

Bacheloroppgave

## **Psykososialt miljø i barneskolen**

En kvalitativ intervjustudie av sosialarbeideres  
arbeidsmåter

Synne Drege Hjorthol & Karoline Opsjøn Andreassen

Sosialt arbeid – Sosionom / Barnevernspedagog 2021

9869 ord



HØGSKULEN  
I VOLDA

## Gruppeerklæring

Denne oppgaven er vårt eget og selvstendige arbeid. Den gjør ikke bruk av andre sitt arbeid uten at det er oppgitt, den gjør ikke bruk av tekst fra eget arbeid uten at det er oppgitt, og kilder som er brukt er ført inn i både tekst og kildeliste på en måte som gjør at vi ikke vil få en «ufortjent rennomegevinst». Den har heller ikke vært brukt som eksamenssvar eller arbeidskrav tidligere.

Vi vet at oppgaven vil bli elektronisk kontrollert for plagiat og at alvorlige brudd med «god sitatskikk» blir behandlet som fusk jf. UH-lova §4-7 og §4-8, 3. ledd.

I arbeidet med oppgaven er personopplysninger behandlet i samsvar med retningslinjene som er å finne i Canvas. Oppgaven inneholder ikke opplysninger som kan føres tilbake til enkeltpersoner ut over det som de har godtatt gjennom samtykke eller som er offentlig kjent.

Vi gir Høgskulen i Volda rett til å publisere oppgaven vederlagsfritt i elektronisk form.

## Sammendrag

Oppgavens tematikk bunner i opplæringsloven kapittel 9A, der retten alle elever har til et godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring er nedfelt. Skolens ansatte er etter loven pliktig til å arbeide kontinuerlig for et godt psykososialt miljø. Skolen er derfor ikke bare en faglig arena, men også et sted for elevenes sosiale utvikling og mestring. Med dette som utgangspunkt spisser oppgaven seg inn mot sosialarbeidere i barneskolen, og hvilke arbeidsmåter de bruker for å bedre det psykososiale miljøet. Oppgavens teoretiske perspektiver er hentet fra mentaliseringsteori, Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell og tverrfaglig samarbeid. Vi har brukt kvalitativ forskningsmetode, og intervjuet fire sosialarbeidere ansatt i ulike barneskoler for å svare på problemstillingen. De teoretiske perspektivene vil derfor bli sett i lys av våre empiriske funn. I funn – og diskusjonsdelen vil en modell som illustrerer sosialarbeidernes ulike arbeidsfaser og tilhørende arbeidsmåter være sentral. Diskusjonen viser hvordan fokuset i sosialarbeidernes arbeidsmåter bidrar til en bred og helhetlig forståelse av elevers situasjon, og hvordan denne forståelsen er med på å påvirke det psykososiale miljøet på skolen. Det vil også bli presentert en forståelse av utfordringene sosialarbeiderne møter i yrkesutøvelsen sin. Disse elementene leder oss til en konklusjon om at sosialarbeidere kan bedre skolens psykososiale miljø ved å legge til rette for at elevene har gode forutsetninger for utvikling og trivsel. Elever har ulike utfordringer og behov, både faglig og sosialt. Dette gjør det nødvendig med individuelle hensyn, en helhetlig forståelse og aktiv, tilrettelagt hjelp. Dette oppsummerer essensen i sosialarbeidernes arbeidsmåter, som videre har positiv effekt både på individ - og gruppenivå.

## Abstract

This thesis grounds in the educational law chapter 9A, where the right all pupils have to a good school environment that promotes health, wellbeing and learning is enshrined. The employees of the educational institution are bound by law to work continually for a good psychosocial environment. Schools are therefore not only an academic arena, but also a place for pupils' social development and mastery. With this as a starting point, the thesis focuses on social workers in elementary school, and which working methods they utilize to enhance the psychosocial environment. The theoretical perspectives are taken from mentalization theory, Bronfenbrenners' developmental ecological model and interdisciplinary cooperation. We have used a qualitative research method and interviewed four social workers employed in different elementary schools to answer our questions. The theoretical perspectives will therefore be seen in the light of our empirical data. A model that illustrates the social workers' different work phases and working methods is central in the chapter where we present our data, as well as the discussion section. The discussion shows how the focus in social workers' methods contributes to a broad and holistic understanding of pupils' situations, and how this influences the psychosocial environment. An understanding of the challenges in the social workers professional practice will also be presented. These elements lead us to a conclusion that social workers can improve the schools' psychosocial environment by making sure that pupils have the prerequisites for development and well-being. Pupils have different challenges and needs both academically and socially, which makes it necessary with individual considerations, a holistic understanding and active, adapted help. This sums up the essence of the social workers' working methods, which have positive effect individually, but also in a group setting.

## Forord

Gjennom arbeidet med denne bacheloroppgaven har vi fått ny kunnskap og forståelse for et tema som engasjerer oss begge. Etter å ha gjennomført vårt klientrettede praksisstudium i barneskole, satt vi igjen med et inntrykk av at skolen som sosialarbeideres arbeidsplass har et stort potensial som kanskje ikke belyses nok. For oss ble det en selvfølge å skrive om dette temaet, og det har vært en lang, lærerik og utfordrende prosess å stå i.

Vi ønsker å rette en stor takk til de som har vært involvert og bidratt i prosjektet.

Informantene som stilte til intervju har ikke bare gitt oppgaven det faglige og personlige perspektivet den har, men også gitt oss som kommende sosialarbeidere en bredere forståelse for arbeidet de utøver. Vi vil også takke veilederen vår Roar Stokken for gode råd og tilbakemeldinger i planleggings – og skriveprosessen, og andre medstudenter som har støttet og motivert oss.

# Innholdsliste

<b>Sammendrag</b> .....	<b>ii</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>iii</b>
<b>Forord</b> .....	<b>iv</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 <i>Problemstilling og forskningsspørsmål</i> .....	2
<b>2.0 Kunnskapsgrunnlag</b> .....	<b>3</b>
2.1 <i>Bakgrunn</i> .....	3
2.2 <i>Teori</i> .....	5
2.2.1 <i>Mentalisering</i> .....	5
2.2.2 <i>Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell</i> .....	6
2.2.3 <i>Tverrfaglig samarbeid</i> .....	7
2.3 <i>Forskning på feltet</i> .....	9
2.3.1 <i>Behovet for sosialfaglig kompetanse i skolen</i> .....	9
2.3.2 <i>Tverrfaglig samarbeid</i> .....	10
2.3.3 <i>Sosialarbeideres opplevelse av eget arbeid</i> .....	10
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>12</b>
3.1 <i>Utvalg</i> .....	12
3.2 <i>Intervju</i> .....	13
3.3 <i>Transkripsjon og analyse</i> .....	15
<b>4.0 Funn</b> .....	<b>17</b>
4.1 <i>Individorienterte arbeidsmåter</i> .....	17
4.2 <i>Gruppeorienterte arbeidsmåter</i> .....	19
4.3 <i>Tverrfaglig samarbeid</i> .....	20
<b>5.0 Diskusjon</b> .....	<b>23</b>
5.1 <i>Individorienterte arbeidsmåter</i> .....	23
5.2 <i>Gruppeorienterte arbeidsmåter</i> .....	25
5.3 <i>Tverrfaglig samarbeid</i> .....	27
<b>6.0 Konklusjon</b> .....	<b>29</b>
<b>Referanser</b> .....	<b>31</b>
<b>Vedlegg</b> .....	<b>33</b>

## 1.0 Innledning

Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Et systematisk arbeid er avgjørende for å skape et trygt og godt skolemiljø (Udir, u.d. )

Opplæringsloven (1998) kapittel 9A slår fast at alle elever har rett til et godt psykososialt miljø, og at skolen er pliktig til å arbeide aktivt og systematisk for å fremme dette. Det psykososiale miljøet omhandler de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og opplevelsen elever og personell har av det (Udir, 2010). Denne plikten understreker at lærerne ikke har et avgrenset faglig ansvarsområde, men at de også skal bidra i utviklingen av elevenes sosiale kompetanse, trivsel og helse. Både faglig og sosial utvikling inngår i skolens doble samfunnsmandat, som er å kvalifisere til yrkes – og arbeidslivet, og legge til rette for elevenes identitetsdanning (Gustavsson & Tømmerbakken, 2017, s. 17).

Skolens vide mål og ansvarsområder har tidligere ført til diskusjoner rundt hvorvidt lærerne alene kan imøtekomme kravene som stilles i opplæringsloven, og hvordan man kan jobbe mot en bedre skole tilpasset elevers behov (Misund, 2005 , s. 12).

Forskning viser at de aller fleste trives godt på skolen, men at mobbing, ensomhet, familiebakgrunn og sosiale forhold spiller en betydelig rolle for trivsel og mestring i skolehverdagen (Samdal et al. , 2016). Elever representerer et mangfold i form av ulike bakgrunner, utfordringer og behov, noe som understreker viktigheten av at skolens ansatte evner å tilpasse seg hver enkelt elev. Manglende trivsel og mestring er risikofaktorer i elevenes utdanningsløp, da sjansen for lavere sosial status og følelse av utenforskap og mislykkethet øker. Dette kan igjen føre til negative konsekvenser for elevenes psykiske helse og fremtid (Uthus, 2017, s. 22). For å forebygge slike utfall kan fokus på tverrfaglighet og ulike yrkesgruppers forståelse av elevers situasjon være sentralt. Det mellommenneskelige aspektet i det psykososiale miljøet viser til et gjensidighetsforhold mellom elevers sosiale arenaer, både på mikro – og mesonivå (Fyrand, 2016, s. 40). En helhetlig forståelse av elevers situasjon og hvordan den påvirkes av omgivelsene rundt er derfor sentralt. Med dette sagt har sosialarbeidere kunnskap og kompetanse rundt forholdene forskning trekker frem som hinder for elevers trivsel og mestring. Oppgaven vil derfor krinse rundt hvordan sosialarbeidere med

sin utdanningsbakgrunn og sosiale forankring kan være bidragsyttere og samarbeidspartnere for lærerne i arbeidet mot å sikre et godt psykososialt miljø.

## 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i skolens plikt til å sikre et godt psykososialt miljø som fremmer trivsel, mestring og sosial tilhørighet, vil vi se nærmere på sosialarbeideres rolle i dette arbeidet. Vi har valgt å spisse oss inn mot 1.-7. trinn, da barneskoler står i en særstilling når det kommer til tidlig intervensjon og forebygging. Problemstillingen vi vil ta for oss er derfor; ***Hvordan arbeider sosialarbeiderne i barneskolen for å bedre det psykososiale miljøet?***

Barn og unge tilbringer mye tid på skolen, og det er en viktig arena for deres sosiale utvikling og kompetanse. At elever har ulike utgangspunkt og forutsetninger kan med sannsynlighet gjøre at noen sliter mer med sosial utvikling enn andre. Det kan derfor være en forutsetning at arbeidsmåtene i hjelpeprosessen velges på bakgrunn av utfordringene og målene som foreligger. Med utgangspunkt i sosialarbeideres kompetanse kan arbeidet mot et bedre psykososialt miljø rette seg mot både enkelteleven og grupper. Våre to første forskningsspørsmål blir derfor; «***Hvilke individorienterte arbeidsmåter bruker sosialarbeiderne for å bedre det psykososiale miljøet?***», og «***Hvilke gruppeorienterte arbeidsmåter bruker sosialarbeiderne for å bedre det psykososiale miljøet?***»

Alle som arbeider på skolen, skal etter opplæringsloven (1998) §9 A-4 følge med på om elevene har et godt psykososialt skolemiljø, gripe inn dersom dette ikke er tilfelle og finne egnede tiltak for å endre situasjonen. Med tanke på at skolen er en arena med mange samarbeidsparter, kan det kollektive ansvaret ansatte har for det psykososiale miljøet også innebære samarbeid med eksterne yrkesgrupper. Ulike behov krever ulik tilrettelegging og oppfølging, og det kan være nødvendig å bruke spesialisert kunnskap på diverse områder for å bedre elevens situasjon. Sosialarbeidere har kunnskap om hjelpeapparatet, og kan fungere som et bindeledd mellom skolen og andre yrkesgrupper (Gustavsson & Tømmerbakken, 2017, s. 117). Vårt siste forskningsspørsmål blir derfor: «***Hvordan samarbeider sosialarbeiderne med andre yrkesgrupper?***»



## 2.0 Kunnskapsgrunnlag

### 2.1 Bakgrunn

For å forstå konteksten som problemstillingen vår utspiller seg i, vil vi skildre sentrale aspekter ved skolen som organisasjon og læringsarena. Hovedpunktene vi har valgt å trekke frem er lovverket skolen reguleres av, sosialarbeidernes fartstid i skolen og aktuelle stortingsmeldinger og medieomtaler om hvilken rolle og betydning yrkesgruppen kan ha i skolen.

Skolen reguleres av opplæringsloven (1998). Noen hovedpunkter i opplæringens formål er etter §1-1 å utvikle elevenes kunnskaper og holdninger for å kunne mestre egne liv, og legge grunnlaget for senere deltakelse i arbeid og fellesskap i samfunnet. Alle barn og unge har rett og plikt til grunnskoleopplæring, og opplæringen skal tilpasses etter evnene og forutsetningene hver enkelt elev har (Opplæringslova, 1998) §1-3. Tilpasset skolegang skal sikre at alle får økt læringsutbytte og mestringsopplevelse. For sosialarbeidere i skolen er opplæringsloven kapittel 9A sentral for arbeidet de utøver, da paragrafene i dette kapittelet dreier seg om elevenes skolemiljø. Alle elever har etter §9 A-2 rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Videre slår §9 A-3 fast at skolens ansatte kontinuerlig skal arbeide for det psykososiale miljøet og forebygge brudd på denne retten. Det ligger altså en nedfelt aktivitetsplikt til grunn som skolen må forholde seg til og gjennomføre.

Sosialarbeidere er en relativt ny yrkesgruppe i skolesammenheng. I dag finnes det 2776 grunnskoler i Norge (Udir, 2020). I 2017 jobbet det ca. 500 barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere som miljøterapeuter i skolen (Mordal, 2017, s. 6). Dersom vi sammenligner tallene fra 2017 med dagens antall grunnskoler, kan man regne seg frem til at maksimalt 20 prosent av skolene har miljøterapeut. Med forbehold om at antallet miljøterapeuter fra 2017 til i dag har endret seg, gir det oss en pekepinn på sosialarbeidernes posisjon. Til tross for at det ikke er lovpålagt med miljøterapeuter, og at de ikke har lovpålagte oppgaver i skolen, har yrkesgruppen likevel fått større innpass og fokus i utdanningssektoren de siste årene (Mordal, 2017, s. 6). I Meld. St. 19 (2009-2010, s. 46) poengterte Kunnskapsdepartementet blant annet viktigheten av ulik kompetanse i skolene, da man lettere kan sikre en helhetlig tilnærming til elevgruppen gjennom ulike perspektiver. Videre ble forhold rundt tidlig innsats og tverrfaglig samarbeid presentert i Meld. St. 6 (2019-2020). Kapittel 6 i denne meldingen dreier seg om

laget rundt elevene, der fokuset rettes mot dem som av ulike grunner kan ha behov for ekstra støtte eller oppfølging. Utfordringer i skolemiljøet, dårlig fysisk eller psykisk helse og vanskelige familie –og livssituasjoner var nevnte eksempler. Slike utfordringer har betydning for både læring, utvikling, trivsel og samhandling i skolen, og krever ekstra tilrettelegging og innsats fra ulike profesjoner (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020).

Mot slutten av 2020 tok vernepleier Trond Spurkeland initiativ til å starte oppropet «Ja til nasjonalt krav til miljøterapeuter i skolesektor». De urovekkende tallene om barn og unges psykiske helse under koronapandemien var den utløsende årsaken til oppropet (Fellesorganisasjonen, 2021). Pandemien har vært vanskelig for de fleste, men begrensede muligheter for sosial kontakt med venner, stengte fritidstilbud og lange dager hjemme har vært ekstra belastende for dem som lever i utrygge hjem. Terskelen for å spørre om hjelp kan være høy for mange, noe som blir trukket frem som et sentralt argument for lovfestingen; *«Disse barna trenger å bli sett og oppsøkt. Vi vet at lærerne gjør det, men lærere har begrenset tid og kompetanse i å følge opp. Skolen trenger derfor andre profesjoner til å bidra med å styrke opp laget rundt lærere og elever»* (Fellesorganisasjonen, 2021). Det må understrekes at dette er meninger som fremmes av arbeidstakerorganisasjonen for sosialarbeidere og sosialarbeidere selv, og at oppropet representerer denne profesjonens synspunkter.

Lovverket skolen reguleres av stiller krav til utviklende og tilrettelagt undervisning. Alle elever har rett til et godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Søkelyset på sosialarbeidere som viktige tilskudd i dette arbeidet har økt de siste årene. Flere har fått øynene opp for sosialarbeiderens kompetanse og forskjellen den kan gjøre for utfordringer knyttet til elevenes skolemiljø, oppfølging og psykiske helse. Stortingsmeldinger, debatter og nasjonalt opprop er eksempler på kanaler som blir brukt for å tale for miljøterapeutenes sak. Disse synspunktene vil vi ta med oss videre i oppgaven, både gjennom forskning som allerede eksisterer om temaet og egen datainnsamling.

## 2.2 Teori

I dette kapitlet presenterer vi teoretiske perspektiver vi har brukt for å underbygge problemstillingen og forskningsspørsmålene våre. Vi vil først rette fokus mot individet, og bruke mentaliseringsteorien for å forstå hvordan mennesker opplever miljø eller situasjoner på ulike måter. Videre legger vi frem sentrale perspektiver ved Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell for å koble mennesket fra individ – til gruppenivå. Avslutningsvis trekker vi frem tverrfaglig samarbeid, der fordeler og utfordringer i sosialarbeiderens samarbeid med andre yrkesgrupper belyses.

### 2.2.1 Mentalisering

Mentaliseringsteorien underbygger faktumet om at mennesker er unike individ. Alle mennesker oppfatter virkeligheten på ulike måter, fordi alle har sine egne erfaringer, kunnskaper og interesser (Wallroth, 2011, s. 11). Med mentaliseringsevne menes det å kunne se seg selv utenfra og andre mennesker innenfra. Det krever en viss anstrengelse å legge eget perspektiv til side, ta den andres perspektiv og forstå hvordan og hvorfor andre tenker og handler som de gjør (Wallroth, 2011, s. 12). Et vesentlig moment i denne prosessen er å samtidig klare å ha kontakt med seg selv, fordi det også ligger grunnleggende likheter i mennesker som brukes for å forstå hverandre. Disse likhetene bunner i personlige opplevelser, erfaringer og følelser som kan knyttes til en annens situasjon, og som dermed gjør at man mer eller mindre kan forstå hvordan personen har det (Wallroth, 2011, s. 13).

Mentaliseringsteorien består av flere dimensjoner, deriblant implisitt og eksplisitt mentalisering. Implisitt mentalisering beskrives å være ubevisst og automatisk, og skjer ofte i kjente og trygge omgivelser hvor vi har forutsetninger til å fange opp andres sinnstilstand før den kommuniseres tydelig. Eksplisitt mentalisering er kontrollert og intensjonell, og aktiveres når vi står ovenfor utfordringer eller ukjente situasjoner som krever mer bevisst søk etter forståelse for andres opplevelse (Haugan, 2017, s. 207).

Gjennom mentalisering dannes altså forestillinger om egne og andres tanker, følelser og behov, som gjør det mulig å tolke meningen og motivasjonen for egen og andres atferd (Haugan, 2017, s. 206). Om man knytter teorien til skolekonteksten, vil de profesjonelles opptatthet av å tolke og anerkjenne det som foregår i elevenes indre verden være viktig for å

kunne se dette i sammenheng med elevens atferd (Haugan, 2017, s. 219). Elevens atferd har også betydning for hva andre tenker og føler, og dermed for hvordan andre handler.

## 2.2.2 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Mennesker og miljø påvirker hverandre, og mennesker er medlemmer av ulike sosiale systemer som konstant står i et gjensidig vekselspill med hverandre (Fyrand, 2016, s. 40). Forskning og studier av barns utvikling gjennom tidene har ofte blitt kritisert for det ensidige fokuset på forholdet mellom barnet og de nærmeste omsorgspersonene, uten å inkludere de mange andre forholdene som barnet påvirkes av (Bunkholdt, 2002, s. 86). Psykologen Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell legger vekt på nettopp dette. Ifølge hans teori påvirkes og sosialiseres barn av erfaringer og hendelser på fire nivåer; mikronivået, mesonivået, eksonivået og makronivået. Vi vil kort skildre de to første nivåene, da vi mener disse er mest relevant for vår forskning.

Mikronivået omfatter barnets nærmiljø, som er menneskene barnet har direkte kontakt og samspill med. Dette kan for eksempel være foreldre og andre familiemedlemmer, venner og voksne på skolen, i barnehagen eller i nabolaget (Bunkholdt, 2002, s. 87). Barnet gjør seg erfaringer gjennom deltakelse og observasjon. Et viktig poeng Bronfenbrenner vektlegger er at miljøet sammen med barnets subjektive opplevelse av erfaringene er i gjensidig påvirkning. Mesonivået skildrer forholdet og relasjonen mellom de ulike mikrosystemene barnet deltar i. Hvordan barnet opplever likhet, tillit og støtte fra menneskene i de ulike mikrosystemene har stor betydning for barn og unges utvikling (Fyrand, 2016, s. 41). Høy støtte på ett nivå og utrygghet på et annet, vil ha innvirkning på begge nivåene.

Modellen poengterer altså at nivåene er knyttet sammen som et sosialt system i barnets verden. For å forstå det som foregår på mikronivå, må vi gjerne ha kunnskap og forståelse om det som skjer på mesonivå (Schiefløe, 2011, s. 22). Individet opptrer ikke isolert, men i påvirkning av flere systemer. Eksempelvis kan en vanskelig hjemmesituasjon påvirke elevens trivsel eller atferd på skolen.

### 2.2.3 Tverrfaglig samarbeid

Tverrfaglig samarbeid skjer både på individ – og systemnivå, og foregår mellom ulike yrkesgrupper og profesjoner som aktivt arbeider sammen mot et felles mål (Eriksen & Germeten, 2012 , s. 27). I samarbeidet kan de ulike yrkesgruppene bidra med egne kunnskaper, ferdigheter og innsikt. Målet er at dette skal virke sammen og ha positive innvirkninger for barnet eller området det samarbeides om (Eriksen & Germeten, 2012 , s. 35). Samarbeidet skal derfor heve kvaliteten på arbeidet, og bidra til at profesjonene kan utvikle ulike ideer videre i fellesskap. Tverrfaglig samarbeid som begrep har en smal og en vid forståelse. Den smale forståelsen inkluderer samarbeid mellom ulike profesjoner og andre ansatte i for eksempel institusjoner og instanser. I den vide forståelsen inkluderes også barn, unge og deres foreldre i samarbeidet mot målet (Eriksen & Germeten, 2012 , s. 31).

Et tverrfaglig samarbeid kan også by på utfordringer. Når man stiller med forskjellige kunnskaps – og kompetansegrunnlag, har man også integrerte verdier og helhetssyn på hva man mener er hensiktsmessig og ikke, erfaring i hva som fungerer og ikke og så videre. En kan si at hver enkelt deltaker har sitt eget territorium i samarbeidet. Når territoriet blir utfordret av andre yrkesgrupper, kan det oppstå en makt – eller profesjonskamp (Willumsen, 2015, s. 164). Slike uenigheter kan hindre eller hemme et velfungerende samarbeid. Bevissthet rundt eventuelle konflikter som kan oppstå er viktig for å kunne overkomme barrierer og opprettholde fremdriften i arbeidet (Willumsen, 2015, s. 165). Et godt utgangspunkt for å unngå interne maktkamper mellom yrkesgruppene er å være åpen for kreativitet, prøving og feiling, og gå inn i samarbeidet med nysgjerrighet rundt hva de andre deltakerne kan bidra med (Willumsen, 2015, s. 165).

I barnevernstjenesten blir den utvidede forståelsen av tverrfaglig samarbeid mer verdsatt enn den smale. Dette fordi inkludering av barn og foreldre fører til et brukernært perspektiv, et mer praktisk samarbeid og muligheter for tidligere hjelp og forebygging (Eriksen & Germeten, 2012 , s. 31). Dersom vi ser på skolen, har skolen etter opplæringsloven ansvar for å legge til rette for et godt samarbeid med hjemmet (Eriksen & Germeten, 2012 , s. 66). Samarbeidet skal bidra til faglig og sosial utvikling, i tillegg til at et godt foreldresamarbeid er en viktig ressurs for skolen i arbeidet med å styrke gode læringsmiljø og læringsresultat. For å oppfylle dette er jevnlig kontakt mellom skole og hjem nødvendig (Eriksen & Germeten, 2012 , s. 66).

Tverrfaglig samarbeid åpner dører for at flere yrkesgrupper og profesjoner kan bidra med sin egen forståelse av elevens situasjon. De individuelle forståelsene kan så gi et mer helhetlig bilde, og øke sjansene for å kunne utarbeide gode, tilrettelagte tilbud og oppfølging i fellesskap. At skolen og øvrige yrkesgrupper også inkluderer foreldrene og eleven selv, er viktig for å kunne få deres personlige opplevelse av utfordringene og eventuelle sammenhenger som påvirker dem.

## 2.3 Forskning på feltet

Gjennom forskning på feltet har vi innhentet kunnskap vi anser som relevant for vår egen forskning. Informasjonen skildrer et uttrykt behov for sosialarbeidere i skolen, ulike yrkesgruppers betydning for enkeltelever og det psykososiale miljøet, samt delte erfaringer fra miljøterapeuter ansatt i skolen. De ulike sidene av forskningen er derfor delt inn i tre underkapitler.

### 2.3.1 Behovet for sosialfaglig kompetanse i skolen

Gjertsen, Hansen & Juberg (2018) viser i sin forskningsartikkel om barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere sin rolle og status i skolen til offentlige utredninger og kunnskapsoversikter, der behovet for styrking av det psykososiale skolemiljøet uttrykkes. Skolen skal være en inkluderende og tilrettelagt arena for alle, og det trekkes frem at sosialarbeidere representerer et sentralt faglig supplement til lærernes arbeid gjennom deres evne og forutsetning til å dekke de mangfoldige behovene som eksisterer i skolen. Psykososiale vansker og psykiske lidelser er blant områdene sosialarbeiderne bruker mest tid på. Forskning viser at sosialt arbeid i skolen har effekt på elevenes sosiale, emosjonelle og faglige kvalifisering (Gjertsen, Hansen, & Juberg, 2018, s. 166). Videre har lærere i internasjonale studier rapportert om manglende erfaring og trening i å støtte og håndtere elever med psykiske plager eller andre utfordringer knyttet til helsebehov. Selv om omsorgen for elevene er til stede, sitter lærere med følelsen av inkompetanse og å være utilstrekkelig forberedt til å påta seg ansvaret (Refsnes & Danielsen, 2018, s. 275). Forskningen viser til et uttrykt behov for styrking av det psykososiale miljøet, og poengterer at sosialarbeidere ikke har en lovfestet rolle i skolen selv om de har spesialisert kunnskap om psykososiale vansker og helse (Gjertsen, Hansen, & Juberg, 2018, s. 165).

### 2.3.2 Tverrfaglig samarbeid

Informasjonen ovenfor leder oss videre til sosialarbeidere som en del av skolens tverrfaglige samarbeid med andre yrkesgrupper, profesjoner og instanser. Ekornes (referert i Refsnes & Danielsen, 2018) viser til norske læreres oppfatning av rollen og ansvaret de har i arbeidet med helse i skolen. Gjennom Bronfenbrenners modell poengterer han at samarbeid mellom aktører i og utenfor skolen er nødvendig, fordi forholdet mellom elevens sosiale systemer preger både helse, trivsel og læring på skolen (Refsnes & Danielsen, 2018, s. 275). Skårderud og Duesund (2014) har også fokus på sammenhenger og forhold som preger elevens skolesituasjon, da gjennom mentaliseringsbegrepet. Artikkelen handler om elever med urolig eller avvikende atferd, og at disse elevene ofte havner i kategorier som relateres til noe negativt, som manglende oppdragelse eller forståelse for normer og grenser. En mer mentaliserende holdning til slike elever trekkes frem som viktig for å finne eventuelle forklaringer på elevens reaksjoner i den aktuelle konteksten (Skårderud & Duesund, 2014, s. 160). Dette krever at skolens ansatte klarer å se forbi atferden og trekke linjer mellom elevens mikro – og mesosystem. Sosialarbeidere har ressurser på dette området, men for å få maksimalt utbytte av kompetansen de har, må sosialarbeidere bli likestilt med lærerne. Læreres forståelse for hvordan sosialarbeidere kan komplettere dem nevnes også som viktig (Holmøy, Birkrem, Lien, & Flaten, 2019).

### 2.3.3 Sosialarbeideres opplevelse av eget arbeid

Forskning viser at den manglende lovfestingen av sosialarbeidere i skolen oppleves som utfordrende. Informasjon innhentet fra miljøterapeuter gjennom forskning og intervju viser blant annet til følelsen av å være underordnet lærerne. Flere opplever å ikke være en likeverdig profesjon, med mindre makt og status (Gjertsen, Hansen, & Juberg, 2018, s. 170). Å være den eneste miljøterapeuten ved arbeidsstedet trekkes frem som vanskelig, da man føler seg alene om arbeidet og ikke får gjennomslag for idéer (Holmøy, Birkrem, Lien, & Flaten, 2019). Videre fører sosialarbeideres uklare rolle til ulikheter i hvordan arbeidsdagen organiseres. Noen opplever å måtte danne og forme sin egen autonome rolle, samtidig som at autonomien settes på prøve fordi man konkurrerer mot en yrkesgruppe som tradisjonelt har «eierskap» over skolen som arena (Gjertsen, Hansen, & Juberg, 2018, s. 173). Andre rapporterer om frustrasjon rundt manglende mulighet til å påvirke rammer og innhold i



arbeidet, og at lite tid, samarbeid og planlegging med kollegiet og assistentlignende oppgaver hindrer at man får utnyttet egen kompetanse (Holmøy, Birkrem, Lien, & Flaten, 2019).

Eksisterende forskning på feltet kan med andre ord vise til et behov for sosialfaglig kompetanse i skolen. Sosialarbeidere har kunnskap og ressurser på områder som lærere kan finne utfordrende, og det er dokumentert effekt på arbeidet som gjøres. Samtidig gjør sosialarbeideres uavklarte rolle og status i skolen at flere opplever å være en underordnet profesjon med begrensede muligheter for å få utnyttet ressursene man har. Å investere i flere yrkesgrupper i kollegiet trekkes frem som sentralt for å opparbeide en bedre forståelse av elevenes situasjoner, og for arbeidet med det psykososiale miljøet.

## 3.0 Metode

Studien vår kan beskrives som en kvalitativ utforskende intervjustudie. I kvalitativ forskning blir åpen interaksjon mellom forsker og informant, samt informantenes opplevelser og meninger rundt temaet, vektlagt (Tjora, 2017, s. 24). Å samle inn data direkte med informanter åpner dermed opp for nærhet til feltet, og gir tilgang til kunnskap som ikke lar seg tallfeste eller måle (Dalland, 2012, ss. 112-113). Den kvalitative metoden søker også forståelse fremfor forklaring, og er induktiv, altså empiridrevet. Vi benyttet oss av både teori og empiri for å forstå og tilnærme oss problemstillingen, og studien vår har derfor en kombinert induktiv og deduktiv fremgangsmåte. Vi ville innhente konkrete og personlige svar og skildringer om temaet, og valgte derfor å gjøre en intervjustudie.

### 3.1 Utvalg

Vi intervjuet fire sosialarbeidere ansatt i tre forskjellige barneskoler, der alle hadde stillingstittelen miljøterapeut. Vi rekrutterte informantene gjennom kontakter vi fikk i løpet av praksisperioden, og gjennom søk på skolenes nettsider. Den første informanten hadde bachelorgrad i barnevernspedagogikk, og hadde jobbet som miljøterapeut i barneskole i to år. Den andre informanten var også barnevernspedagog, og hadde 20 års erfaring i skolen. Vårt siste intervju bestod av to informanter som jobbet på samme skole. Den ene var utdannet sosionom og hadde jobbet i skolen i 11 år, mens den andre var vernepleier og hadde åtte års erfaring i skole. Til sammen hadde informantene også videreutdanninger og jobberfaring innen barnevern, psykiatri, rus, veiledning og ledelse.

Utvalgsstrategien vår var bevisst. Vi stilte et felles krav om at informantene hadde sosialfaglig utdanning og arbeidet i barneskolen på tidspunktet intervjuene ble gjennomført, men lette utover dette etter variasjon. Vi anså variasjon som en mulighet til å finne ulikheter i organisering, arbeidsmåter og forståelse av miljøterapeutstillingen. Alle informantene våre hadde relevant utdanning og praksis, og tre av fire hadde minst åtte års erfaring i skolen. Den ene informanten var relativt fersk i stillingen sin, men representerte på en annen side en skole som nylig hadde ansatt miljøterapeut. Med informantenes bakgrunn sikret vi oss informasjon og kunnskap vi trengte for å kunne svare på problemstillingen. Vi vurderte også at vi med fire informanter ville få et tilstrekkelig sammenligningsgrunnlag og utgangspunkt for å

underbygge oppgavens tematikk. Informantene var ansatt i skoler med ulikt antall miljøterapeuter, noe vi opplevde som nyttig for forskningen vår. På denne måten fikk vi et innblikk i hvordan blant annet tid og ressurser påvirket arbeidet på ulike måter. En av våre største utfordringer i rekrutteringsprosessen var at mange av de vi kontaktet ble brukt som assistenter til tross for sin sosialfaglige utdanning, og at de derfor følte de ikke kunne bidra i prosjektet. Vi brukte derfor mye tid på å finne informanter som fikk utnyttet sin kompetanse og jobbet inn mot det psykososiale miljøet.

### 3.2 Intervju

Vi gjennomførte datainnsamlingen vår i samsvar med tillatelse fra NSD 12/1/2021 for prosjekt med referansekode 797431. Før intervjuene fikk informantene tilsendt et samtykkeskjema, også godkjent av NSD. Vi satte i gang forskningen etter at informantene hadde lest og signert samtykkeskjemaet, og forsikret oss om at de hadde forstått innholdet og egne rettigheter i prosjektet. Til tross for at vi opplevde alle informantene som positive og villige til å delta, passet vi på å gjenta for dem at de hadde rett til å ombestemme seg før, under og etter intervju. Alle informantene samtykket til lyd - og videopptak under intervju, men det var ikke alle som ønsket å få navn eller andre identifiserbare opplysninger publisert. Vi har derfor anonymisert alle informantene for å ivareta deres rettigheter. Vi mente også selv at det var den miljøterapeutiske stillingen og arbeidet knyttet til den som var sentral for oppgaven, ikke informantenes navn.

Koronapandemien førte til at vi måtte finne alternative løsninger til intervju. Vi hadde et intervju fysisk, og to intervju over Zoom. De to første intervjuene hadde én informant, mens det siste bestod av to informanter fra samme skole. Med informantenes skriftlige og muntlige godkjenning tok vi lydopptak av samtalene for å forsikre oss om at vi fikk med all informasjon videre til transkripsjon og analyse. Lydopptak istedenfor skriftlige notater bidrar også til bedre fokus i intervjusituasjonen (Tjora, 2017, s. 166). Vi tok begge lydopptak av samtalene, i tilfelle det skulle oppstå problemer med den ene lydfilen. Informantene ble informert om at lydfilene og andre personopplysninger ville bli slettet innen 30/6/21. Spørsmålene i intervjuguiden ble godkjent av veileder og var organisert etter forskningsspørsmålene våre. Vi spurte først etter utdanningsbakgrunn og erfaring, før vi gikk over til spørsmål om informantenes arbeidsmåter, samarbeid og erfaringer rundt dette.

Avslutningsvis spurte vi om det var andre forhold eller synspunkter informantene mente var relevant for oss å ta med videre.

Vi valgte fokusintervju som intervjuform. Tjora (2017, s. 126) understreker at forskere alltid må vurdere hvilken intervjuform som er mest hensiktsmessig med utgangspunkt i temaet for undersøkelsen. Selv om dybdeintervju er en høyt verdsatt og anvendt intervjuform i kvalitativ forskning, er ikke lengre intervju alltid den beste løsningen. Fokuserte intervju kan benyttes i studier med avgrensede problemstillinger, der temaene man krinser rundt ikke er spesielt følsomme eller vanskelige (Tjora, 2017, s. 126). Problemstillingen vår er avgrenset til sosialarbeidernes arbeidsmåter, og vi mente at et fokusintervju ville være like nyttig som et dybdeintervju for å raskere komme inn på informantenes arbeidsmåter og erfaringer. Vi satte tidsrammen for intervjuene til 20-30 minutter. Det første intervjuet varte i 20 minutter, det andre i 70 minutter, og det siste i 30 minutter. Det andre intervjuet regnes som et dybdeintervju, da denne intervjuformen har en mer romslig tidsramme og gir informanten større rom til å gå i dybden på flere områder (Tjora, 2017, s. 114). Alle intervjuene var tiltenkt å være fokusintervjuer, og vi kunne ha stoppet den ene informanten for å holde oss innenfor de planlagte rammene. Vi tok likevel avgjørelsen om å ikke gjøre dette, da vi opplevde at all informasjon vi fikk var nyttig og relevant for spørsmålene i intervjuguiden. Samlet sett følte vi at informantene hadde god tid til å redegjøre for yrkesutøvelsen sin innenfor satt tidsramme, og at vi fikk stilt oppfølgingsspørsmål der det var nødvendig.

Funnene våre er valide og reliable. Validitet, eller gyldighet, handler om at det som måles må være gyldig for problemet som undersøkes (Dalland, 2012, s. 52). Hvor gyldig funnene er, avhenger av hvilken grad man får svar på det man spør etter i undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I intervjuene stilte vi spørsmål og oppfølgingsspørsmål direkte knyttet til problemstillingen og forskningsspørsmålene. De var rettet mot informantenes egne erfaringer og yrkesutøvelse, og de stod derfor i posisjon til å svare på spørsmålene. Funnene har validitet ved at vi sikret oss at informantene kom innom de sentrale temaene i oppgaven. I tillegg visste informantene om problemstillingen i forkant av intervjuet, men fikk ikke tilsendt intervjuguiden, noe vi mener la til rette for autentiske svar. Videre har funnene våre reliabilitet. Reliabilitet knyttes til forskningens pålitelighet, der målingene må utføres korrekt og vise til eventuelle feilmarginer (Dalland, 2012, s. 52). I presentasjonen av funnene har vi samlet dem på en måte som viser til likheter og ulikheter innenfor samme spørsmål eller tema. Vi har ikke lagt skjul på sprik mellom informantenes svar, samtidig som vi har fått mønstrene

i funnene tydelig frem. Presentasjonen av funnene og konklusjonen av dem er derfor til å stole på.

### 3.3 Transkripsjon og analyse

Vi benyttet oss ikke av dataanalyseverktøy i transkripsjons - og analyseprosessen. Denne avgjørelsen tok vi på bakgrunn av tidligere erfaring med dataanalyseverktøy, og fordi vi mente det var like nyttig å transkribere og analysere materialet uten. Det første vi gjorde etter at alle intervjuene var gjennomført, var å gjøre om opptakene til skriftlig tekst i tre word-dokumenter. Vi varierte mellom å transkribere ordrett og i stikkord. Informasjon om utdanningsbakgrunn, erfaring, ansvarsområder og lignende var mindre nødvendig å skrive ordrett, da dette er opplysninger som kan skrives i stikkord uten at man mister den helhetlige forståelsen. Informasjon om konkrete arbeidsmetoder, utfordringer og positive erfaringer i arbeidet transkriberte vi ordrett, da sjansen var større for å få et ufullstendig materiale ved å ikke gjøre det. Når vi var ferdige å transkribere, lagde vi en oppsummering av svarene i en egen tabell og sammenlignet likheter, ulikheter og mønster i dem. Tabellen var organisert etter tema i forskningsspørsmålene våre, slik at vi fikk en viss oversikt over det mest sentrale. Den resterende informasjonen fra intervjuene samlet vi i en oppsummering for å ikke utelukke andre potensielt viktige synspunkter. Tabellen fungerte ikke som et helhetlig analyseverktøy, men var et hjelpemiddel i prosessen med å sortere funnene.

Etter å ha transkribert, satt vi igjen med tre individuelle analysedatadokument. Et analysedatadokument kan for eksempel være intervjutranskripsjon eller et renskrevet feltnotat (Tjora, 2017, s. 198). I vårt tilfelle var det førstnevnte. I disse dokumentene begynte vi å analysere materialet. Analysen skal hjelpe forskerne å se hva materialet har å fortelle, og plukke ut det mest aktuelle eller relevante for forskningen (Dalland, 2012, s. 144). Vi brukte både en induktiv og deduktiv tilnærming i analysen. Når man arbeider deduktivt ligger teori til grunn for forskernes forståelse av empirien, mens en induktiv metode bruker empirien til å forstå teorien (Tjora, 2017, s. 18). Spørsmålene vi stilte i intervjuene ble i stor grad formet ut fra de teoretiske perspektivene vi presenterte i teorikapittelet. Teorien var derfor et sentralt utgangspunkt for fokuset vi hadde i datainnsamlingen. Etter hvert som vi samlet informantenes egne erfaringer, koblet vi dem til teorien vi hadde lest på forhånd. Videre bidro informantenes uttalelser til nye forståelser av teorien, da konkrete eksempler og erfaringer fra

yrkesutøvelsen deres førte til nye perspektiver og måter å tolke den på. Selv om informantenes eksempler ikke alltid var identiske med teoriens synsvinkler, kunne vi likevel knytte dem sammen og se relevante sammenhenger. Forståelsen vår av empirien var derfor et resultat av en kombinert induktiv og deduktiv tilnæringsmåte.

Koding var en viktig del av analysen. Vi valgte å opprette fargekoder i analysedokumentene, da vi syntes dette var den mest oversiktlige måten å analysere materialet på.

Transkripsjonsnotatene var allerede organisert etter forskningsspørsmålene våre, og vi hadde et godt utgangspunkt for å kunne kode materialet steg for steg. Vi kodet hvert tema i intervjuene med en egen farge. Sentrale synspunkter innenfor individrettede arbeidsmåter fikk én farge, utfordringer knyttet til arbeidsmåtene fikk en annen farge og så videre. I tillegg valgte vi å markere spesielle ord og fraser som skilte seg ut i en kontrastfarge. Å kode konkrete deltakerutsagn blir trukket frem som sentralt i SDI-modellen for å ivareta det spesifikke i materialet (Tjora, 2017, s. 197). Selv om vi fant like mønster i informantenes uttalelser, hadde alle egne erfaringer og eksempler. Vi brukte derfor kontrastfargen som et hjelpemiddel for å finne frem til utsagn og synspunkter som skilte seg ut i hvert enkelt intervju. Vi kodet dokument for dokument, og opprettet nye koder der det trengtes. Til slutt satt vi igjen med et sett koder som markerte det vi anså som mest sentralt, og som hadde redusert datamengden.

Transkripsjons - og analysearbeidet gjorde at vi fikk et sortert og oversiktlig materiale.

Fargekodingen viste til mønster og ulikheter i empirien, noe som gjorde det lettere for oss å både luke ut informasjon, og prioritere det vi ville fremheve i funn - og diskusjonsdelen. Våre metodevalg og tilhørende analysearbeid la derfor grunnlaget for videre arbeid, og er resultatet av det vi presenterer i neste kapittel.

## 4.0 Funn

Vi søker kunnskap om hvilke arbeidsmåter sosialarbeidere i barneskolen bruker for å bedre det psykososiale miljøet. Funnene våre er organisert med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, og vil bli presentert i tre delkapitler; individorienterte arbeidsmåter, gruppeorienterte arbeidsmåter og tverrfaglig samarbeid. Sosialarbeiderne vil omtales som barnevernspedagog 1, barnevernspedagog 2, sosionom og vernepleier.

### 4.1 Individorienterte arbeidsmåter

Individuelle hensyn etter hvilke utfordringer og behov elevene hadde var helt essensielt i det individorienterte arbeidet. Sosialarbeiderne presiserte at arbeid med barn krever varsomhet og tålmodighet, og at god kommunikasjon, trygghet og felles mål var viktig. De individuelle hensynene som lå til grunn for arbeidet førte til variasjon i bruk av arbeidsmåter, men sosialarbeiderne jobbet seg frem til de ulike arbeidsmåtene i flere faser.

Det individorienterte arbeidet startet alltid med en kartleggings –og observasjonsprosess. Målet med kartleggingen var å få god oversikt og forståelse for elevens situasjon, der kunnskap og informasjon om forhold og arenaer i elevens liv var sentralt. Dette ble begrunnet med at utfordringer eller atferd ofte har sammenheng med forhold i elevens omgivelser. I hovedsak dreiet dette seg om hjemmesituasjon, styrker og utfordringer i skolehverdagen, eventuell diagnose og fritidsaktiviteter. Kartleggingen skjedde både individuelt og i samarbeid med pedagoger, eller som en del av arbeid med IOP (individuell opplæringsplan). En tilhørende del av kartleggingen var å observere eleven i klasserom og friminutt, for å kunne registrere elevens atferdsmønster og utfordringer i ulike situasjoner.

Neste fase var analyse av kartleggingen. Dette involverte samarbeid og dialog med pedagog, og eventuelt andre ansatte som jobbet tett med eleven. Her ble de konkrete observasjonene av elevens handlinger gjennomgått, i tillegg til informasjon som hadde kommet frem gjennom samtaler med foreldre, lærere og eleven selv. Målet med analysen var at sosialarbeiderne sammen med kollegaer fikk dele egne tanker og danne en helhetlig forståelse av elevens utfordringer og situasjon. Drøfting i fellesskap gjorde det så lettere å utarbeide mål og tiltak for videre arbeid.

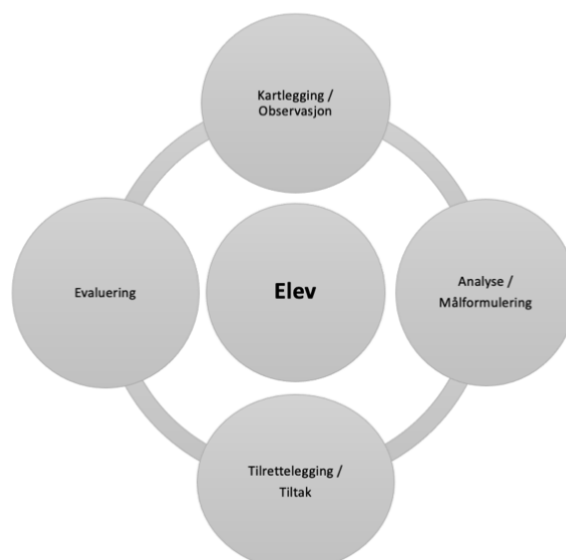
Etter kartlegging og analyse skjedde den praktiske tilretteleggingen og gjennomføringen av tiltak. Et felles tiltak for alle sosialarbeiderne var å ha jevnlig samtaler med eleven. Samtalene var viktige for å kunne følge opp elevene på en god måte, men også for å hjelpe dem til å sette ord på egne følelser og opplevelser gjennom ulike verktøy. Dette kunne for eksempel være et «sirkelskjema» med grønn, gul og rød farge, der eleven fikk i oppgave å plassere seg selv innenfor sirkelen med fargen som sa noe om hvordan man hadde det. Å øve på å uttrykke egne tanker og følelser ble blant annet prioritert fordi sosialarbeiderne hadde erfaring med at det kunne være utfordrende for elevene:

*«Veldig mange ønsker ikke å snakke om hvordan de har det. Jeg tenker kanskje at noen blir skremt av å få spørsmålet fordi de ikke er vant med det» (Barnevernspedagog 1).*

En annen arbeidsmåte var å være til stede der eleven oppholdt seg. Dette gjorde det lettere å være i forkant av situasjoner og overganger de så var vanskelige for eleven, og man kunne derfor fungere som reguleringshjelp. Dette opplevdes som viktig for å bygge og ivareta en trygg relasjon til eleven.

Etter at sosialarbeiderne hadde jobbet med tiltakene i en periode, foretok de en evaluering. Elevens fremgang ble lagt frem, og sett opp mot målene for arbeidet. Om tiltakene hadde ført til ønsket utvikling, ble de enten videreført eller avsluttet. Dersom resultatene av arbeidet ikke var som ønsket, måtte det legges en ny plan. Den involverte gjerne et tverrfaglig samarbeid dersom det ikke var koblet inn enda.

Sosialarbeidernes individorienterte arbeid kan på bakgrunn av funnene ovenfor illustreres og oppsummeres i følgende modell:





## 4.2 Gruppeorienterte arbeidsmåter

Vi fant større variasjoner blant informantene i det gruppeorienterte arbeidet. Sosionomen og vernepleieren skilte seg klart ut her, da de var ansatt på en barneskole med et høyt antall miljøterapeuter. De trakk frem dette som viktig generelt, men også for å kunne jobbe mye grupperettet:

*«Det er veldig kjekt å være så mange miljøterapeuter, for da har vi et forum for å ivareta faget vårt. Vi har faste miljøterapiemøter hver uke, og om vi står i en utfordring kan vi løfte det inn og drøfte hvilke tiltak man har prøvd, hva man bør prøve og så veilede hverandre» (Sosionom)*

Barnevernspedagogene var de eneste med sosialfaglig utdanning på sin skole, og begge ga uttrykk for at dette satte begrensninger for det gruppeorienterte arbeidet:

*«Jeg tenker at potensialet kunne blitt så mye større om vi hadde vært flere. Det er vanskelig å sette inn et løp i en klasse eller gruppe, fordi man blir stående så veldig alene om det. Man kan diskutere det med andre kollegaer og de kan være enige, men de er ikke med fysisk i arbeidet, og hva gjør man da? Nei, da må jeg diskutere med meg selv» (Barnevernspedagog 1).*

*«Det er ofte jeg tenker at jeg kunne gjort så mye mer, hadde vi bare hatt ressurser» (Barnevernspedagog 2).*

Til tross for ulike muligheter til gruppeorientert arbeid, kom det frem at å bruke hele klassen og forbedre klassemiljøet var et viktig tiltak. Et av verktøyene som ble brukt var «Zippys venner», delt inn i ulike moduler og fokusområder. Verktøyet la til rette for samtaler og arbeidsoppgaver om følelser, vennskap, utfordringer i vennskap og konflikthåndtering. Et annet gruppeverktøy hadde navnet «Kvardagen min». Det var satt sammen av momenter fra traumebevisst omsorg, ART, PMTO og circle of security. Her ble det også snakket om hva en tanke eller følelse er, om holdninger, roller og selvfølelse. Gjennom disse verktøyene kunne sosialarbeiderne gi elevene gode redskaper knyttet til temaene, og det fungerte som generell styrking på hele klassemiljøet.

Bruk av grupper kunne også fungere som hjelpemiddel for å styrke enkeltelever. I tilfeller der enkeltelever hadde sosiale utfordringer, brukte sosialarbeiderne grupper for å bygge relasjoner og positive opplevelser rundt eleven. Det kunne for eksempel være spillegrupper eller

praktiske oppgaver elevene skulle samarbeide om. Sosiale gruppeaktiviteter ville ikke bare være positivt for enkelteleven, men også for hele klassemiljøet. Vernepleieren oppsummerte betydningen av dette tiltaket slik:

*«For at en enkeltelev som står i utfordringer skal ha positiv utvikling og klare å fungere godt, er man også avhengig av et godt klassemiljø».*

Sosionomen hadde også eksempler på tilfeller der hun hadde kommet inn i en ny klasse, og tenkt at flere kanskje burde meldes opp til PPT eller BUP. Istedenfor å gjøre dette med en gang, hadde hun og andre miljøterapeuter kjørt et intensivt opplegg med fokus på relasjon og trygghet i klassemiljøet. I flere av disse tilfellene hadde elevenes atferd endret seg: *«Etter å ha jobbet systematisk med dette så vi at det faktisk ikke var noe med elevene, men at det handlet om trygghet, relasjoner og forutsigbarhet. Det har ufattelig mye å si for mange barn som kan streve» (Sosionom).*

Dersom vi kobler funnene til modellen vist i kapittel 4.1, kan man se at sosialarbeidernes gruppeorienterte arbeid faller under tilrettelegging – og tiltaksfasen. Arbeidsmåtene blir brukt som tiltak for å styrke både klassemiljø og enkeltelever med utfordringer, og vil derfor ha positiv psykososial effekt på flere plan. Samtidig er det tydelig at det etterlyses ressurser. Å være flere miljøterapeuter trekkes av alle frem som viktig for å ha nok handlingsrom til å utnytte mulighetene som ligger i grupperettet arbeid.

### 4.3 Tverrfaglig samarbeid

Alle informantene hadde et tett samarbeid med skolens pedagoger, administrasjon og helsesykepleier. Barnevernstjenesten var også en sentral samarbeidspartner, i tillegg til BUP, PPT og hjemmet. Sosialarbeidernes rolle i samarbeidet kunne variere. De kunne være koordinator og drøftingspartner, ha ansvar for å gjennomføre enkelttiltak i praksis eller gi andre instanser nødvendig informasjon for å kunne gjennomføre tiltakene. Deltakelse på ansvarsgruppe – og oppfølgingsmøter med pedagoger, hjemmet og andre yrkesgrupper var felles for alle.

Informantene delte både positive erfaringer og utfordringer knyttet til samarbeidet. De opplevde at skolene deres hadde gode og innarbeidde rutiner i saker som involverte

tverrfaglig samarbeid, og at de hadde et lag i ryggen når det kom til drøfting og melding videre til andre yrkesgrupper. De var i stor grad fornøyd med funksjonaliteten av samarbeidet, og at det var nødvendig for å styrke laget rundt eleven. Barnevernspedagog 2 sine refleksjoner rundt dette var blant annet: *«Har vi et barn som strever, er jeg veldig på at vi må samarbeide rundt barnet. Etter man har vært gjennom kartlegging og analyse, så tenker jeg; hvilket lag skal man lage rundt dette barnet? Vi må tenke ut av boksen for å skape endring, for på skolen får vi det ikke til alene».*

Sosialarbeidernes utfordringer strakk seg fra tid – og ressursknapphet, til balansen mellom profesjonalitet og følelser og rolleavklaring. Førstnevnte ble koblet til den interne organiseringen, og at lite fleksibilitet i lærernes arbeidstidsavtale kunne hindre et kontinuerlig samarbeid med pedagogene. Når det kom til forholdet mellom profesjonalitet og følelser, kunne det være spesielt vanskelig i samarbeid med hjemmet:

*«I noen tilfeller handler det om at det er veldig sårt for foreldrene da ungene er det kjæreste de har. Å høre at ting ikke fungerer kan være vondt for noen» (Vernepleier).*

Sosialarbeiderne hadde også opplevd at foreldrene kunne være uenige i deres oppfatning av elevens utfordringer, og at foreldrene da kunne reagere med å gå i forsvar. Godt samarbeid med pedagog og åpen og ærlig dialog med foreldrene var ekstra viktig i slike tilfeller.

Videre ble roller og uklare definisjoner knyttet til dem diskutert. Det kunne være utfordrende internt på skolen, særlig for dem som var eneste sosialarbeider. Barnevernspedagog 1 opplevde det slik: *«Hvor miljøterapeutstillingen hører hjemme er ikke definert i den forstand. I møteinnkalling kan jeg plutselig bli kalt inn sammen med lærerne, mens i andre sammenhenger hører jeg hjemme hos assistenter. Det er forvirrende med møteinnkalling, og jeg tenker ofte: skal jeg møte? Noen tenker at jeg er en del av administrasjonen, mens andre ikke tenker det. Det er sikkert fordi det er noe nytt».*

Det kom også frem at det var av stor betydning å være bevisst de ulike yrkesgruppens måter å tenke og jobbe på i et samarbeid. Man er ikke alltid enig med de man samarbeider med, noe som gjør det viktig å kunne møtes på midten og velge hvilke kamper man skal ta. Ulike synspunkter ble ikke trukket frem som en utfordring i den forstand, men noe som måtte tydeliggjøres og bevisstgjøres: *«Det er utrolig viktig i forkant av et samarbeid at man vet hva som ligger i min stilling og hva som ligger i andres stilling, og at vi står skulder til skulder. Det er avgjørende for å få til et godt samarbeid» (Vernepleier).*

Som et resultat av disse funnene kan vi konkludere med at det tverrfaglige samarbeidet ble brukt aktivt for å realisere tiltak elever trenger eller har rett på. Med utgangspunkt i modellen i kapittel 4.1, kan samarbeidet knyttes til tilretteleggings – og tiltaksfasen, men også som et resultat av sosialarbeidernes evalueringsfase. Selv om sosialarbeiderne delte positive erfaringer knyttet til funksjonalitet og betydning av samarbeidet, møtte de også diverse utfordringer. Siden det tverrfaglige samarbeidet ble ansett som nødvendig for å styrke laget rundt eleven, og for å kunne gi helhetlig hjelp, står det frem som viktig å belyse utfordringene og hvordan de påvirker sosialarbeidernes yrkesutøvelse.

## 5.0 Diskusjon

Problemstillingen er delt opp i tre forskningsspørsmål, og dette kapitlet er strukturert etter disse. Delkapitlene nedenfor baserer seg på funnene presentert i forrige kapittel, der modellen vist i 4.1 vil være et sentralt utgangspunkt for de ulike diskusjonsmomentene. Vi vil først finne svar på hvilke individorienterte arbeidsmåter sosialarbeiderne bruker for å bedre det psykososiale miljøet, før vi i andre delkapittel går over til de gruppeorienterte arbeidsmåtene. Til slutt finner vi svar på hvordan sosialarbeiderne samarbeider med andre yrkesgrupper.

### 5.1 Individorienterte arbeidsmåter

Vårt første forskningsspørsmål søker kunnskap om hvilke individorienterte arbeidsmåter sosialarbeiderne i barneskolen bruker for å bedre det psykososiale miljøet. Fra funndelen vet vi at sosialarbeiderne jobber i fire ulike faser i arbeid med enkeltelever, og at de bruker ulike verktøy avhengig av elevens situasjon og behov. Vi vil nå se sosialarbeidernes arbeidsfaser illustrert i modellen og deres verktøybruk i lys av mentaliseringsteorien (Wallroth, 2011) og Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Fyrand, 2016).

Ut ifra funnene om sosialarbeidernes individorienterte arbeidsmåter, kan en tolke at mentalisering ligger til grunn for arbeidet. Et sentralt moment i funnene var at alt arbeid med elever forutsetter tilpasset hjelp. Det er ikke tilstrekkelig med bare et verktøy eller én måte å jobbe på. Selv om elever kan ha utfordringer med samme merkelapp eller karakteristika, er det ikke selvsagt at de opplever og håndterer dem på samme måte. Det er heller ikke selvsagt at én samtalemetode som fungerer utmerket for en elev, vil ha samme effekt på en annen. Dette underbygger hovedelementene i mentaliseringsteorien (Wallroth, 2011).

Sosialarbeiderne pekte på at de ulike utgangspunktene elevene har gjør det nødvendig å opparbeide seg separate forståelser for hvordan utfordringene påvirker elevens indre liv og atferd, og motsatt. Ved hjelp av modellen kan man se at mentalisering er en del av sosialarbeidernes analysearbeid, da målet med analysen er å legge frem konkrete forståelser av elevens situasjon på bakgrunn av kartleggings – og observasjonsarbeidet. Disse refleksjonene viser til kunnskap og forståelse for at mennesket er sammensatt og unikt, og at hjelpen de gir bunn i individuelle hensyn. Den aktive tilpassingen kan dermed gi grunnlag for å påstå at sosialarbeiderne har god mentaliseringsevne.

Videre viste funnene at hjelp og oppfølging skjedde med utgangspunkt i fase én i modellen; kartlegging og observasjon. Det overordnede målet med kartleggingen var å få oversikt over de ulike faktorene som spiller inn i elevens hverdag. Her ble hjem, skole og fritid trukket frem som sentrale arenaer. Å kartlegge forhold og funksjon på disse arenaene var nødvendig for å kunne danne et helhetlig bilde av elevens situasjon. Det samme helhetlige bildet speiles i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Fyrand, 2016). Vi ser at arenaene går på tvers av elevens mikro – og mesonivå, da elevens sentrale arenaer og kunnskap om hvordan de eventuelt påvirker utfordringer eller atferd på skolen vektlegges. Det er derfor grunn til å si at funnene kan sammenlignes med de sentrale perspektivene i utviklingsøkologien.

Kartleggingen var også viktig for å bli kjent med eleven. Å tilegne seg kunnskap om elevens styrker, utfordringer og interesser gjennom samtale og observasjon ga sosialarbeiderne bedre forutsetninger for relasjonsbygging og riktig valg av verktøy i arbeidet. Vi kan for eksempel se dette i lys av funnet som omhandlet tilgjengelighet og hjelp til regulering i vanskelige overganger. Dette opplevdes som viktig for å kunne være en trygg voksen, samtidig som det vernet om en ønsket relasjon. Etter hvert som sosialarbeiderne lærte eleven å kjenne, ble de bedre rustet til å være i forkant av situasjoner, fange opp signaler og trygge dem før begeret eventuelt rant over. Det kan derfor tenkes at sosialarbeidernes opptatthet av å være så tilgjengelig som mulig styrker deres implisitte mentaliseringsevne (Haugan, 2017). Å kunne tolke elevens atferd og avverge uønskede situasjoner kan ikke bare vitne om god kjennskap til eleven, men også om aktiv mentalisering.

Vi har nå diskutert de individorienterte arbeidsmåtene sosialarbeiderne bruker for å bedre det psykososiale miljøet. Arbeidsmåtene praktiseres med utgangspunkt i fasemodellen, og man kan trekke linjer mellom dem og grunnideene i mentaliseringsteorien. I praksis kan man si at den iboende ulikheten i mennesker gjør det nødvendig med tilpassing av verktøy og tilnæringsmåter. Man kan ikke gi adekvat hjelp uten å forstå det eleven forstår. At sosialarbeiderne bruker «mentaliserende briller», særlig i analysen, bidrar dermed til en virkelighetsnær og helhetlig forståelse av elevens situasjon. Samtidig er bruk av gruppeteori en felles forutsetning for sosialarbeidernes individforståelse. Dynamikken og funksjonen mellom elevens sosiale systemer er viktig informasjon i kartleggingen. Det øker sjansene for å finne roten til utfordringene, og legger grunnlaget for en god og trygg relasjon. Som et resultat av dette kan vi konkludere med at sosialarbeiderne opparbeider seg en helhetlig forståelse av

elevens situasjon gjennom de ulike arbeidsfasene, og at det er denne forståelsen som bedrer det psykososiale miljøet.

## 5.2 Gruppeorienterte arbeidsmåter

Vårt andre forskningsspørsmål retter seg mot hvilke gruppeorienterte arbeidsmåter sosialarbeiderne bruker for å bedre det psykososiale miljøet. På basis av funnene ser vi at det gruppeorienterte arbeidet fungerte som tiltak i fase tre i modellen, og at det rettet seg mot både klassen som helhet og mot enkeltelever. Vi vet også at barnevernspedagogene møtte utfordringer grunnet tid – og ressursmangel, mens sosionomen og vernepleieren brukte grupper i stor grad. I dette avsnittet vil vi diskutere arbeidsmåtene sitt fokus på tanker og følelser med utgangspunkt i mentaliseringsteorien (Wallroth, 2011). Videre drøftes spørsmål som gjelder lite bruk av gruppeorientert arbeid, sett i forhold til utviklingsøkologien.

Gruppebaserte verktøy omtalt i funndelen var «Zippys venner» og «Kvardagen min». «Zippys venner» rettet seg mot samtaler rundt tanker og følelser, vennskap, utfordringer i vennskap og konflikthåndtering. «Kvardagen min» skulle gi elevene bedre forståelse for ord og uttrykk knyttet til blant annet tanker, følelser og selvfølelse. Tanker og følelser viser seg dermed å være en felles grunnmur i verktøyene. På bakgrunn av teoriene presentert av Wallroth (2011) og Haugan (2017), kan en påstå at sosialarbeidernes gruppeorienterte arbeid er koblet til mentaliseringsteorien. For sosialarbeideren selv kan bruk av grupper gi bedre innsikt i hvordan elevene fungerer sammen, og hvilke tanker og følelser som kommer til uttrykk i en sosial setting. For elevene kan samtaler og oppgaver rundt de nevnte temaene bidra til økt forståelse for hvordan medelever har det, hvorfor andre kan reagere annerledes enn en selv og lignende. Bruk av disse verktøyene kan med andre ord stimulere den mentaliserende tankeevnen hos både sosialarbeideren og elever.

Klassen ble også brukt aktivt som ressurs for å styrke enkeltelever med sosiale utfordringer. Ved å ta ut grupper og gjøre ulike aktiviteter sammen, ble relasjon, trygghet og trivsel mellom elevene styrket. Avhengighetsforholdet mellom faglig og sosial fungering var årsaken til prioriteringen av slike aktiviteter. Dette samsvarer med utviklingsøkologiens teori om at mennesker og miljø påvirker hverandre (Fyrand, 2016). Det klasserettede perspektivet viser videre at elevens mesonivå blir tatt i betraktning. En ustabil hjemmesituasjon kan for

eksempel være årsaken til at eleven ikke klarer å delta i sosialt samspill med andre, fordi man har tanker og bekymringer som fører til stress eller utrygghet. At skolen da har tilgang til ressurser som aktivt går inn for å styrke relasjoner eleven trenger at fungerer i omgivelsene, kan utgjøre store forskjeller i elevens hverdag.

Sosialarbeiderne som aktivt benyttet seg av gruppeorientert arbeid viser altså til positiv effekt både på individ – og gruppenivå. Verktøyene introduserer elevene for relevante temaer innen «den indre verdenen» og forståelse av hva det er, i tillegg til at gruppene fungerer som en grunnmur for å styrke både enkeltelever og trivsel i klassemiljøet. Dersom forholdet mellom elevene i klassen ikke er godt, kan det føre til både faglige, sosiale og emosjonelle utfordringer. I slike tilfeller er det ifølge funnene nødvendig å styrke relasjoner og trygghet i en gruppekontekst, fordi klassemiljøet påvirker andre arenaer eleven deltar i. Denne måten å jobbe på kan som nevnt føres tilbake til Bronfenbrenner, og teorien kan sammen med våre egne funn lede oss videre til et nytt spørsmål. Bør de som ikke brukte gruppeorienterte arbeidsmåter i like stor grad, vie mer oppmerksomhet og tid til det? Barnevernspedagogene hadde et overveiende individorientert arbeid grunnet tids- og ressursmangel. Denne utfordringen har også blitt trukket frem av andre sosialarbeidere i tidligere forskning (Holmøy, Birkrem, Lien, & Flaten, 2019). Det kan diskuteres om lite bruk av gruppeorientert arbeid gjør det vanskeligere å forbedre klassens psykososiale miljø. Det gruppeorienterte arbeidet traff flere samtidig, da verktøyene rettet seg mot både klassen som helhet og mot enkelteleven. Dette kan gi indikasjoner på at barnevernspedagogene nødvendigvis ikke hadde forhindret den samme utviklingen de ser hos elevene sine ved å prioritere et større gruppeorientert fokus. På den andre siden viser funnene at systematisk individorientert arbeid fører til utvikling og bedre funksjon på mange områder. Det er også nevneverdig at ikke alle elever passer inn i et gruppeformat, og at de kan ha behov som krever én til én – hjelp. Det er likevel bemerkelsesverdig at gruppeorientert arbeid kan påvirke både enkeltelever og klassemiljø, og at barnevernspedagogenes opplevelse av manglende forutsetninger for å kunne arbeide grupperettet kan være en aktuell utfordring i skolene i dag.

Utgangspunktet for dette delkapitlet var sosialarbeidernes gruppeorienterte arbeidsmåter og hvordan de bedrer skolens psykososiale miljø. Til tross for variasjon i bruk og tid på gruppeorientert arbeid, legges det ned innsats med to formål. Det tas i bruk gruppeverktøy som fokuserer på tanker, følelser og forståelser av dem, der det mentaliserende elementet bedrer kvaliteten på relasjoner og trygghet i klassen som helhet. Samtidig brukes grupper som



et hjelpemiddel for å styrke enkeltelever med sosiale utfordringer. Sosialarbeidernes gruppeorienterte arbeidsmåter bedrer dermed det psykososiale miljøet ved at de inkluderer elevenes omgivelser, og aktivt jobber for trivsel og forståelse i gruppen.

### 5.3 Tverrfaglig samarbeid

Vårt siste forskningsspørsmål søker kunnskap om hvordan sosialarbeiderne samarbeider med andre yrkesgrupper. Ut fra funndelen kan vi så langt konkludere med at alle sosialarbeiderne hadde et tett samarbeid med mange av de samme yrkesgruppene, i tillegg til hjemmet. Rollen deres i samarbeidet kunne variere, og de delte positive erfaringer knyttet til det. Samtidig opplevde de utfordringer rundt blant annet uklare roller og motstridende oppfatninger med hjemmet. Vi vil nå diskutere den positive effekten tverrfaglig samarbeid har for det psykososiale miljøet på skolen, samt drøfte sosialarbeidernes utfordringer med utgangspunkt i teori om tverrfaglig samarbeid (Eriksen & Germeten, 2012 ).

Som vi vet kan elevers situasjon eller utfordringer være sammensatt, noe som gjør informasjonsinnhenting og samarbeid med andre yrkesgrupper nødvendig for å kunne hjelpe eleven best mulig. Funnene våre viser at tverrfaglig samarbeid ble praktisert i stor grad. Helsepsykiatere, PPT, BUP og barnevern var sentrale parter involvert i alle skolenes eksterne samarbeid. Yrkesgruppene ansatt i disse tjenestene har i likhet med sosialarbeidere kunnskap og kompetanse rundt sentrale aspekter ved barn og unges oppvekst og utvikling. Sosialarbeidernes tette samarbeid med dem kan sannsynliggjøre positive ringvirkninger for det psykososiale miljøet. Samarbeidspartners kompetanse og hjelpetiltak er knyttet til psykisk helse, opplæringssituasjon og oppvekstsvilkår, og er alle forhold som kan påvirke elevenes faglige og sosiale utvikling, trivsel og atferd på skolen. Samtidig var det nettopp disse forholdene informantene integrerte og brukte i modellens kartleggingsfase. Med sosialarbeidernes nærhet til elevens situasjon kan yrkesgruppene sammen avdekke og drøfte utfordringene, for så å legge en plan for videre arbeid. Samlet sett viste funnene til en oppfatning om at flere hoder som tenker sammen er nyttig for å bedre elevens situasjon, og dette gjenspeiler hensikten med tverrfaglig samarbeid (Eriksen & Germeten, 2012 ).

Når informantene ble spurt om hvilke utfordringer de møtte, ble blant annet rollebevissthet nevnt. Det ble vist til de ulike ståstedene og arbeidsmåtene som ligger til grunn i et tverrfaglig samarbeid, og hvor viktig det er å være tydelig og bevisst hverandres rolle i forkant av samarbeidet. Dette kan kobles til teori om makt – og profesjonskamp (Willumsen, 2015). Uklare grenser eller manglende respekt og tiltro til andres kunnskapsområder kan gjøre samarbeidet mer destruktivt enn konstruktivt. At sosialarbeiderne var tydelige på at slike utfordringer kan oppstå er ifølge dem og teorien av stor betydning for funksjonaliteten og arbeidsmiljøet i samarbeidet.

Motstridende synspunkter ble også trukket frem som en potensiell kilde til utfordringer i foreldresamarbeidet. Sosialarbeiderne jobber med det mest dyrebare foreldre har, noe som naturligvis fører til at følelser er involvert. Sosialarbeiderne opplevde at følelsene gjerne kom til overflaten når hjemmet ikke kjente seg igjen i deres skildringer av elevens utfordringer. Dette kan forklares med at kravene som stilles på skolen er annerledes enn de man møter hjemme, og at det derfor kan oppstå et sprik mellom skolens og foreldrenes opplevelse. Dette kan igjen være et praksisnært bevis på at jevnlig kontakt mellom skole og hjem er nødvendig for et funksjonelt foreldresamarbeid (Eriksen & Germeten, 2012). Det kan tenkes at ulike oppfatninger indikerer et behov for en felles avklaring av hvilke utfordringer som finnes hjemme kontra på skolen, og hvordan man sammen skal arbeide for å redusere eller fjerne dem. Behovet for en nærmere rolle – og ansvarsavklaring mellom skole og hjem har blitt belyst, blant annet for å forebygge konflikter og ivareta både skolens og hjemmets ansvar (Eriksen & Germeten, 2012, s. 65). Selv om sosialarbeiderne hadde mye kontakt med elevenes foreldre, er det også en mulighet for at hindrene de møter bunner i manglende oppklaring av utfordringene eller uklare arbeidsmål.

Vi har nå sett på sentrale elementer i funnene av hvordan sosialarbeiderne samarbeider med andre yrkesgrupper og hjemmet. Dersom vi setter samarbeidet med yrkesgruppene og hjemmet opp mot hverandre, er det tydelig at klare roller og felles informasjon og mål er like forutsetninger for hensiktsmessig og funksjonell fremdrift. De ulike ståstedene som ligger til grunn kan føre til økt forståelse og kreative løsninger, men også til uenigheter og konflikter. Dette understreker viktigheten av å ha samarbeidets mål i fokus; å gi hjelpen eleven trenger for å kunne fungere og trives best mulig i skolehverdagen. Sosialarbeiderne jobbet mot dette målet gjennom å være bevisste egen og andres yrkesrolle, og ha åpen og ærlig dialog med laget rundt eleven.

## 6.0 Konklusjon

Vi har nå jobbet mot å finne svar på problemstillingen om hvordan sosialarbeidere i barneskolen arbeider for å bedre det psykososiale miljøet. I tillegg til egne empiriske funn, har vi brukt mentaliseringsteori, Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell og tverrfaglig samarbeid for å svare på forskningsspørsmålene. Fra svaret på første forskningsspørsmål ser vi at sosialarbeidernes individorienterte arbeid foregikk i en fasemodell. Arbeidet de la ned i de ulike fasene ga en helhetlig forståelse av elevens situasjon. Svaret på det andre forskningsspørsmålet var at sosialarbeiderne inkluderte elevenes omgivelser i det gruppeorienterte arbeidet, og at de på denne måten styrket både klassemiljøet og enkeltelever. Svaret på siste forskningsspørsmål viser at sosialarbeidernes samarbeid med andre yrkesgrupper og hjemmet brukes aktivt for å komme frem til gode tiltak. Samarbeidets funksjonalitet og produktivitet avhenger av rollebevissthet og tydelig informasjon.

Dersom vi sammenfatter svarene på forskningsspørsmålene, ser vi at både individorientert, gruppeorientert og tverrfaglig arbeid inngår i den illustrerte fasemodellen. Selv om modellen brukes som utgangspunkt for det individorienterte arbeidet, er det gruppeorienterte og tverrfaglige arbeidet en del av de ulike tiltakene sosialarbeiderne iverksetter. Videre står modellen frem som sosialarbeidernes grunnmur for å danne en helhetlig forståelse av elevenes situasjon. De ulike fasene legger til rette for å kunne tolke og tilnærme seg ulike utfordringer, fordi en jobber ut ifra konteksten de opptrer i. Svaret på problemstillingen er derfor at sosialarbeiderne bedrer det psykososiale miljøet ved å se hele eleven i lys av indre og ytre påvirkninger, for så å arbeide direkte og systematisk for positiv utvikling innenfor områdene elevene har vansker.

Som et resultat av denne studien kan man se at sosialarbeidernes arbeidsmåter spiller en viktig rolle i arbeidet med å møte og oppfylle kravene som stilles i opplæringsloven (1998) kapittel 9A. Arbeidet de gjør gjennom de ulike fasene, og det sosiale fokuset som hører til, øker sannsynligheten for at flere elever blir sett og forstått på en helskaplig måte. Dette fører igjen til positiv utvikling, trivsel og mestring på flere plan. Sosialarbeidernes arbeidsmåter vil også ha betydning for lærere og andre ansatte i skolen, da det er et felles ansvar å sikre at alle opplever å høre til et godt psykososialt miljø. Konsekvensene av det motsatte kan blant annet være følelsen av utenforskap og psykisk uhelse (Uthus, 2017, s. 22). Manglende trivsel og mestring i skolealder kan derfor føre til utvikling av sosiale problemer, og potensielt hindre

aktiv deltakelse i samfunnet senere i livet. Slike belastninger vil sådan påvirke både enkelteleven og nettverket rundt, lærere og det øvrige samfunnet. Dette, sammen med våre egne funn og konklusjoner, viser derfor til viktigheten av at skolene ser verdien av sosialfaglig kompetanse og hvordan sosialarbeideres arbeidsmåter kan utgjøre en forskjell.

En idé til videre forskning kunne vært å se nærmere på hver enkelt fase i den illustrerte modellen. Som vi har vist, følger det med ulike prosesser, forståelser og vurderinger i de ulike fasene, noe vi tenker kan forskes nærmere på. Samtidig begrenser studien vår seg til sosialarbeideres arbeidsmåter i barneskolen, og svarene vi har kommet frem til ville kanskje ikke vært forenlige med en studie av sosialarbeideres arbeid eller opplevelse i for eksempel ungdomsskolen. Vi har tatt utgangspunkt i forhold og faktorer som yngre barn påvirkes av, og som vil arte seg annerledes hos eldre elever grunnet livsfasen de er i. En annen interessant vinkling kunne derfor vært å forske på modellens funksjon i ungdomsskolen.

## Referanser

- Bunkholdt, V. (2002 ). *Psykologi - en innføring for helse - og sosialarbeidere* . Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012 ). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal akademisk .
- Eriksen, E., & Germeten, S. (2012 ). *Barnevern i barnehage og skole - møte mellom barn, foreldre og profesjoner* . Oslo: Cappelen Damm Akademisk .
- Fellesorganisasjonen. (2021, februar 11). *Vi krever lovfesting av miljøterapeuter i skolen*. Hentet mars 10, 2021 fra fo.no: <https://www.fo.no/nyhetsarkiv/vi-krever-lovfesting-av-miljoterapeuter-i-skolen-article9439-28.html>
- Fyrand, L. (2016). *Sosialt nettverk - teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjertsen, P. Å., Hansen, M. V., & Juberg, A. (2018, mai 02 ). Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen . *Tidsskrift for velferdsforskning*.
- Gustavsson, U., & Tømmerbakken, N. (2017). *Sosialfaglig arbeid i skolen - om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Haugan, J. A. (2017). Mentalisering, sosioemosjonell læring og psykisk helse. I M. Uthus (red.), *Elevenes psykiske helse i skolen - utdanning til å mestre egne liv* (ss. 206-219). Oslo: Gyldendal.
- Holmøy, O., Birkrem, T., Lien, T., & Flaten, K. (2019, oktober 29). *Miljøterapeuter i skolen - et uforløst potensial*. Hentet mars 14, 2021 fra fontene.no: <https://fontene.no/fagartikler/miljoterapeuter-i-skolen--et-uforlost-potensial-6.47.654240.497e12dd76>
- Kunnskapsdepartementet. (2009-2010). *Tid til læring - oppfølging av Tidsbruksutvalgets rapport*. Hentet mars 10, 2021 fra regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-19-20092010/id608020/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Hentet mars 11, 2021 fra regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=6>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Misund, B. I. (2005 ). *Miljøarbeid i skolen - organisasjonens betydning* . Kristiansand : Høyskoleforlaget.
- Mordal, S. (2017). *Miljøterapeuter i skolen* . Trondheim: SINTEF.
- Opplæringslova. (1998, november 27). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. *LOV-1998-07-17-61*. Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

- Refsnes, A. H., & Danielsen, A. G. (2018, februar 04 ). Yrkesfaglæreres opplevelse av sin rolle i det psykiske helsearbeidet . *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*.
- Samdal, O., Mathisen, F. K., Torsheim, T., Diseth, Å. R., Fismen, A.-S., Larsen, T., ... Årdal, E. (2016). *Helse og trivsel blant barn og unge*. Bergen: HEMIL-senteret.
- Schiefloe, P. M. (2011 ). *Mennesker og samfunn - innføring i sosiologisk forståelse* . Bergen: Fagbokforlaget.
- Skårderud, F., & Duesund, L. (2014, mars ). Mentalisering og uro . *Norsk pedagogisk tidsskrift*.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Udir. (2010, februar). *Retten til et godt psykososialt miljø*. Hentet mars 09 , 2021 fra udir.no: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo/Del-1/3/>
- Udir. (2020, desember 17). *Tall om grunnskolen skoleåret 2020-21*. Hentet mars 10 , 2021 fra udir.no: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/tall-om-grunnskolen-skolearet-202021/>
- Udir. (u.d. ). *Skolemiljø*. Hentet februar 21, 2021 fra udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/>
- Uthus, M. (2017). Elevenes psykiske helse i skolen. I M. Uthus (red.), *Elevenes psykiske helse i skolen - utdanning til å mestre egne liv* (ss. 17-30 ). Oslo: Gyldendal .
- Wallroth, P. (2011). *Mentaliseringsboken*. Oslo: Arneberg Forlag.
- Willumsen, E. (2015). Tverrprofesjonelt samarbeid i sosialt arbeid. I I. T. Ellingsen, I. Levin, B. Berg, & L. C. Kleppe, *Sosialt arbeid - en grunnbok* (ss. 163-165). Oslo: Universitetsforlaget.

# Vedlegg

## Intervjuguide

### **Om intervjuobjektet**

- Hvilken utdanning og erfaring har du?
- Hvor lenge har du jobbet som miljøterapeut i skole?

### **Om arbeidet**

- Hvilken utdanningsbakgrunn har de andre ansatte på skolen din? (og hvor mange har sosialfaglig bakgrunn?)
- Hvilke ansvarsområder har du?

### **Spørsmål til forskningsspørsmål 1 og 2 (Hvilke individorienterte og gruppeorienterte arbeidsmåter bruker du for å bedre det psykososiale miljøet på skolen?)**

- Hvilke arbeidsmåter bruker du i jobben din?
  - Individorientert
  - Gruppeorientert
- Hvilke utfordringer møter du med arbeidsmåtene?
- Hvilke positive erfaringer har du med arbeidsmåtene?
- Hvilke faktorer / forhold rundt eleven tar du hensyn til i arbeidet, og hvorfor?
  - Hjemmesituasjon
  - Fritid / venner
  - Kultur
- Hvor mye tid bruker du på å snakke med elevene om tanker og følelser de har?
  - Tanker de har om seg selv og andre
  - Dine tanker / følelser / forståelse rundt elevens miljø
- Hvordan tenker du at arbeidsmåtene påvirker det helhetlige psykososiale miljøet på skolen?

### **Spørsmål til forskningsspørsmål 3 (Hvordan samarbeider du med andre yrkesgrupper?)**

- Hvem samarbeider du med?
  - Yrkesgrupper
  - Hjemmet
- Hvilken rolle spiller du i samarbeidet?
- Hvordan vil du beskrive samarbeidet? (funksjonelt, givende, utfordrende, tidkrevende ...?)
- Hvilke rutiner har skolen din i saker der tverrfaglig samarbeid er nyttig og / eller nødvendig?