

Sunniva Sandvik Ytterhaug

Hvorfor flere skoler burde ansette miljøterapeuter/sosialarbeidere

Why more schools should hire social workers

Bacheloroppgave i Barnevern

Veileder: Lasse Skogvold Isaksen

Mai 2023

Sunniva Sandvik Ytterhaug

Hvorfor flere skoler burde ansette miljøterapeuter/sosialarbeidere

Why more schools should hire social workers

Bacheloroppgave i Barnevern
Veileder: Lasse Skogvold Isaksen
Mai 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Temaet som belyses i denne oppgaven er miljøterapeuten i skolen, med følgende problemstilling: Hvorfor flere skoler burde ansette miljøterapeuter/sosialarbeidere. Oppgaven tar utgangspunkt i det norske skolesystemet. Metoden som er benyttet for å belyse problemstillingen er en litteraturstudie. Ved bruk av søkedatabasene «Idunn», «Oria», «Google» og «Google Scholar» har jeg funnet relevant teori og forskning på feltet som legger grunnlaget for den videre drøftingen. Kildekritikk er utøvd under hele litteratursøk-fasen for å sikre oppgavens troverdighet.

Folkehelse rapporten konstaterer at psykiske plager, lidelser og vansker forekommer hyppigere de siste årene blant barn og unge. Videre er elevenes behov og utfordringer i stadig endring og flere elever velger å avslutte utdanningsløpet før eller underveis i videregående opplæring. Noe som kan bli problematisk ettersom samfunnet blir mer og mer teknologisk samtidig som høy utdanning verdsettes stadig mer. Skolen må dermed tilpasses mangfoldet av elevene. For å kunne sette inn tiltak for elever som opplever vanskeligheter eller befinner seg i risikozonen for å avslutte utdanning er det behov for en relativt ny yrkesgruppe inn i skolen. Oppgaven drøfter videre nytteverdien av å ansette flere miljøterapeuter, både med tanke på elevene og det psykososiale miljøet i skolen, samt det tverrfaglige samarbeidet mellom de ulike aktørene: miljøterapeuten, eleven, de foresatte, de profesjonelle og de eksterne hjelpeinstansene, for å kunne imøtekomme elevens helhetlige situasjon på best mulig måte og sette inn tiltak på et tidlig tidspunkt før mer alvorlige problemer kan oppstå. Oppgavens drøftelse peker mot nødvendigheten av miljøterapeuter som et forebyggende lavterskeltilbud for elevene og burde iverksettes på ungdomsskolen eller tidligere.

Abstract

The topic highlighted in this thesis is social workers in schools, with the following issue: Why more schools should hire social workers. This assignment is based on the Norwegian school system. The method used to explore the issue is literature study. By using search engines such as “Idunn”, “Oria”, “Google” and “Google Scholar”, I have gathered relevant theory and research in the field which lays the foundation for the further discussion. Source criticism is practiced throughout the literature search phase to ensure the thesis’ credibility.

The Norwegian public health report notes that psychological problems, disorders and difficulties have occurred more frequently in recent years among children and adolescents. Furthermore, students' needs and challenges are constantly changing, and more students choose to end their education prematurely. Something that can become problematic as society becomes more and more technological at the same time as higher education is valued increasingly. The school must therefore adapt to the diversity of the pupils. To be able to introduce measures for pupils who experience difficulties or are at the risk of ending their education prematurely, there is a need for a new professional position in the school. This assignment further discusses the value of employing more social workers, with regard to the pupils and their psychosocial environment in the school, as well as the interdisciplinary collaboration between the various participants: social workers, the pupil, their parents, the professionals and the external aid agencies, in order to accommodate the pupil's overall situation as well as possible and put measures in place at an early stage before more serious problems can arise. This assignment's discussion points to the need for social workers as a preventive low threshold offer for the pupils and should be implemented at secondary schools or even earlier.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Oppgavestruktur.....	2
2.0 Metode	2
2.1 Fremgangsmåte.....	2
2.2 Forforståelse.....	3
3.0 Juridiske rammer	4
3.1 Opplæringsloven.....	4
3.2 Taushetsplikten.....	5
4.0 Teori	5
4.1 Hva er miljøterapi og miljøterapeutisk arbeid i skolen?.....	5
4.2 Tverrfaglig samarbeid – hva er det?.....	6
5.0 Presentasjon av forskning, artikler, modeller og rapporter	7
5.1 Psykisk helse blant barn og ungdom i skolen.....	7
5.2 Modeller som belyser barn og unges helhetlige situasjon.....	8
5.3 Artikler om miljøterapeuten i skolen.....	10
5.4 Artikler om tilpasset opplæring og barnevernsbarn.....	11
5.5 Elever som faller ut av skolesystemet – hvem er de?.....	12
6.0 Drøfting	14
6.1 Frafall i skolen - konsekvenser, forebygging og forslag.....	14
6.2 Relasjonsarbeid i skolen.....	15
6.2.1 Relasjonsarbeid og tilrettelegging i samarbeid med foreldrene.....	17
6.3 Opplæringsloven og det tverrfaglige samarbeidet i skolen.....	17
6.3.1 Utdringer i samarbeidet.....	19
6.4 Miljøterapeuter i skolen – en ansettelsesressurs?.....	20

7.0 Konklusjon..... 22

Litteraturliste 24

1.0 Innledning

Ungdommene våre sliter. I en mer og mer komplisert hverdag fylt med karrierefokuserte foreldre og jevnaldrende som lever på sosiale medier har andelen ungdommer som strever med psykisk helse økt betraktelig (Bang et al., 2023). Flere og flere utvikler psykiske lidelser, plager og vansker. Spesielt ungdom i alderen 16-19 år. På skolebenken er hvor de tilbringer mesteparten av tiden sin, det er altså her det burde iverksettes tiltak. Yrkesgruppen som ser elevene mest i løpet av dagen er lærerne, som har ansvar for rundt 30 elever om gangen, og flere klasser om dagen, noe som kan gjøre det vanskelig å fange opp ulik oppførsel og sinnsstemning i klasserommet som viser tegn til bekymring. Konsekvensene av å ikke få kontakt med disse elevene som befinner seg i risikozonen for å droppe ut vil være at de avslutter utdanningen for tidlig. Noe som vil lede til vanskeligheter med å komme seg inn på arbeidsmarkedet ettersom det har blitt en nødvendig forutsetning å ha kvalifikasjoner fra videregående opplæring (Regjeringen, 2023). Uten grunnskoleutdanning og en stabil forbindelse til arbeidslivet kan flere ungdommer bli avhengige av ulike stønader som kan føre til marginalisering i voksenlivet og senere psykiske påkjenninger (Reegård & Rogstad, 2016, s. 113). Miljøterapeuter, som har kunnskap om blant annet barn og unges oppvekstvilkår, normalutvikling, risiko- og beskyttelsesfaktorer og som ikke skal drive undervisningen, kan bli et forebyggende lavterskeltilbud for elevene og en ressurs for læreren.

Gjennom praksis i barnevernspedagogutdanningen har jeg møtt elever med utfordringer tilknyttet psykisk helse, som gjennom tilrettelegging og tilpasning av undervisningen, tett oppfølging og gode samtaler begynner å trives på skolen igjen. At ikke alle elever har muligheten til å snakke med miljøterapeuter som befinner seg i skolemiljøet til vanlig er bekymringsverdig i sammenheng med den nyanserte og komplekse ungdomsgruppen som preger sosiale medier i dag. De fleste trenger en god samtalepartner, som lytter, anerkjenner og støtter dem i hverdagen for å komme seg gjennom utdanningen. Én som kan henvise dem videre til riktig instans når den tiden kommer og som kan bidra til å forhindre store konflikter i elevmassene. Jeg tror miljøterapeuter kan fylle dette behovet, derfor har jeg valgt å undersøke temaet: miljøterapeuter i skolen. Oppgaven tar utgangspunkt i det norske skolesystemet og den norske skolen generelt.

I denne oppgaven benytter jeg en litteraturstudie, bestående av sekundærlitteratur, til å besvare problemstillingen:

Hvorfor flere skoler burde ansette miljøterapeuter/sosialarbeidere.

1.1 Oppgavestruktur

Oppgaven er delt opp i kapitler og delkapitler som skal gi en innføring i miljøterapeutisk arbeid i skolen og i samarbeid med andre faggrupper og profesjoner, i tillegg til elevenes opplevelse av kontakten med miljøterapeuten i skolen. Del 1 introduserer tema og problemstilling. Videre avklarer jeg metodebruk og funn av relevante kilder i del 2. Del 3 beskriver elevenes rettigheter og plikter tilknyttet skolegangen i Norge, samt hvordan taushetsplikten påvirker det tverrfaglige samarbeidet i skolen. Begrepet «miljøterapi» og en metode for samarbeid mellom blant annet skolens ansatte, kalt «tverrfaglig samarbeid», introduseres og ses i sammenheng med skolen i del 4. Presentasjon av forskning, artikler, modeller og rapporter som kan være med på å belyse barn og unges livssituasjon, evner, ferdigheter og forutsetninger for læring finner sted i del 5. Etterfulgt av del 6, hvor jeg diskuterer problemstillingen i lys av de tidligere kapitlenes opplysninger, teorier og statistikk. Og i del 7 konkluderer jeg med svar på problemstillingen basert på hovedpunkter i drøftingen min.

2.0 Metode

En metode er en fremgangsmåte vi bruker for å samle informasjonen vi søker. Jeg har valgt å benytte en litteraturstudie i min datainnsamling for å belyse problemstillingen. I en litteraturstudie benytter du data fra eksisterende fagkunnskap, forskning og teori, også kjent som sekundærdata (Dalland, 2021, s. 199). Sekundærdata vil si informasjon/data samlet inn av andre, som for eksempel Statistisk sentralbyrå (SSB). En litteraturstudiet vil kunne belyse et bredt spekter av både miljøterapeuters, lærere og ungdommers erfaringer, tanker og meninger rundt det å ha sosialarbeidere i skolen.

2.1 Fremgangsmåte

Når det gjelder fremgangsmåte har jeg innhentet litteratur og data gjennom de ulike databasene «Idunn», «Oria», «Google» og «Google Scholar». For å komme frem til den mest relevante litteraturen rundt min problemstilling har jeg systematisk anvendt et begrenset antall søkeord som består i «miljøterapeut», «skolen», «fracfall» og «tverrfaglig samarbeid». Videre har jeg benyttet en snøballmetode, hvorav jeg undersøkte litteraturlisten til de mest givende

artiklene og dermed fant noen primærkilder, artikler, tidsskrift, fagartikler og en masteroppgave som sammen belyser en stor del av temaet. Jeg har også undersøkt lovverk på området, statistikk fra SSB og Barne- og ungdoms-, og familiedirektoratet (Bufdir), samt rapporter utarbeidet av Fellesorganisasjonen, Helsedirektoratet og Folkehelseinstituttet. Oppgaven er også bygget på pensum- og anbefalt litteratur fra tidligere år på barnevernsutdanningen. Kildekritikk er utøvd under hele litteratursøk-fasen for å sikre oppgavens validitet, altså oppgavens relevans og gyldighet. For å være sikker på kildenes troverdighet har jeg i all hovedsak tatt i bruk fagartikler, bøker fra tidligere pensum, rapporter og statistikk fra kjente institusjoner, samt en masteroppgave som er funnet gjennom snøballmetoden, hvorav de kvalitative funnene er brukt i pensumlitteratur (Dalland, 2021, s. 143).

2.2 Forforståelse

Ettersom oppgaven tar utgangspunkt i allerede eksisterende litteratur og funn vil den som undersøker temaet ha forutinntatte meninger, tanker og forventninger rundt temaet. Kunnskapen og forståelsen du har før du undersøker tema kalles forforståelse, noe en må prøve å være bevisst for at forforståelsen (fordommene) dine i minst mulig grad skal påvirke ditt syn på problemstillingen, hvilke data som samles inn, samt det endelige resultatet (Dalland, 2021, s. 196). Min forforståelse bygger på blant annet min kultur, oppvekst og mine erfaringer som barnevernspedagogstudent, spesielt med tanke på praksis. I 17 uker var jeg utplassert på en videregående skole for å jobbe som miljøterapeut. Der fikk jeg ansvar for å følge opp en elev med angst, depresjon og skolevegring. Som miljøterapeut fikk jeg mulighet til å følge opp denne eleven tett gjennom blant annet hjemmebesøk ved bekymring og alternativ undervisning på grupperom de dagene angsten for å være i klasserommet ble for høy. Gjennom denne perioden hadde jeg en god veileder som satte opp møter og lagde muligheter for diskusjoner kontinuerlig gjennom arbeidsdagene slik at vi kunne drøfte, analysere og hun kunne undervise meg om blant annet kognitiv atferdsterapi. I løpet av disse 17 ukene fikk jeg oppleve hvor stor støtte det er å ha et tverrfaglig team å lene seg på som yrkesutøver og hvor stor forskjell man kan gjøre i hverdagen til en elev gjennom sosialfaglig arbeid. Min forforståelse bygger altså på ideen av at dersom lærere, miljøterapeuter, assistenter og andre av skolens ansatte samarbeider kan skolen avdekke mer av elevenes helhetlige situasjon, tilrettelegge ved spesielle behov og sette inn tiltak.

3.0 Juridiske rammer

3.1 Opplæringsloven

Nedfelt i Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa, heretter forkortet til opplæringsloven eller oppll, er elevenes rettigheter og plikter knyttet til deres opplæring og skolegang i Norge. Opplæringslovens §1-3 fastsetter at elevenes opplæring både i grunnskolen og videregående skole skal tilpasses den enkelte elev sine evner og forutsetninger. I dette ligger en forståelse om at det skal tas hensyn til det som foregår «rundt» eleven, samt at «skolen skal tilpasse seg elevene og ikke omvendt» (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 33). Inkluderer elevens hjemmesituasjon, evne til samspill og elevens sosiale ferdigheter. Når det gjelder miljøterapeutisk arbeid og tilrettelegging for enkeltelever arbeider grunnskolen ut fra en opplæringsplikt, ikke en skoleplikt (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 34). Noe som vil si at undervisningen kan finne sted på alternative læringsarenaer hvor eleven føler seg trygg. Det er gjennom skole elevene først inkluderes i samfunnet og for noen vil dette føre til en marginalisering (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 34). For noen av de elevene vil den alternative læringsarenaen utenfor skoleområdet kunne supplere undervisningen i klasserommet og lette på presset de opplever i skolehverdagen. En slik alternativ skoledag noen ganger i uken kan gjøre det lettere for ungdommen å møte på skolen og i klasserommet de resterende dagene. De elevene som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen har rett til spesialundervisning, jf. oppll. §5-1 (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 34). Ingen krav til årsaken om behovet er oppført. Videre skiller spesialundervisning seg ut ved at undervisningen er «tilrettelagt for den enkelte elevs behov, slik at han eller hun kan arbeide ut fra sine forutsetninger» (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 34). Tilbudet utarbeides med vekt på elevens utviklingsutsikter. En elev som mottar spesialundervisning har også krav på å få utarbeidet en individuell opplæringsplan som dekker hvilke mål for opplæringen de har, hva opplæringen innebærer og hvordan de skal oppnå dette (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 35).

Videre sikrer §9 A-2 i opplæringsloven elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Skolen har også en plikt til å forebygge at retten til et trygt og godt skolemiljø brytes gjennom å aktivt arbeide for å fremme helsen, trivselen og læringen til elevene, etter §9 A-3. Paragrafen lovfester også skolens nulltoleranse mot krenking, som mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Skolen har videre en plikt til å sørge for at eleven opplever læringsmiljøet som trygt og godt, jf. oppll. §9 A-4. Noe som er hver

enkeltelev sin subjektive mening. Et skolemiljø vil tilsi både det fysiske og psykososiale miljøet på skolen, jf. oppl. §9 A. Elevenes subjektive oppfatning av hvordan det er å være på skolen, på leksehjelpordninger og i skolefritidsordninger avgjør om skolemiljøet kan beskrives som godt eller dårlig.

3.2 Taushetsplikten

Flere yrkesutøvere antar at taushetsplikten vil sette grenser for det tverrfaglige samarbeidet med tanke på å utveksle opplysninger mellom instansene som er ansvarlig for å ivareta barn og unges rettigheter og behov (Glavin & Erdal, 2013, s. 49). Taushetsplikten er lagd med den intensjon å beskytte privatpersoners integritet, men er ikke til hinder for at et forvaltningsorgan «gir andre forvaltningsorganer opplysninger om en persons forbindelse med organet og om avgjørelser som er truffet og ellers slike opplysninger som det er nødvendig å gi for å fremme avgiverorganets oppgaver etter lov, instruks eller oppnevningssgrunnlag», jf. blant annet forvaltningslovens §13 b nr. 5 (Glavin & Erdal, 2013, s. 51). Det enkleste unntaket fra taushetsplikten er fremdeles samtykke fra den/de det gjelder og som har krav på taushet. Et tredje alternativ er å anonymisere opplysningene som skal drøftes på møtet. På denne måten kan den tverrfaglige samarbeidsgruppen gi opplysninger på tvers av grenser så lenge individualiserende kjennetegn utelates, jf. forvaltningsloven § 13 a nr. 2 (Glavin & Erdal, 2013, s. 53). En av forutsetningene til at det tverrfaglige samarbeidet skal briljere, være effektivt og fungere optimalt, blir dermed at de ulike aktørene har tilstrekkelig kjennskap til §13, samt de betingelsene og unntakene rundt taushetsplikten.

4.0 Teori

4.1 Hva er miljøterapi og miljøterapeutisk arbeid i skolen?

Miljøterapi er et diffust begrep som er vanskelig å definere (Misund, 2005, s. 17). Begrepet ble først definert i sammenheng med institusjonsarbeid, men har i senere tid fått overføringsverdi til blant annet miljøterapeutisk arbeid i skolen. Cumming og Cumming definerte i 1962 miljøterapi som «the scientific manipulation of the environment aimed at producing changes in the personality of the patient» (Larsen, 2022, s. 16). Med utgangspunkt i denne definisjonen har Larsen og Selsnes formulert sin definisjon av miljøterapi i 1975 som «en systematisk og gjennomtenkt tilretteleggelse av miljøets psykologiske, sosiale og materielle/fysiske sider i forhold til individets og gruppens situasjon og behov. Hensikten med dette er å fremme mulighetene til læring, mestring og personlig ansvar» (Larsen, 2022, s. 16).

Med andre ord innebærer miljøterapi en bevisst og reflektert organisering av miljøet. Landmark og Olkowska utdyper «tilretteleggelse» videre ved å vise til at miljøterapeuten må være god til å utnytte tilfeldighetene når de oppstår, samtidig som de må kunne motvirke tilfeldighetene når situasjonen ber om det (Larsen, 2022, s. 16; Olkowska & Landmark, 2020, s. 29). Miljøterapeuter må dermed være flinke på å lese rom og tilfeldigheter som kan oppstå og samtidig være flink til å regulere blant annet barnet/ungdommens emosjoner.

Miljøterapibegrepet består av en miljødél som innebærer organisering eller tilrettelegging, og en terapidél som handler om forandring og utvikling (Larsen, 2022, s. 24). Miljøterapi kan dermed forstås som «et arbeid som handler om å legge til rette eller organisere slik at forandring og utvikling blir mulig» (Larsen, 2022, s. 24). Oppgaven vil videre ta utgangspunkt i denne definisjonen av miljøterapi. Det miljøterapeutiske arbeidet i skolen består i «å fremme mestring, læring og personlig ansvar hos individer og/eller grupper», ikke om behandling (Borg & Lyng, 2019, s. 11). For at ungdommen skal kunne motta behandling vil det det miljøterapeutiske arbeidet være å avdekke utfordringene til eleven, motivere vedkommende til å søke hjelp og bistå eleven til å finne riktig instans når den tid kommer (Oddekalv, 2022). Arbeidet krever tilrettelegging og systematikk fra miljøterapeuten. Når barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere blir ansatt i skolen får de ofte stillingsbetegnelsen «miljøterapeut» eller «miljøveileder» (Borg & Lyng, 2019, s. 11). Stillingsbetegnelsen krever at vedkommende har 3-årig høyskoleutdanning innen barnevern, sosialt arbeid eller vernepleie. Etersom miljøterapi i skolen ikke innebærer behandling, kan vi si at det handler om «å skape muligheter for at barn og unge i sin situasjon kan arbeide med sin forandring og utvikling» (Larsen, 2022, s. 25). Dersom en elev strever med en høy grad av sosial angst kan miljøterapeuten bistå ungdommen i sosiale situasjoner og de kan sammen oppsøke mindre grupper elever for å trygge ungdommen. Over tid vil kanskje ungdommen kjenne seg trygg nok og ha opparbeidet seg et nettverk som gjør at vedkommende oppsøker andre alene.

4.2 Tverrfaglig samarbeid – hva er det?

Tverrfaglig samarbeid er når ulike faggrupper og profesjoner samarbeider om et felles mål, om det skulle være en utfordring eller et problem (Glavin & Erdal, 2013, s. 29). Det finnes flere definisjoner på tverrfaglig samarbeid, som for eksempel, «tverrfaglig samarbeid handler om en interaksjon mellom representanter fra ulike fag med det formål å utnytte den samlede

faglige kompetansen maksimalt» (Misund, 2005, s. 82). Det er hvor de ulike faggruppene møtes i fellesskap og diskuterer deres ulike perspektiver og profesjonelle meninger i lys av deres kunnskap om den enkelte situasjonen, «en metode for å oppnå resultater i arbeidet» (Glavin & Erdal, 2013, s. 17). På grunn av den nåværende psykisk helse situasjonen blant barn og unge, som presenteres i delkapittel 5.1, «Psykisk helse blant barn og ungdom i skolen», er de fleste ungdommers problemer som avdekkes i skolen kompliserte. Gjennom et tverrfaglig samarbeid vil det dermed bli større sannsynlighet for å utarbeide et mer helhetlig bilde og en felles forståelse av ungdommens situasjon. Det helhetlige bilde avdekkes ved at mange fag representeres og forutsetter at fagene kompletterer hverandre (Glavin & Erdal, 2013, s. 28). Flere instanser vil som regel ha kjennskap til barnet og familien dersom problemene er av den sammensatte typen. Noe som gjør at de ulike yrkesutøverne har forskjellige opplysninger om familien som kan være nyttig i utarbeidelsen av tiltak. Yrkesutøverne har også varierende muligheter for observasjon ut ifra sin rolle, institusjonstilhørighet og relasjon til partene (Glavin & Erdal, 2013, s. 23). Samarbeidet vil være nødvendig i situasjoner hvor lovverk begrenser den enkelte instans sine muligheter for å bistå ungdommen i den gitte situasjonen. For barnevernsansatte vil et bra tverrfaglig samarbeid være en god støtte for de enkelte yrkesutøverne når de står overfor følelsesmessig belastende saker (Glavin & Erdal, 2013, s. 23). Slik støtte kan også forebygge feilvurderinger forårsaket av følelsesmessige reaksjoner. I bunn og grunn bidrar tverrfaglig samarbeid til å se en situasjon eller et menneske fra ulike innfallsvinkler gjennom blant annet relasjonen de ulike instansene har med barnet/ungdommen og familien. De ulike perspektivene og tilnærmingene blir derav essensielle for å gi barn og deres familier best mulig hjelp til rett tid (Glavin & Erdal, 2013, s. 24). Tverrfaglig samarbeid er ofte sett i sammenheng med flerfaglig samarbeid, hvorav det er ingen direkte kontakt mellom de ulike faggruppene (Glavin & Erdal, 2013, s. 29). Gruppene jobber parallelt mot samme mål, men tar ikke stilling til problemet i fellesskap. For eksempel dersom en miljøarbeider kun samarbeider med læreren i to minutter i gangen i tilfeller hvor de møter på hverandre. Flerfaglig samarbeid og tverrfaglig samarbeid vil ikke gi samme resultat. Oppgaven vil derfor kun diskutere tverrfaglig samarbeid i skolesammenheng.

5.0 Presentasjon av forskning, artikler, modeller og rapporter

5.1 Psykisk helse blant barn og ungdom i skolen

For mange ungdommer kan overgangen til videregående opplæring fra ungdomsskolen være en periode preget av utfordringer og usikkerhet, noe som kan føre til blant annet skolevegring,

dårlig psykisk helse og frafall (Oddekalv, 2022). Helsedirektoratet definerer psykisk helse som «hvordan du oppfatter deg selv og andre, hvordan du har det i hverdagen og hvordan du takler utfordringer» (Helsenorge, 2022). God psykisk helse kan ut fra denne definisjonen forstås som at du takler vanlige utfordringer som dukker opp, at du føler på tilhørighet og mening i livet og at du trives i hverdagen (Helsenorge, 2022). Det fremkommer av folkehelse rapporten at flere norske undersøkelser viser at psykiske plager, lidelser og vansker, forekommer hyppigere de siste årene (Bang et al., 2023). I disse undersøkelsene har psykiske plager blitt definert gjennom spørreskjemaet Hopkins Symptom Checklist for å kartlegge symptomer på angst og depresjon (Bang et al., 2023). Videre kommer det frem at flere ungdommer i alderen 16-19 år, sammenlignet med de i 13-16 års alderen, sliter med psykiske plager. Jeg regner med at statistikken ikke vil være hundre prosent pålitelig på grunn av mørketall og andre årsaker. En av årsakene til denne fordelingen i alder kan ha noe med tidspunkt for avdekking av plagene å gjøre, for eksempel ved at det har foregått under radaren i flere år, men ble oppdaget i ungdomsalderen. Undersøkelsene viser også til en kjønnsmessig forskjell, hvorav jenter i større grad enn gutter utvikler lidelser som debuterer etter puberteten, som blant annet angstlidelser og depresjon (Bang et al., 2023). Guttene derimot, utvikler i større grad lidelser som debuterer tidligere i livet, som for eksempel ADHD, autismspekterforstyrrelser og atferdsforstyrrelser. Da er det viktig med et tverrfaglig skolepersonell som kan samarbeide om å imøtekomme elevens helhetlige situasjon, ulike behov og læreforutsetninger.

5.2 Modeller som belyser barn og unges helhetlige situasjon

For å forstå helheten rundt barn og unges situasjon og sammensatte utfordringer er Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell og Maslows behovshierarki over grunnleggende menneskelige behov nyttige virkemidler.

Den utviklingsøkologiske modellen illustrer hvordan hvert enkeltmenneske er en voksende og dynamisk person som påvirker og blir påvirket av de miljøene hun tilhører (Gulbrandsen, 2017, s. 53). Bø (2018, s. 169) beskriver modellen som «en tverrfaglig og helhetlig forståelse av menneskelig utvikling». Modellen er delt inn i delsystemer med navn «mikro-, meso-, ekso- og makrosystemene» (Gulbrandsen, 2017, s. 54). Alle leddene er gjensidig avhengig av hverandre og bringer konsekvenser for resten av systemet, samt den originale handlingen (leddet) i seg selv, dersom ett av leddene setter seg i bevegelse (Gulbrandsen, 2017, s. 53.).

Mikrosystemet viser mønsteret av aktiviteter, sosiale roller og mellommenneskelige relasjoner hvor mennesker har direkte kontakt med hverandre, mens mesosystemet viser forbindelser mellom to eller flere miljøer som eleven er fellesnevner i, f.eks. skole, hjem og fritidsordninger (Gulbrandsen, 2017, s. 54-59). Eksosystemet viser hvordan miljøer eleven selv ikke er en del av, men har fjernkontakt med, påvirker elevens utviklingsmuligheter og levestandard (Gulbrandsen, 2017, s. 60). Et eksempel på et slikt miljø er omsorgsgiverens arbeidssted, dersom mor/far mister jobben vil levestandarden til eleven bli betraktelig endret. Makrosystemet viser til en del forventninger rundt denne eleven i form av relasjoner og aktiviteter vedkommende er en del av med utgangspunkt i de andre systemene, deres kultur- eller subkulturnivå og trossystem eller ideologi de antas å handle etter (Gulbrandsen, 2017, s. 62-63). I denne modellen er enkeltpersonen, i vårt tilfelle eleven, sett på som aktivt handlende. Modellen vil være nyttig for å jobbe med enkeltelevers nettverk, opplevelse av skolemiljøet og være hjelpsom når man undersøker/prøver å se mest mulig av elevens situasjon, for eksempel ved å utarbeide spesialundervisning, forebygge konflikter eller slukke branner i elevmassene.

Maslows behovshierarki belyser alle de grunnleggende behovene som mennesker burde tilfredsstillende dekke for å kunne utøve sine evner og ferdigheter optimalt (Berg, 2012, s. 32). Dersom disse grunnleggende behovene ikke er dekket, vil elevens læreforutsetninger være svekket. Elevens læreforutsetninger er «elevens funksjonsnivå på alle utviklingsområder – kognitivt, sosialt, emosjonelt og fysisk/motorisk» (Berg, 2012, s. 32). Noe som innebærer elevens «evner, motivasjon, interesser, tidligere erfaringer og kunnskaper, helsemessige forhold, spesifikke lærevansker, sosial og kulturell bakgrunn og hjemmeforhold» (Berg, 2012, s. 32). «Tilstrekkelig tilfredsstillelse av fysiologiske behov, behov for trygghet og sikkerhet, behov for kjærlighet og sosial tilknytning, behov for anerkjennelse, respekt og positiv selvoppfatning, danner basis for å kunne utnytte og realisere egne evner fullt ut» (Berg, 2012, s. 32). Ettersom vi ser gjennom den utviklingsøkologiske modellen hvor mange nivåer den unge er med i og hvordan de påvirker hverandre er det ikke vanskelig å komme til den konklusjon at de tar med seg sine erfaringer, selvoppfatning og hele sin livsverden inn i klasserommet (Berg, 2012, s. 32). Noe som påvirker hvor bra elevene er i stand til å nyttiggjøre seg undervisningen i det gitte tidspunkt. Eksempel: behovet for trygghet og sikkerhet innebærer å være fri for angst (Berg, 2012, s. 33). I skolesammenheng kan vi finne flere ulike kilder til angst, som f.eks. skolevegring og sosial angst. Elever som er engstelige vil «bruke mye krefter på å bli kvitt eller redusere angsten, og dette kan ha ødeleggende følger

for skolearbeid og læring» (Berg, 2012, s. 33). Da kan det være nyttig å ha en sosialarbeider/miljøterapeut på skolen å snakke med. I dette tilfellet vil jeg henwise til Gustavssons masteroppgave «Sosialarbeidere i ungdomsskolen: En kvalitativ studie av ungdomsskoleelevers erfaringer med sin kontakt med sosialarbeideren på skolen», hvor hun intervjuet ungdomsskoleelever angående deres erfaringer med sin kontakt med sosialarbeider på skolen (Gustavsson, 2008, s. 34). Målet med oppgaven var å fremheve elevenes stemme og fange deres subjektive erfaringer med kontakten (Gustavsson, 2008, s. 34). En elev beskrev sin samtale med sosialarbeideren på skolen ved at «hun får tingene mine bort» og «jeg blir liksom lettere» (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 34). Eleven kjente på at ved å snakke om det som var vanskelig kom det ut i luften mellom dem og etter en stund ble det borte ved hjelp av sosialarbeideren. Videre var det flere elever som beskrev en slik «psykisk renselse» etter samtale med sosialarbeideren (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 36). Flere av elevene så også «en sammenheng mellom sosial fungering og faglig læring», hvorav de «tømte seg hos sosialarbeideren, slik at de fikk plass og tid til faglig kunnskap» (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 36). En annen elev mente at sosialarbeideren gjennom samtale var med å tilrettelegge for hans læring, «hvis du er lei deg da, så er det ikke så enkelt å jobbe med ting, men hvis du prater med en annen som for eksempel sosialarbeideren, så er det mye enklere å gjøre det» (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 36). Den du snakker med har som regel et annet perspektiv på det du opplever å streve med, noe som kan hjelpe med å lette på bekymringene dine.

5.3 Artikler om miljøterapeuten i skolen

I artikkelen «Miljøterapeuter har en viktig rolle i skolen» skriver Oddekalv om ungdommers psykiske helse og skoletrivsel sin innvirkning på frafall, om tilrettelegging av skolehverdagen og Utdanningsforbundet sin kampanje «La læreren være lærer». Oddekalv skriver videre om miljøterapeuter som ble ansatt på Slåtthaug videregående skole, hvorav kontakten med miljøterapeutene skulle være et forebyggende lavterskeltilbud for alle elevene.

Miljøterapeutene avlaster de andre ansatte når det er hensiktsmessig, slik at blant annet lærere kan fokusere på faglig oppfølging og undervisning (Oddekalv, 2022). På Slåtthaug er de et team med miljøterapeuter, som de opplever å være en styrke ettersom den tverrfaglige kompetansen gir de bred og god kunnskap å møte elevene med. I tillegg har teamet en ulikhet i kjønn, noe som gjør at elevene kan snakke med den de er mest komfortabel med. Gjennom sitt arbeid på Slåtthaug har miljøterapeutene funnet ut at gjennom å fokusere på

tilgjengelighet, trygghet og trivsel kan de forbedre skolemiljøet og det psykososiale miljøet på skolen. Målet deres er å bygge relasjoner til flest mulig elever slik at de kan være i posisjon til å hjelpe ved behov og eventuelt henvise dem til riktig instans.

I «Miljøterapeuter i skolen – et uforløst problem», skriver Holmøy et al. (2019) om miljøterapeuters tanker om deres rolle i skolen og kunnskapsdepartementet sine tanker om nødvendigheten av ulike yrkesgrupper i skolen. Videre tar Holmøy et al. frem skolen som en viktig sosialiseringssinstans for barn og unge. Hvor barn og unge utvikler sosiale ferdigheter og «tilegner seg sentrale verdier, normer, tradisjoner, atferd, ferdigheter og kunnskaper» (Holmøy et al., 2019). For å kunne få en helhetlig forståelse av eleven må man knytte sammen faglig, sosial og personlig utvikling. De ulike miljøene påvirker hverandre, som vi ser gjennom Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Gulbrandsen, 2017, s. 54-59). En slik forståelse stadfester at hjemmesituasjonen kan påvirke elevenes prestasjoner og trivsel på skolen og motsatt, som en del av mesosystemet.

Artiklene «Elever vegrer seg for å gå på skolen. Miljøterapeut Mona vil få dem til å bli» og «Datteren hatet skolen frem til femte klasse. I dag skulle hun ønske at skolen varte i sju dager. Dette takker mor «Siv» tre miljøterapeuter for» omhandler miljøterapeutisk arbeid og metode. Skotheim, skribent av begge artiklene, skriver om miljøterapeutens evne til å se og forstå bakgrunnen for atferden til et barn på en annen måte ved å ha forståelse for hvordan barn blant annet regulerer følelsene sine og tar kontakt med andre (Skotheim, 2021). Skotheim skriver videre om hvordan man kan tilrettelegge for skolevegring ved at undervisningen kan finne sted utenfor skolens område ettersom «vi har opplæringsplikt i Norge, og ikke skoleplikt» (Skotheim, 2023). Eleven og miljøterapeuten kan gå tur, dra på museum, alt etter elevens interesser slik at vedkommende skal kunne styrke sin selvtillit og tro på egen mestringsevne. Samtidig må miljøterapeuten jobbe med å bedre skole- og klasse miljøet slik at de elevene som har alternativ undervisning kan flettes inn igjen når det er tilrettelagt nok til at de kan oppleve å bli inkludert i det sosiale fellesskapet igjen.

5.4 Artikler om tilpasset opplæring og barnevernsbarn

I artikkelen «Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen» fremkommer det at rollen som miljøterapeut i skolen er uklar (Gjertsen et al., 2018). Artikkelen understreker videre behovet for tilpasset opplæring for elevene og betydningen av

tverrfaglig samarbeid i skolen. Et utilstrekkelig hjelpeapparat hindrer blant annet barnevernsbarna fra å få den hjelpen de trenger for å mestre skolehverdagen og løper en risiko for at de utvikler alvorlige helseproblemer senere i livet, som for eksempel selvmord eller narkotikamisbruk. Bred kompetanse hos de ansatte i skolen blir derfor en nødvendighet. Halvorsen (2021) belyser i artikkelen «Samarbeid mellom barnevern og spesialpedagogikk» barnevernsbarna sine erfaringer med skoleapparatet, samt konsekvenser av lave ambisjonsnivå, frafall i utdanningsløpet og svak tilknytning til skolen.

5.5 Elever som faller ut av skolesystemet – hvem er de?

Det er flere utsatte og sårbare grupper av elever som faller ut av skolesystemet. Frafall defineres som «ikke oppnådd studie- eller yrkeskompetanse fem år etter at man startet i videregående opplæring» (Reegård & Rogstad, 2016, s. 11). Det er i all hovedsak tre typer elevgrupper som blir regnet med i frafallsstatistikken, selv om ikke alle er direkte frafall. Dette er blant annet elever som er i det sjette året sitt i videregående opplæring, elever som har gjennomført utdanningen med stryk i ett eller flere fag, eventuelt fag-/svenneprøven og de som har sluttet i løpet av utdanningsløpet (Reegård & Rogstad, 2016, s. 23). De som befinner seg i sitt sjette år i videregående opplæring har ikke teknisk sett avsluttet utdanningsløpet, dersom man ser bort fra definisjonen av frafall, og krever andre tiltak enn de som er i risiko for å slutte (Reegård & Rogstad, 2016, s. 25). Det er vanskelig å fange opp de elevene som slutter tidlig i utdanningsløpet. Elever som har for høyt fravær og tilsynelatende har sluttet i grunnskolen blir ikke fanget opp før de på papiret har startet i videregående opplæring ettersom det ikke er teknisk mulig å slutte i obligatorisk grunnskole med mindre det er et helt spesielt tilfelle (Reegård & Rogstad, 2016, s. 12). Faktorer som antas å ha betydning for avbrudd eller frafall er blant annet kjønn, sosial bakgrunn, foreldrenes utdanningsnivå, majoritets- og minoritetstilhørighet, og tidligere skoleprestasjoner, som antas å ha sterkest direkte betydning (Bufdir, u.å.; Reegård & Rogstad, 2016, s. 32-34). Karakternivåene indikerer hvor faglig sterk eleven er og legger grunnlaget for opptak til videregående opplæring. Videre viser det seg at de med svakere resultater velger yrkesfag, noe som kan forklare hvorfor yrkesfag har mer frafall enn studieforbereidende (Bufdir, u.å.). Flere av elevene på yrkesfag opplever mangel på læreplass og undervisning som er langt unna realiteten av arbeidslivet, noe som virker demotiverende for gjennomføring av utdanningsløpet (Reegård & Rogstad, 2016, s. 10-11). Videre er psykisk helse en risikofaktor som øker sannsynligheten for frafall. Manglende anerkjennelse og tro på egne evner, samt å

føle seg ensom eller «usynlig» vil påvirke elvens motivasjon for å fullføre skolen (Reegård & Rogstad, 2016, s. 15). Videre skriver Reegård og Rogstad (2016, s. 25) at de som slutter i videregående opplæring i gjennomsnitt har lavere karakterer, trives dårligere på skolen, har lavere utdanningsambisjoner enn de som stryker, foreldre med grunnskole som høyeste utdanningsnivå og høyere fravær fra ungdomsskolen. Denne svakere tilknytningen til skolen kan være medvirkende til at de velger å avslutte midt i utdanningsløpet.

En annen elevgruppe, som ofte er overrepresentert i frafallskategorien, er barnevernsbarn (Halvorsen, 2021). Forskning viser at barn som utsettes for omsorgssvikt har «reduert konsentrasjonsevne og svakere kognitive evner og derfor ofte lærevansker» (Bufdir, u.å.). Videre viser skadevirkningene seg ofte i form av «atferdsproblemer, psykiske problemer, rusmisbruk og høyt fravær» (Bufdir, u.å.). Likevel er det ni av ti barnevernsbarn som begynner i videregående opplæring etter ungdomsskolen, dessverre er det kun tre av ti som oppnår studie- eller yrkeskompetanse (Reegård & Rogstad, 2016, s. 112). I 2014 var det 63 000 ungdommer som startet i videregående opplæring, hvorav 13% hadde fått tiltak fra barnevernet én eller flere ganger så langt i livet (Bufdir, u.å.). 50% av disse gjennomførte på normert eller utvidet normert tid, i sammenligning fullførte 84% av de som ikke har mottatt tiltak fra barnevernet. 34% av barnevernsbarna avbrøt utdanningsløpet underveis (Bufdir, u.å.). Noe som kan ha sammenheng med at flere av barnevernsbarna blant annet har «lave skoleprestasjoner og manglende utdanningsambisjoner» (Reegård & Rogstad, 2016, s. 117-118). At de fleste velger yrkesfaglige studieretninger innebærer at de i mindre grad kvalifiserer seg til høyere utdanning (Reegård & Rogstad, 2016, s. 118). Det er langt flere unge med barnevernstiltak som «mottar ytelser og som verken er i jobb eller utdanning, sammenlignet med unge uten barnevernstiltak» seks år etter fullført grunnskoleutdanning (Halvorsen, 2021).

Forskere skriver også at det å ikke fullføre utdanning utover den obligatoriske grunnskole kan forutsi «problemer som arbeidsledighet, fattigdom, kriminalitet, rusmisbruk og sosial isolasjon» (Halvorsen, 2021). Basert på de forskjellige risikofaktorene som omgir barnevernsbarn vil de tenkes å stå i risikozonen for å avslutte utdanningsløpet tidlig. Det er ikke dermed bestemte følger ettersom veien fra ikke fullført grunnskoleutdanning til fattigdom, kriminalitet osv. kan være fylt av spuriøse sammenhenger, som for eksempel bakenforliggende utfordringer med psykisk helse eller på den positive siden, bra skolepersonell som fanger opp ungdommen til rett tid. Halvorsen (2021) skriver videre at

skolemestring fremdeles kan regnes som en årsaksvariabel ettersom den teknologiske utviklingen medbringer en tettere sammenheng mellom skolemestring og yrkesdeltakelse. Videre vil antallet jobber som ikke krever utdanning antageligvis reduseres.

6.0 Drøfting

6.1 Frafall i skolen - konsekvenser, forebygging og forslag

I delkapittelet 5.5 «Elever som faller ut av skolesystemet – hvem er de?» har jeg presentert statistikk rundt hvem som avslutter underveis i utdanningsløpet og hvilke andre elevgrupper som regnes med i kategorien «fracfalne». Et av problemene med denne kategorien er at elever som er i sitt sjette år i videregående opplæring, som altså ikke har sluttet i utdanning, regnes som fracfalne. Danmark og Island definerer, i motsetning til Norge, frafall som ikke består i videregående opplæring ca. 24 eller 25 år etter avsluttet grunnskole (Reegård & Rogstad, 2016, s.12). Det antas dermed at andelen som fullfører videregående opplæring hadde økt betraktelig dersom myndighetene i Norge hadde utvidet femårsgrensen. Regjeringen ønsker å innføre en slik fullføringsrett, hvorav målet er å bidra til at flere fullfører videregående opplæring og kvalifiserer seg til læreplasser, arbeid eller høyere utdanning (Regjeringen, 2023). For at dette skal kunne bli en realitet må den videregående opplæringen tilpasses mangfoldet av elevene, også de som har utfordringer tilknyttet psykisk helse eller av andre grunner gruer seg til å dra på skolen (Skotheim, 2023). Flere barn trenger tilrettelegging i form av «særlige betingelser og ekstra hjelp for å mestre faglige krav og sosialkompetanse», noe skolen burde etterleve (Gjertsen et al., 2018). Videre arbeider Regjeringen, fylkeskommunene, nasjonale myndigheter og partene i arbeidslivet med å systematisk og målrettet rekruttere flere lærebedrifter og samtidig styrke det lokale arbeidet for læreplasser som et tiltak for at mindre av elevene på yrkesfag skal falle fra (Regjeringen, 2023). Fremdeles vil det være elever som har fullført vg2, er formelt kvalifisert til læreplass og som likevel ikke oppfattes av arbeidslivet som kvalifisert (Regjeringen, 2023).

Flere norske studier bekrefter at ulike elevgrupper trenger lengre tid på å fullføre utdanningen, blant de er unge med tiltak fra barnevernet (Bufdir, u.å.). Årsaken til at flere barnevernsbarn fullfører videregående opplæring utover normert tid kan tenkes å være at «psykiske eller psykososiale belastninger, vanskelige hjemmeforhold eller rus» gjør livet for vanskelig til at de klarer skolen samtidig (Bufdir, u.å.). Ettersom Berg (2012, s. 32) framhever at alle de grunnleggende menneskelige behovene må tilfredsstilles og at elevene tar med seg deres erfaringer, selvoppfatning og livsverden inn i klasserommet er det ikke utenkelig at det blir

for mange risikofaktorer rundt barnevernsbarn til at de holder ut utdanningsløpet. Barnevernsbarn trenger blant annet kontinuerlig støtte og oppmuntring for å bestå utdanningsløpet (Reegård & Rogstad, 2016, s. 118). Dette er en av grunnene til at myndighetene må satse på tidlig innsats og forebyggende sosialfaglig arbeid gjennom å ansette flere miljøterapeuter allerede i ungdomsskolen eller tidligere.

Ettersom samfunnet er i teknologisk utvikling og betegnes som et kunnskapsbasert samfunn har mangel på grunnskole og videregående opplæring større konsekvenser enn tidligere (Halvorsen, 2021). At samfunnet har blitt mer kunnskapsbasert vil si at kravene for å komme inn på arbeidsmarkedet er høyere enn tidligere og høy utdanning verdsettes stadig mer (Reegård & Rogstad, 2016, s. 14). Regjeringen beskriver det norske arbeidslivet som høy kompetent, hvorav det har blitt en nødvendig forutsetning å ha kvalifikasjon fra videregående opplæring (Regjeringen, 2023). Ettersom barnevernsbarna ofte har lavere utdanningsambisjoner kan det tenkes at det er derfor flere av de har «lavere yrkestilknytning, er ofte mottakere av sosiale stønader og har oftere psykiske vansker og kriminell atferd enn andre» (Reegård & Rogstad, 2016, s. 113). Dette kan føre til marginalisering i voksenlivet ettersom det er etablert en sammenheng mellom lavt utdanningsnivå som ungdom og fare for å bli marginalisert som voksen (Reegård & Rogstad, 2016, s. 113). Videre er fullført og bestått videregående opplæring bevist å gi «betydelig økte sjanser for en vellykket inntreden på arbeidsmarkedet» (Reegård & Rogstad, 2016, s. 13). På bakgrunn av dette vil de som står i fare for å slutte i utdanning og barnevernsbarna spesielt, kunne ha nytteverdi av sosialfaglig hjelp i skolen i form av tidlig innsats og forebyggende arbeid.

6.2 Relasjonsarbeid i skolen

Alle elever ønsker å bli sett og anerkjent i hverdagen, spesielt i en verden preget av karrierefokuserte foreldre og jevnaldrende som lever på sosiale medier, hvorav antall «likes» og kommentarer avgjør den sosiale statusen din (Oddekalv, 2022). Miljøterapeuten, som har god tid til å snakke med ungdommer, støtte og anerkjenne dem, kan være med å motvirke elevenes oppfatninger om at de er usynliggjort, ubetydelig og ensomme, som ser ut til å prege ungdomsgruppen nå til dags (Oddekalv, 2022). Elevene Gustavsson intervjuet, forklarte at miljøterapeuten klarte å formidle at hun hadde en intensjon om å lytte, forstå og hjelpe dem gjennom et blikk, et «bli sett»-blikk (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 31). De elevene som ikke opplever å «bli sett» på en positiv måte, prøver gjerne å bli sett gjennom mer

drastiske metoder, som å være høylytt, urolig eller aggressiv (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 55). Dattera til «Siv» var en av disse elevene som opplever å ikke bli sett (Skotheim, 2021). Hun utagerte aggressivt i klasserommet og ble derfor låst inne på et grupperom med en assistent som et tiltak for å stoppe atferden (Skotheim, 2021). På grunn av dette tiltaket, fikk ikke dattera vært ute i friminuttet, hun begynte å vegre seg for å dra på skolen og ble mobbet av jevnaldrende. Foreldrene bestemte seg da for å bytte skole og var flinke til å være åpne overfor skolen om hvem datteren var og hvor problemet så ut til å ligge, noe som gjorde skolen i stand til å organisere det meste så jenta skulle føle seg godt mottatt fra dag én (Skotheim, 2021).

En miljøterapeut møter jenta første dag og får gjennomgå, som de tidligere assistentene og lærerne, men jenta roer seg etter hvert. I dette tilfellet tester jenta miljøterapeuten for å se om hun tåler henne som hun er, en test miljøterapeuten må bestå for å kunne stå i posisjon til å skape en god relasjon. En god relasjon vil ikke kunne løse alle problemer, men god kontakt kan legge et godt grunnlag for å påbegynne en endringsprosess (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 59). Relasjonen vil operere som en beskyttelsesfaktor for ungdom som opplever vanskeligheter. For at elevene skal kunne oppleve en god og trygg kontakt med miljøterapeuten på skolen er det viktig at miljøterapeuten oppfattes som lett tilgjengelig for samtale og interessert i elevenes hverdagslige tanker, dermed blir kjent med flere sider av eleven, ikke bare de problematiske (Gustavsson, 2008, s. 52). Gjennom at miljøterapeuten er en god voksen rollemodell som anerkjenner og støtter elevene kan vedkommende også forhindre at elevene får en negativ psykososial utvikling (Oddekalv, 2022). På den nye skolen får jenta et team med tre miljøterapeuter som rullerer på ansvaret for henne og i tillegg kontaktes spesialpedagoger og en sosiallærer (Skotheim, 2021). For å sikre et godt samarbeid med hjemmet kan mor direkte kontakte enhver ansatt som arbeider rundt dattera. Videre har både mor og skolen fått opplæring i PMTO-behandling, som er et tilbud til familier hvor barn viser tydelige tegn til atferdsvansker (Skotheim, 2021). Jeg tar opp dette eksempelet på en elev som utagerer for å understreke nødvendigheten av sosialfaglige ansatte i en nyansert og kompleks ungdomsgruppe som går på skolen i dag. Gjennom det miljøterapeutiske arbeidet, som du kan lese mer om i artikkelen til Skotheim, og gjennom et strukturert, åpent og godt tverrfaglig samarbeid ble dattera sin skolehverdag og psykiske helse tilstand forbedret betraktelig. Til slutt vil jeg legge til at lærere og miljøterapeuter har komplementære kunnskaper og ferdigheter innen relasjonsarbeid, noe som kan bidra til en bredere relasjonskompetanse, som igjen kan føre til at flere elever føler seg sett og anerkjent, noe som

kan minske utageringsproblematikken til en viss grad (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 56).

6.2.1 Relasjonsarbeid og tilrettelegging i samarbeid med foreldrene.

Opplæringsloven §5-1, som tidligere stadfestet, fastslår retten til spesialundervisning dersom elevene ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 34). Noe skolen og miljøterapeutene med ansvar for dattera til «Siv» tok hensyn til. Ved at skolen samarbeidet med foreldrene fikk de «tilrettelagt for den enkelte elevs behov, slik at han eller hun kan arbeide ut fra sine forutsetninger», noe som bidro til at hun roet seg ned betraktelig og havnet i en bedre læringsposisjon (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 34). For å kunne gi barn og unge riktig hjelp til riktig tid er foreldre de viktigste samarbeidspartnere for skolen og det tverrfaglige samarbeidsteamet som jobber for å bedre elevenes læreforutsetninger og opplevelser av skolemiljøet (Glavin & Erdal, 2013, s. 24). Ved et slikt tverrfaglig samarbeid med både eleven, foresatte og de profesjonelle kan tiltak utarbeides på et tidlig tidspunkt og justeres ved behov etter hvert som barnet/ungdommen utvikler seg. Samtykke fra foresatte i tverrfaglig samarbeid gjør det også mye enklere for de ulike yrkesutøverne å utveksle opplysninger og utarbeide tiltak rundt den enkelte eleven på tvers av instansene for å ivareta barn og unges rettigheter og behov (Glavin & Erdal, 2013, s. 51). Alle elever er forskjellige og har dermed ulike behov og utfordringer, som krever ulike tiltak og tilpasninger, noe den tverrfaglige samarbeidsgruppen må være forberedt på å imøtekomme. Prosedyrer rundt hvem som skal kontakte foresatte og koordinere samarbeidet vil da være fordelaktig og bidra til en effektivisering av arbeidet.

6.3 Opplæringsloven og det tverrfaglige samarbeidet i skolen

Opplæringsloven §9 A-4 lovfester de ansattes aktivitetsplikt til å gripe inn dersom elevene opplever mobbing, trakassering, diskriminering eller vold. De ansatte skal også følge med på om elevene har et trygt og godt skolemiljø, noe som krever et tverrfaglig samarbeid blant de ulike yrkesgruppene ansatt i skolen. For eksempel kan lærere og miljøterapeuter samarbeide om å forebygge og oppdage blant annet elever som opplever vold i hjemmet (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 49). I løpet av oppveksten er det mange oppgaver som skal mestres, for noen elever vil det kunne ta lengre tid og kreve forskjellig tilnærming, som ikke vil være et problem i et tverrfaglig skolepersonell (Gjertsen et al., 2018). Et tverrfaglig skolepersonell vil kunne dra nytte av at de kan gjøre ulike observasjoner i tråd med deres stilling og deretter

diskutere funnene i fellesskap. For eksempel vil lærere ofte ha kontroll på og kunne oppdage blant annet konflikter i klasserommet, mens miljøterapeuten kan undersøke forhold i friminuttene, hvor mye av konflikter får utspille seg. Gjennom å diskutere deres ulike observasjoner, med utgangspunkt i deres forskjellige relasjoner og muligheter for innspill kan de sammen avdekke et mer helhetlig bilde av elevens situasjon og dermed, i denne situasjonen, avdekke vold i hjemmet. I det tverrfaglige samarbeidsmøtet kan de ulike yrkesgruppens spesielle kunnskaper samles og «bidra til å utvikle en felles forståelse av hva som er viktig å gjøre» (Glavin & Erdal, 2013, s. 23).

Ulike forfattere beskriver faktorer som skal til for å få til et vellykket samarbeid blant yrkesgruppene i skolen og de eksterne samarbeidsinstansene skolen er i kontakt med. Glavin og Erdal (2013, s. 44) lister opp forskjellige suksesskriterier for et tverrfaglig samarbeid. Felles målsetting, realistisk syn på samarbeidsmuligheter, trygghet, respekt, tillit, kunnskap om hverandre og kompetanse er noen av kriteriene som er oppført. Gustavsson og Tømmerbakken (2011, s. 113) skriver at deltakerne i samarbeidet kan gjennom tillit til hverandre dele risiko og usikkerhet, noe som kan gi dem en større trygghet i arbeidet. Forfatterne er enige om at fast struktur på møtene, god møteledelse og felles klare målsettinger, samt tid og mulighet til samarbeid er viktig for det tverrfaglige samarbeidet (Glavin & Erdal, 2013, s. 43; Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 113). Partene må videre forplikte seg til å samarbeide selv om gevinsten av samarbeidet kan oppleves asymmetrisk til tider. Deres kompetanse og tilstedeværelse vil fremdeles være nyttig for å få et helhetsperspektiv på elevens situasjon, samt føre til økt kompetanse hos de andre aktørene (Glavin & Erdal, 2013, s. 43). Ved at så mange relevante aktører som mulig er med på å belyse situasjonen på et tidlig stadium vil teamet ha større mulighet til å finne en fruktbar løsning før mer alvorlige problemer kan oppstå (Glavin & Erdal, 2013, s. 43). Deltakerne må videre oppleve samarbeidet som nødvendig i den forstand at de viser interesse, forståelse og respekt for de andre yrkesutøvernes retningslinjer og arbeid (Glavin & Erdal, 2013, s. 44-45). På denne måten vil de få et åpent og redelig samarbeid hvor det er mulig å ta opp konflikter når de kommer og hvor nye holdninger og ny viten kan skape en felles merviten (forståelse) (Glavin & Erdal, 2013, s. 30). Yrkesutøverne vil også være mer åpen og samarbeidsvillig dersom de er trygge i sin egen fagkompetanse, samt ydmyke når det gjelder deres egne fagområde sine begrensninger og styrker (Glavin & Erdal, 2013, s. 28-29). En slik innstilling blant aktørene vil gi de mer innsikt i hverandres arbeid og samtidig bidra til at samarbeidet tar mer form, noe som hindrer arbeidet fra å stagnere dersom en yrkesgruppe ikke kan delta på

møtet. Det tverrfaglige samarbeidet må også vedlikeholdes og evalueres ut ifra hensikten med målsetting, organisering, innhold og oppnådde resultater (Glavin & Erdal, 2013, s. 30).

6.3.1 utfordringer i samarbeidet

Det tverrfaglige samarbeidet kan også ha sine mangler. Frustrasjon over «lang ventetid, minimalt med samarbeid og få tilbakemeldinger» preger flere læreres kontakt med eksterne hjelpeinstanser som for eksempel barnevernstjenesten (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 113). Dersom de ulike aktørene ikke har god nok kjennskap til hverandres yrkesutøvelse og fagområde vil det kunne føre til at elevsaker faller mellom yrkesgruppene på skolen, hvorav aktørene fraskriver seg ansvaret for saken. Dette blir meget fristende dersom en profesjonskamp fører til at fokuset faller på relasjonene mellom aktørene og ikke på omgivelsene rundt elevens situasjon (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 116). Yrkesgruppene blir dermed opphengt i at de ikke forstår hverandre, framfor å undre seg sammen og skape en felles forståelse av saken. På bakgrunn av at de ulike yrkesutøverne har ulik utdanning vil det å i tillegg ha lite kjennskap til hverandres arbeidsområde kunne føre til at de ulike aktørene ikke viser tillit til de andre aktørenes kompetanse på området, noe som kan føre til domenekonflikter (Glavin & Erdal, 2013, s. 42). Tilfeller som dette understreker nødvendigheten av en koordinator. Etersom miljøterapeuten har kompetanse og kunnskaper innen kommunikasjon, konfliktløsning og prosessorientert ledelse, samt som oftest har ansvar for kontakten med de ulike eksterne samarbeidsinstansene vil det være gunstig at vedkommende koordinerer det tverrfaglige samarbeidet (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s.117). Miljøterapeuten kan skape en felles forståelse og sørge for at alle partene er i stand til å reflektere over hva den andre legger i sine ord gjennom deres kompetanse og kjennskap til både skolespråket og de eksterne hjelpeinstansene sitt språk (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 117). Et velfungerende tverrfaglig samarbeid forutsetter at aktørene har en nokså lik forståelse angående problemet de skal samarbeid om og enighet om hvilke tiltak som bør iverksettes (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 117). Videre skriver Gustavsson og Tømmerbakken at de andre aktørene lærer å bruke de samme ferdighetene ettersom «dialogen på møtet preges av en atmosfære hvor deltakerne lytter til hverandre, undrer sammen og anerkjenner hverandre» (2011, s. 117). Gjennom en slik anerkjennende dialog kan det bli trygt og lærerikt for alle aktørene å delta på møtene. Konflikten og uenighetene blir derav spennende og utviklende, istedenfor farlige og hindrende. Mangel på ressurser kan imidlertid føre til at noen instanser ikke har kapasitet til å bidra i samarbeidet (Glavin & Erdal, 2013, s. 43). I bunn og grunn vil de ulike instansene som arbeider med

barnet være avhengig av et tverrfaglig samarbeid for å kunne danne et mer helhetlig inntrykk av barnets situasjon (Glavin & Erdal, 2013, s. 23).

6.4 Miljøterapeuter i skolen – en ansettelsesressurs?

Ettersom miljøterapeutens arbeidsoppgaver består i å avdekke utfordringer hos elever, motivere de til å søke hjelp og derav bistå dem med å finne riktig instans, vil relasjonsarbeid være av høy betydning og ha en forebyggende effekt (Oddekalv, 2022). Slåtthaug videregående skole ansatte tre miljøterapeuter i nyopprettede stillinger høsten 2014 og fant tidlig ut at deres viktigste arbeid handlet om tilgjengelighet, trygghet og trivsel i skolen (Oddekalv, 2022). Skolens mål med denne ansettelsen var at miljøterapeutene skulle «øke tilstedeværelse og trivsel, samt hindre frafall og dermed øke gjennomføringen» (Oddekalv, 2022). Miljøterapeutene skulle dermed være et forebyggende lavterskeltilbud for alle elever.

Enkle tiltak som for eksempel å møte elevene i døren, si hei til de med navn, ha døren til kontoret åpen og gå rundt med synlige jakker markert med «Elevtjenesten» medbrakte store endringer i skolemiljøet (Oddekalv, 2022). På denne måten vet elevene raskt hvem de skal kontakte og terskelen for å stille spørsmål og ta opp utfordringer blir betydelig lavere. Miljøterapeutene opplevde også at de gjennom å være tilgjengelige i skolegården kunne «hindre mange uenigheter i å eskalere til store konflikter ved å være til stede når problemene oppstår» (Oddekalv, 2022). Elevenes behov og utfordringer er i stadig endring, noe som gjør det ekstra nyttig at miljøterapeutene er ute i miljøet med elevene og lærerne for å få informasjon og forståelse av hva som er aktuelt og potensielt bekymringsverdig blant elevmassene (Oddekalv, 2022). En av elevene Gustavsson intervjuet beskrev en hendelse på skolegården slik «En gang det ble en krangel ved biljardbordet, det ble sånn fysisk vold, det er jo alltid noen som må erte andre, hadde det ikke vært en voksen der da, så hadde mange blitt slått ned...» (Gustavsson, 2008, s. 61). Noe som videre understreker behovet for voksne som har kompetanse innen blant annet konfliktløsning, barn og ungdom sin utvikling og smerteuttrykk og som er ute i miljøet med elevene.

En annen side ved det å være tilgjengelig er å bygge relasjoner til elevene slik at det blir lettere å avdekke utfordringer og bistå ungdommene til å finne riktig instans for hjelp. «Noen elever viser gjennom oppførsel og sinnsstemning at de ikke har det bra», noe som kan være utfordrende for en lærer med ansvar for 28 andre elever å ta hensyn til i klasserommet

(Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 116; Oddekalv, 2022). Derfor kan det være en ressurs for læreren å ha en miljøterapeut i klasserommet som ikke trenger å bekymre seg om undervisningen, men som har fokus på elevenes opplevelse av timen og skoledagen generelt. Kampanjen «La læreren være lærer», utarbeidet av Utdanningsforbundet, fokuserte på nettopp dette, å gi lærerne tid til undervisning og faglig oppfølging (Oddekalv, 2022). Noen av lærerne fortalte under kampanjen at de «følte den psykososiale oppfølgingen av elevene ble mer og mer tidkrevende, noe som gikk ut over kapasiteten til å lage gode undervisningsopplegg og faglig oppfølging av elevene» (Oddekalv, 2022). Kampanjen bekreftet dermed behovet og ønsket om å få miljøterapeutene inn i skolen.

Miljøterapeutens jobb er å supplere lærerne gjennom å blant annet gi elevene psykososial oppfølging utenfor klasserommet for å hjelpe elevene til å fokusere på fag og undervisning i timene. Dersom elevene har utfordrende/stressende situasjoner utenfor klasserommet, vil de smitte inn i klasserommet ettersom elevene «tar med seg sine erfaringer, sin selvoppfatning og hele sin livsverden inn i klasserommet» (Berg, 2012, s. 32). Hvordan eleven har det fysisk og psykisk påvirker elevens evne til å ta imot undervisning og forholde seg til det sosiale samspillet i klassen og med lærerne. Ved ikke tilstrekkelig tilfredsstilt grunnleggende behov som f.eks. behovet for trygghet og sikkerhet, som omhandler å være fri for angst, kan eleven ha vansker med å nyttiggjøre seg undervisningen (Berg, 2012, s. 33). Angst forekommer både i brede og smale, konkrete, tilfeller. Frykten for å ikke prestere eller lykkes i vurderingssituasjoner eller frykt for sosial utestengning kan gjøre slik at eleven bruker all sin energi på «å bli kvitt eller redusere angsten», noe som kan ha ødeleggende følger for skolearbeid og læring (Berg, 2012, s. 33). En miljøterapeut som kan bidra med sin sosialfaglige kompetanse til å supplere læreren og fange opp «uroelige» elever kan derav være en god ressurs, noe som blant annet miljøterapeutene ved Slåtthaug videregående skole har erfart. Miljøterapeuter, tidligere definert som de med 3-årig høyskoleutdanning innen barnevern, sosialt arbeid eller vernepleie har spesiell kompetanse innen barn og ungdoms oppvekstvilkår og utvikling med fokus på blant annet temaer som årsaker for at barn og unge har det vanskelig, psykiske lidelser/vansker og risiko- og beskyttelsesfaktorer rundt et barn/ungdoms omsorgssituasjon. Noe som kan være verdifullt i et tverrfaglig skoleteam som undersøker, vurderer og prøver å forbedre elevenes opplevelse av skolemiljøet.

7.0 Konklusjon

Ettersom den nye ungdomsgruppen som er i utdanning har flere utfordringer med psykisk helse enn tidligere er det viktigere enn noen gang at skolen tilpasses mangfoldet av elevene og deres evner og forutsetninger, ikke omvendt, i samsvar med opplæringsloven §1-3. Som foreslått over kan dette innebære at elever som har krav på spesialundervisning etter opplæringsloven §5-1 får denne undervisning på en alternativ læringsarena med en miljøterapeut, spesialpedagog og/eller annet sosialfaglig personale som har kompetanse innen barn og ungdoms oppvekstsvilkår og utvikling med fokus på blant annet temaer som årsaker for at barn og unge har det vanskelig, psykiske lidelser/vansker og risiko- og beskyttelsesfaktorer rundt et barn/ungdoms omsorgssituasjon. Videre har skolen en opplæringsplikt og ikke en skoleplikt, hvorav opplæringen innebærer sosial, faglig og personlig utvikling hvor enn eleven klarer å nyttiggjøre seg undervisningen. Opplæringsloven lovfester også elevens rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring, jf. oppl. §9 A-2. At skolemiljøet oppleves som trygt og godt forutsetter også en nulltoleranse for krenking, mobbing, vold o.l. Videre har skolen en plikt til å sørge for at eleven opplever læringsmiljøet som trygt og godt, jf. oppl. §9 A-4. Ved å ha miljøterapeuter eller annet sosialfaglig personale lett tilgjengelig i skolemiljøet kan de forhindre at diskusjoner mellom medelever blir til store konflikter og eventuelt voldelige handlinger. Noe Slåtthaug videregående skole har erfart.

For å sikre at den nyanserte elevgruppen får tilstrekkelig hjelp med sin psykiske helse er det også fordelaktig å ha miljøterapeuter ved skolen ettersom deres arbeidsoppgaver inkluderer å bygge relasjoner, avdekke utfordringer og bistå ungdommene i å finne den riktige instansen for videre hjelp. Arbeidet krever fremdeles et tverrfaglig samarbeid med skolen, de profesjonelle, foresatte, eleven og de eksterne hjelpeinstansene. I dette samarbeidet kan miljøterapeuten være en god koordinator på bakgrunn av deres kompetanse innen kommunikasjon, konfliktløsning og prosessorientert ledelse, samt mulighet til å formidle en felles forståelse gjennom deres kunnskap innen de ulike aktørene sine fagspråk. Samtykke fra foreldrene vil også gjøre det enklere å utveksle opplysninger mellom hjelpeinstansene og derav utarbeide tiltak på et tidlig tidspunkt før mer alvorlige problemer kan oppstå. Dersom det tverrfaglige samarbeidet ikke fungerer optimalt, vil det hindre barn og unge fra å få den hjelpen de trenger for å mestre skolehverdagen.

For de elevene som havner i risikosonen for å avslutte deres utdanningsløp før de er ferdige blir miljøterapeutisk arbeid, herunder relasjonsarbeid, av stor betydning. Elevene får gjennom samtale med miljøterapeuten mulighet til å luften sine bekymringer og utfordringer i hverdagen, noe som gjør at de er mer mottakelige for læring i undervisningen, som både Gustavsson og Berg bekrefter i sine verk. De Gustavsson intervjuet i masteroppgaven sin ga også uttrykk for at de gjennom relasjon til miljøterapeuten, gjennom å diskutere hverdagslige gleder og ikke bare utfordringer, opplevde en slags trygghet i kontakten. For barnevernsbarn kan denne kontakten være av avgjørende betydning ettersom de ofte trenger mer oppmuntring og støtte for å gjennomføre utdanningsløpet (Reegård & Rogstad, 2016, s. 118). Ved å jobbe miljøterapeutisk i form av relasjonsarbeid, tilrettelegging av undervisning og å være tilgjengelig i skolemiljøet til elevene kan miljøterapeutene «skape muligheter for at barn og unge i sin situasjon kan arbeide med sin forandring og utvikling», som er akkurat det miljøterapi i skolen dreier seg om (Larsen, 2022, s. 25).

Oppsummert, burde flere skoler ansette miljøterapeuter/sosialarbeidere for å blant annet kunne fange opp flest mulig elever som er i risikosonen for å avslutte utdanningsløpet sitt og for å kunne imøtekomme mangfoldet av elever som er under utdanning i dag. For at det skal kunne ha en forebyggende effekt for både frafall og komplikasjoner er det viktig at denne forandringen oppfattes som et lavterskeltilbud av elevene og iverksettes allerede i grunnskolen, som ofte er hvor problematikken starter.

Litteraturliste

- Bang, L., Hartz, I., Furu, K., Odsbu, I., Handal, M. & Torgersen, L. (2023, 10. februar). *Psykiske plager og lidelser hos barn og unge*. Folkehelseinstituttet.
<https://www.fhi.no/nettpub/hin/psykisk-helse/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (u.å.). *Gjennomføring av videregående opplæring*. Bufdir. Hentet 12. april. 2023 fra
https://www2.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Barnevern/Barnevern_skole/Gjennomfo_ring_vgo/
- Berg, K. & Collin-Hansen, R. (2012). *Opplæringsomsorg: utfordringer for skole og barnevern*. Gyldendal Akademisk.
- Berg, N. B. J. (2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Borg, E. & Lyng, S. T. (2019). *Sosialfaglig kompetanse i skolen*. Fellesorganisasjonen.
https://www.fo.no/getfile.php/1319574-1569406570/Bilder/FO%20mener/Brosjyrer/Sosialfaglig%20kompetanse%20i%20skolentil_nett.pdf
- Bø, I. (2018). *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (5.utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2021). *Metode og oppgaveskriving* (7.utg., 2.opplag.). Gyldendal.
- Gjertsen, P.-Å., Hansen, M. B. V. & Juberg, A. (2018, 26. juni). *Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen*. Idunn.
<https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.2464-3076-2018-02-05>
- Glavin, K. & Erdal, B. (2013). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: Til beste for barn og unge i Kommune-Norge* (3.utg.). Kommuneforlaget.
- Gulbrandsen, L. M. (Red). (2017). *Oppvekst og psykologisk utvikling: Innføring i psykologiske perspektiver* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Gustavsson, U. (2008, november). *Sosialarbeidere i ungdomsskolen: En kvalitativ studie av ungdomsskoleelevers erfaringer med sin kontakt med sosialarbeideren på skolen* [Masteroppgave, Høgskolen i Oslo]. OsloMet. https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/278/Gustavsson_Ulrika.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Gustavsson, U. & Tømmerbakken, N. (2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen: om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider*. Kommuneforlaget.
- Halvorsen, T. (2021, 21. april). *Samarbeid mellom barnevern og spesialpedagogikk*.

- Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-spesialpedagogikk/samarbeid-mellom-barnevern-og-spesialpedagogikk/277807>
Helsenorge. (2022, 4. mars). *Hva er psykisk helse?* Helsenorge.
<https://www.helsenorge.no/psykisk-helse/hva-er-psykisk-helse/>
- Holmøy, O., Birkrem, T., Lien, T. & Flaten, K. (2019, 29. oktober). *Miljøterapeuter i skolen – et uforløst potensial*. Fontene. <https://fontene.no/fagartikler/miljoterapeuter-i-skolen--et-uforlost-potensial-6.47.654240.497e12dd76>
- Larsen, E. (2022). *Miljøterapi med barn og unge: organisasjonen som terapeut* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Misund, B. I. (2005). *Miljøarbeid i skolen: Organisasjonens betydning*. Høyskoleforlaget/Norwegian Academic Press.
- Oddekalv, J. F. (2022, 26. januar). *Miljøterapeuter har en viktig rolle i skolen*. Fontene. <https://fontene.no/fagartikler/miljoterapeuter-har-en-viktig-rolle-i-skolen-6.47.847548.10d16eab4d>
- Olkowska, A. & Landmark, B. (Red.). (2020). *Miljøterapi: Prinsipper, perspektiver og praksis* (2. opplag.). Fagbokforlaget.
- Reegård, K. & Rogstad, J. (Red.). (2016). *De frafalne: Om frafall i videregående opplæring – hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* Gyldendal Akademisk.
- Regjeringen. (2023, 16. januar). *En videregående opplæring hvor elevene fullfører og kvalifiseres*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/en-videregaende-opplaring-hvor-elevene-fullforer-og-kvalifiseres/id2918339/>
- Skotheim, H. (2021, 12. februar). *Datteren hatet skolen fram til femte klasse. I dag skulle hun ønske skolen varte i sju dager. Dette takker mor «Siv» tre miljøterapeuter for*. Fontene. <https://fontene.no/nyheter/datteren-hatet-skolen-fram-til-femte-klasse-i-dag-skulle-hun-onske-skolen-varte-i-sju-dager-dette-takker-mor-siv-tre-miljoterapeuter-for-6.47.766508.82b77d60ed>
- Skotheim, H. (2023, 21. februar). *Vil ikke lovfeste miljøterapeuter i skolen*. Fontene. <https://fontene.no/nyheter/vil-ikke-lovfeste-miljoterapeuter-i-skolen-6.47.937931.add2b96585>
- Skotheim, H. (2023, 22. februar). *Elever vegrer seg for å gå på skolen. Miljøterapeut Mona vil få dem til å bli*. Fontene. <https://fontene.no/nyheter/elever-vegrer-seg-for-a-ga-pa-skolen-miljoterapeut-mona-vil-fa-dem-til-a-bli-6.487.937930.d1d54399f6>

