer det tverrfaglige samarbeidet. Miljøterapeuten må ha en tydeligere rolle i skolen, og det tverrfaglige samarbeidet må struktureres inn i retningslinjene i skolen. Det må også forankres i lovverket, slik at ledelsen ikke skal kunne velge om de vil prioritere tverrfaglig samarbeid eller ikke.

Jeg innledet oppgaven med å vise til ungdommer jeg møtte i praksisperioden min i Nav. Ungdom som tidlig hadde falt ut av skolegang og arbeidsliv. Ungdommene stod nå med en svakere tilknytning til deltakelse i samfunnet. Ungdommene fortalte at problemene hadde oppstått allerede i barneskolen, de hadde ikke blitt tatt tak i tidlig nok. Dette vitner om at behovet for helhetlig hjelp i barneskolen er stort. Barn som ikke får tidlig hjelp, kan risikere at problemer utvikler seg og de kan risikere å droppe ut av skolen. Konsekvensene er et enda større samfunnsproblem i form av en mer presset spesialisthelsetjeneste, flere unge voksne på uføretrygd og store kostnader for staten.

Det finns en god del litteratur som omhandler tverrfaglig samarbeid både i barneskolen og i skolen generelt. Det finnes derimot lite forskning i Norge som får frem miljøterapeutenes, barnets og foreldrenes stemme i det tverrfaglige samarbeidet. Det er også begrenset forskning på hvorvidt det tverrfaglige samarbeid faktisk fungerer.

Denne oppgavens bidrag kan være med å løfte behovet for videre forskning i et dagsaktuelt tema om et økende behov for tverrfaglighet inn i barneskolen.

- Andersen, B. J. (2016). Informasjon om psykisk helse- et sentralt tiltak for å fremme elevers sosiale og emosjonelle kompetanse. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (ss. 257-270). Oslo: Universitetsforlaget As.
- Anvik, C. H., & Gustavsen, A. (2012). *Ikke slipp meg! Unge, psykiske helseproblemer, utdanning og arbeid (NF Rapport nr. 13, 2012)*. Hentet mars 23, 2022 fra <https://nforsk.brage.unit.no/nforsk-xmlui/handle/11250/2728517>
- Bakke, H. H., Blytt, B., Fredriksen, W., & Elvedal, C. (2016, Mai 30). Dra sammen, samtidig- et mer inkluderende skoleliv. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, ss. 167-170. doi:<https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2016-01-02-21>
- Barne- og familiedepartementet. (1989, November 20). *Regjeringen.no*. doi:https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Berg, B., Ellingsen, I. T., Levin, I., & Kleppe, L. C. (2015). Hva er sosialt arbeid? I I. T. Ellingsen, I. Levin, B. Berg, & L. C. Kleppe (Red.), *Sosialt arbeid. En grunnbok* (ss. 19-35). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Borg, E., & Pålshaugen, Ø. (2018, September 21). En sak for seg- eller en sak for alle? *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, ss. 180-190. doi:<https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2018-02-03-09>
- Bremnes, R., & Indergård, P. J. (2022, mars 18). *Helsedirektoratet.no*. Hentet mars 23, 2022 fra Aktivitetsdata for psykisk helsevern for barn og unge: <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/aktivitetsdata-for-psykisk-helsevern-for-barn-og-unge>
- Bru, E., Garvik, M., Øverland, K., & Idsøe, T. (2016). Depresjon. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (ss. 70-92). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. (K. Øverland, Red.) Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Christensen, H., & Godø, H. T. (2021, Januar 02). Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen: Lærerens forståelse av egen kjernekompetanse. *Nytt Pedagogisk Tidsskrift*, 105, ss. 17-28. doi:<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-03>
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- FN-sambandet. (2022, Februar 23). *God helse og livskvalitet*. Hentet Mars 31, 2022 fra <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/god-helse-og-livskvalitet>
- FO. (2019). Hentet Mars 31, 2022 fra Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere: <https://www.fo.no/getfile.php/1311735-1585635696/Dokumenter/Din%20profesjon/Brosjyrer/Yrkesetisk%20grunnlagsdokument.pdf>
- Forskrift for nasjonal retningslinje for sosionomutdanning. (2019). *Forskrift for nasjonal retningslinje for sosionomutdanning (FOR-2019-03-15-409)*. Hentet mars 23, 2022 fra <https://lovdata.no/forskrift/2019-03-15-409>
- Gjertsen, P.-Å., Hansen, M. B., & Juberg, A. (2018). Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen. *Tidsskrift for velferdsforskning*(2), ss. 163-179. doi:DOI: 10.18261/issn.2464-3076-2018-02-05

- Glavin, K., & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis til beste for barn og unge i kommune-Norge*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Gustavsson, U., & Tømmerbakken, N. (2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Hærem, E. (2017). Begrepet miljøarbeid. I B. I. Misund, *Miljøarbeid i skolen. Organisasjonens betydning* (ss. 17-26). Oslo: Cappelen Damm.
- Håkonsen, K. M. (2014). *Psykologi og psykiske lidelser*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren Rollen og utdanningen (Meld. St. 11 (2008-2009))*. Hentet April 1, 2022 fra <https://www.regjeringen.no>
- Lago, L., & Elvstrand, H. (2021, Mai 21). Children on the borders between institutions, home and leisure: space to fend for yourself when leaving the school-age educare centre. *Early Child Development and care*, ss. 1-13. doi:<https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1929200>
- Misund, B. I. (2017). *Miljøarbeid i skolen*. Oslo: Cappelen Damm.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole- Fornyelser av fag og kompetanser*. Hentet April 1, 2022 fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=3>
- opplæringslova. (1998 § 1-1). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet Mars 31, 2022 fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- opplæringslova. (1998 § 2-1). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet Mars 23, 2022 fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- opplæringslova. (1998 § 9-A). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet Mars 31, 2022 fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Spurkeland, J., & Lysebo, M. O. (2021). *Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Stern, C., Jordan, Z., & McArthur, A. (2014, April). Developing the review question and inclusion criteria. *AJN The American Journal of Nursing*(114), ss. 53-56. doi:<https://doi.org/10.1097/01.naj.0000445689.67800.86>
- Thapar, A., Collishaw, S., Pine, D. S., & Thapar, A. K. (2012, Februar 02). Depression in adolescence. *The Lancet*, ss. 1056-1067. doi:[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60871-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60871-4)
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 08 14). *Utdanningsdirektoratet*. doi:<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-elever-med-sarskilt-sarbarhet/>
- Willumsen, E. (2015). Tverrprofesjonelt samarbeid i sosialt arbeid. I I. T. Ellingsen, I. Levin, B. Berg, & L. C. Kleppe (Red.), *Sosialt arbeid - en grunnbok* (ss. 154-170). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Willumsen, E. (2017). Tverrprofesjonelt samarbeid i utdanning og praksis i helse- og velferdssektoren. I E. Willumsen, & A. Ødegård (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid. Et samfunnsoppdrag* (ss. 33-52). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Willumsen, E., & Ødegård, A. (2012, Januar 6). Felles innsats eller solospill? *Tidsskriftet Norges Barnevern*, ss. 188-199. doi:<https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2011-04-02>
- Øverland, K., & Bru, E. (2016). Angst. I E. Bru, E. I. Cosmovici, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (ss. 45-69). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Vedlegg 1- Søkelogg

Søkedato	Database	Søkeord jmfør PICO	Avgrensninger	Antall treff	Antall leste abstract	Antall utvalgte artikler
21/03/22	Søk 1 Idunn	barn* OR skole* OR «tverrfaglig samarbeid*»	Årstall: 2005- 2022 vitenskapelige artikler/ fagfelleverderte tidsskrift	168	8	Antall brukt: 0
21/03/22	Søk 2 Oria	«tverrfaglig samarbeid*» AND skole* AND barn* OR miljøterapi* OR sosialt arbeid*	Årstall: 2010-2022 vitenskapelige artikler/fagfelleverderte tidsskrift	5	4	Antall brukt: 1
25/03/22	Søk 4 Oria	barn* OR gutt* OR jente* «tverrfaglig samarbeid*» OR samarbeid* OR miljøterapi* grunnskole* OR barneskole* OR skole*	Årstall: 2010-2022 vitenskapelige artikler/ fagfelleverderte tidsskrift	583	7	Antall brukt: 1
25/03/22	Søk 5 Oria	barn* OR gutt* OR jente* «tverrfaglig samarbeid*» OR samarbeid* grunnskole* OR barneskole* OR skole* NOT barnevern*	Årstall: 2010-2022 vitenskapelige artikler / fagfelleverderte tidsskrift	424	4	Antall brukt: 1
29/03/22	Søk 6 Oria	Barn* OR gutt* OR jente* «tverrfaglig samarbeid*» OR samarbeid* AND skole* and «sosialt arbeid*»	Årstall 2010-2022 vitenskapelige artikler/ fagfelleverderte tidsskrift	52	5	Antall brukt: 0
29/03/22	Søk 7 Oria	barn* AND «tverrfaglig samarbeid*» AND skole*	Årstall 2010-2022 vitenskapelige artikler /fagfelleverderte tidsskrift	28	5	Antall brukt: 1
30/03/22	Søk 8 Scopus	child* AND «interdisciplinary*» AND collaboration* AND school	Årstall 2010-2022	53	5	Antall brukt: 0
Antall leste artikler fra håndsøk: 15	Antall utvalgte fagbøker: 9	Totalt antall artikler i oppgaven: 5			Antall leste abstracts: 38	Totalt brukt: 4

