

Bacheloroppgave
2022

Resiliensfremmende arbeid i skolen

- en empirisk studie av miljøterapeutisk arbeid med psykisk helse i barneskolen

Sigrid Aasestad
Mads Petter Danielsen

Sosialt arbeid

SABVP235

Antall ord: 9884



HØGSKULEN
I VOLDA

Gruppeerklæring

Denne oppgaven er vårt eget og selvstendig 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 i på en måte som gjør at vi ikke vil få en 'ufortjent rennomegevinst'. Den har heller ikke blitt brukt som eksamensvar eller arbeidskrav tidligere.

Vi vet at oppgaven vil bli elektronisk kontrollert for plagiat og at alvorlige brudd med 'god sitatskikk' blir behandla 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

Denne bacheloroppgaven handler om hvordan miljøterapeuter kan bruke skolen som arena for miljøterapeutisk arbeid. Skolen er en svært viktig arena for barn og deres menneskelige utvikling. Oppgaven vår grunner i opplæringsloven § 9 A-4 om skolens ansvar for et godt psykososialt miljø. Det at vi har valgt å fokusere på elever med sosiale utfordringer har blant annet ført til at vi har fått muligheten til å utforske det individrettede arbeidet i større grad. For å innhente data har vi tatt i bruk tre dybdeintervju. Oppgaven har en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming. I oppgaven har vi valgt å fokusere på resiliens teori, skolen som arena, den proksimale utviklingssonen og relasjonsteori. Oppgaven tar for seg hvordan miljøterapeuter i skolen arbeider resiliensfremmende med elever som har sosiale utfordringer. For å fremme resiliens hos elever som har sosiale utfordringer må miljøterapeutene ta i bruk elevenes allerede eksisterende relasjoner i skolen. Det er også essensielt at miljøterapeutene har en trygg relasjon til elevene som er gjensidig. Miljøterapeuter hjelper også elevene gjennom faglig mestring, men er da en forutsetning at de allerede har oppnådd sosial mestring. Nøkkelord; resiliens, miljøterapi, utvikling, relasjoner

Abstract

This bachelor thesis is about how environmental therapists can use the school system as a field of action. The school as a system is a highly important sphere for children and their mental development. From a juridical perspective, this thesis is based on the Education Act § 9 A-4 regarding the school's responsibility for a good psychosocial environment.

Nevertheless, the focal point is related to pupils with social challenges and has, among other things, helped us shed light on opportunities to further explore the individual-oriented work to a higher extent. To obtain data, we have used three in-depth interviews with a hermeneutic phenomenological approach. In this regard, we have chosen to focus on resilience theory, school as a spherical field of action, the proximal development zone and relational theory.

The center of attention of this thesis is to advocate resilience through environmental therapeutic systematic actions in schools towards pupils with social challenges. To promote resilience in pupils who have social challenges, environmental therapists must use the pupils already existing relationships in school. It is also essential for the environmental therapists to secure that this is mutual. Another further perspective for environmental therapists is to guide the pupils through educational mastery. However, it's a prerequisite that they already have achieved social mastery to a further extent. Key words; resilience, environmental therapy, development, relations

Forord

Gjennom arbeidet med dette prosjektet har vi fått større innsikt i miljøterapeutenes arbeid i skolen. Det har vært en intensiv, men givende prosess. Da vi sto fritt til å velge tema, var det viktig for oss å velge noe vi fant interessant, og som ville gi oss kunnskaper vi kan ta med oss videre i arbeidslivet. Vi kom derfor frem til psykisk helse som tema, med skolen som arena. Inntrykket vårt etter denne kvalitative studien var at miljøterapeuter har en plass i skolen, ettersom arbeidet de utfører har en positiv innvirkning på elevers psykiske helse.

Personlig finner vi miljøterapeutisk arbeid interessant, blant annet fordi en kan jobbe ressursrettet, og dermed se muligheter fremfor problemer. Vi har begge arbeidet miljøterapeutisk rett et før, men dette er på arenaer som krisesenter og barnevernsinstitusjoner. Dette var også en grunn til at vi valgte skolen. Vi ville ha mer kunnskap om miljøterapeutisk arbeid, samtidig som vi ville utvide kunnskapen vår om miljøterapeutiske arenaer og tok med oss praksiserfaringer fra våre arbeidsplasser. Det har vært interessant å sammenligne skolen som miljøterapeutisk arena med våre egne erfaringer med miljøterapeutisk arbeid.

Vi har lyst til å rette en stor takk til de som har bidratt i prosjektet vårt. I tillegg til å gi oss kunnskapen til å arbeide med i denne bacheloroppgaven, har informantene også bidratt til en unik mulighet til å få bedre forståelse for arbeidet de utfører. Vi vil takke vår veileder, Ane Bergset Mandal for gode råd og tilbakemeldinger i skriveprosessen. Vi vil også takke medstudenter som har gitt oss muligheten til å diskutere ulike utfordringer under skriveprosessen.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	iii
Abstract	iv
Forord	v
Innholdsfortegnelse	vi
1 Innledning	1
1.1 <i>Problemstilling og forskningsspørsmål</i>	3
2 Kunnskapsgrunnlag	5
2.1 Bakgrunn	5
2.1.1 Lovverk	5
2.1.2 Medicomtaler	6
2.1.3 Miljøterapeutenes organisering i skolen	7
2.2 Forskning på feltet	8
2.2.1 Miljøterapeutisk arbeid i skolen	8
2.3 Teoretisk grunnlag	10
2.3.1 Resiliens	10
2.3.2 Skolen som arena	11
2.3.3 Den proksimale utviklingssonen	11
2.3.4 Relasjoner	12
3 Metode	14
3.1.1 Forskningsdesign og tilnærming	14
3.1.2 Informantene	15
3.1.3 Intervjuprosessen	16
3.1.4 Transkriberingsprosessen og analyse	16
3.1.5 Kvalitet	17
4 Funn	18
4.1 <i>Miljøterapeutenes arbeid i skolen for å styrke resiliens hos elever med sosiale utfordringer gjennom vennskap</i>	18
4.2 <i>Miljøterapeutenes arbeid i skolen for å styrke resiliens hos elever med sosiale utfordringer gjennom relasjon med elevene</i>	20
4.3 <i>Miljøterapeutenes arbeid i skolen for å styrke resiliens hos elever med sosiale utfordringer gjennom faglig utvikling</i>	22
5 Diskusjon	25
6 Avslutning	31
7 Bibliografi	33

1 Innledning

Vi lever i et samfunn som er i stadig endring. Som et resultat av dette møter skolen hele tiden nye krav og forventninger (Berg, 2012, s. 62). Ifølge opplæringsloven er det krav om at skolen skal fremme et godt psykososialt miljø (Opplæringslova, 1998, § 9 A-4). Dette innebærer et økt søk på de mellommenneskelige forholdene i det sosiale miljøet, og hvordan elevene og personalet opplever dette på skolen. Barn og ungdommer skal kunne møte ansatte på skolen som har kompetanse til å forstå elevens utfordringer i hverdagen, og som har gode verktøy til å styrke relasjonene mellom elevene (Gullvik & Pedersen, 2021).

Skolen er en stor del av barn og unges hverdag, og skal gi alle sjans til å lykkes, uavhengig av kulturell og språklig bakgrunn, og gi sosial og faglig kompetanse (St. Meld. 19, 2018 – 2019). Tallene på sosialfaglige ansatte i skolen øker og har hatt en klar vekst de siste årene. Begrunnelsen for denne veksten skyldes at skolen har flere elever med særskilt behov og må derfor styrke den tverrfaglige kompetansen (Håvie, 2015). Miljøterapeutene arbeider miljøterapeutisk ved å fremme mestring, læring og personlig ansvar. Arbeid handler ikke om “behandling” men om å bidra til at muligheter kan realiseres (Borg & Lyng, 2019, s. 11). Denne bacheloroppgaven omhandler hvordan miljøterapeutene, med sosialfaglig bakgrunn, arbeider i skolen for å fremme resiliens hos elever med sosiale utfordringer. Vi har brukt kvalitativ metode og benyttet oss av tre dybdeintervju, der vi innhentet materiale fra tre miljøterapeuter fra samme barneskole.

For å svare på problemstillingen har vi sett resultat av empirien i lys av resiliensteori, skolen som arena, den proksimale utviklingssonen og relasjonsterori. Litteraturen tar for seg mye om hvilke risiko-og beskyttelsesfaktorer for resiliens som finnes i skolen, men sier lite om hvordan denne informasjonen skal brukes i det miljøterapeutiske arbeidet. Mangel på dette kan føre til at det miljøterapeutiske arbeidet for å fremme psykisk helse i skolen ikke når sitt fulle potensiale. En generell bedring på dette feltet kan også føre til at flere fullfører videregående opplæring (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 7).

I de siste årene har det blitt mer aktuelt å anse barnet som en kompetent aktør i eget liv (Angel, 2010). Vi ser etter ressurser når vi ønsker å hjelpe. Det å ha fokus på ressurser og beskyttelsesfaktorer hos risikoutsatte barn kalles å ha et ressursperspektiv, og har blitt mer sentralt de senere årene. Helsefremmende arbeid rettet mot barn, favner over en rekke arenaer (Skogen, Smith, Aarø, Siqveland, & Øverland, 2018). En av disse arenaene er skolen. Skolen vil kunne se etter gode beskyttelsesfaktorer og virke resiliensfremmende (Borge, 2019, s. 130).

Barn og unges psykiske helse har de siste årene vært et prioritert forskningsområdet. Toppstudien viser resultater som at psykiske lidelser hos barn kan oppdages tidligere enn først antatt (Folkehelseinstituttet, 2007). Ifølge Olsen & Traavik (2014) kan atferdsproblemer identifiseres allerede i førskolealder (Olsen & Traavik, 2014, s. 79). Undersøkelsen Barn i Bergen, konkluderte med at 15% av barn i alderen 7-9 år har store psykososiale vansker at det påvirker deres fungering i hverdagen (Olsen & Traavik, 2014, s. 80). Psykiske problemer som barn har økt risiko for psykiske plager i voksen alder (Copeland , Wolke , & Shanahan, 2015). Skolen har ansvaret for elevens læring og utvikling som mennesker, samfunnsborgere og framtidige yrkesutøvere (Meld. St. 28, 2015-2016). På bakgrunn av dette er det viktig som sosialarbeider å ha kunnskap om hvordan en kan arbeide resiliensfremmende med barn og ungdom. Vi mener også at kunnskap rundt dette området vil være stor nytte for flere yrkesgrupper og fagfolk i skolen. Grunnen til dette er at alle ansatte i skolen møter de samme elevene med et bredt spekter av ulike behov og forutsetninger.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Ettersom barn og unge tilbringer store deler av hverdagen på skolen har skolen et ansvar for elevens psykiske helse. Med utgangspunkt i opplæringsloven og skolens plikt til å sikre et trygt og godt psykososialt skolemiljø som fremmer mestring, trivsel og sosial tilhørighet, vil vi se nærmere på hvordan miljøterapeutene arbeider med denne tematikken i skolen. Det vil derfor være interessant å se hvordan miljøterapeutene arbeider individrettet, derfor vil vi studere deres arbeid mot elever som har sosiale utfordringer. Derfor er problemstillingen vår:

«Hvordan kan miljøterapeuter bruke skolen som en resiliensfremmende arena for elever med sosiale utfordringer?»

Karen Thorpe og hennes kollegaer (2013) skriver om hvordan skolen besitter sosial, miljømessig, og faglig kapital og hvordan dette er et styrkebasert system som gir sosialarbeiderne mulighet til å sette i gang forskjellige resiliensfremmende tiltak i skolen. På bakgrunn av denne teorien vil vi begrunne valget av forskningsspørsmål.

Sosial kapital bygger på vennskap og samvær med jevnaldrende og viktigheten av dette (Thorpe, Bell-Both, Staton & Thompson, 2013, sitert i Borge, 2019, ss. 131-133). Dermed vil vårt første forskningsspørsmål være;

«Hvordan arbeider miljøterapeutene på skolen for å styrke resiliens hos elever med sosiale utfordringer gjennom vennskap?»

Skolemiljø som kapital dreier seg om trygghet og trivsel i skolen. Dette bygger på skolens fellesskap. Borge (2019) skriver hvordan dette kan knyttes til tillit og samarbeidet (Borge, 2019, s. 132). Vårt andre forskningsspørsmål vil basere seg på relasjon i en slik kontekst;

«Hvordan arbeider miljøterapeutene i skolen for å styrke resiliens hos elever med sosiale utfordringer gjennom relasjon med elevene?»

Den faglige kapitalen bygges ved at hver enkelt elev skal ut ifra sine forutsetninger og kvaliteter utvikle seg best mulig. Det å prestere faglig og styrke motivasjonen er resiliensfremmende faktorer (Borge, 2018, s. 131). Vårt tredje forskningsspørsmål vil basere seg på den faglige kapitalen og er derfor;

«Hvordan arbeider miljøterapeutene i skolen for å styrke resiliens hos elever med sosiale utfordringer gjennom faglig utvikling?»

2 Kunnskapsgrunnlag

2.1 Bakgrunn

I forhold til konteksten som vi har samlet kunnskap i til prosjektets problemstilling, mente vi det var viktig ta hensyn til skolen som både en organisasjon som arbeider for å utvikle fremtidige samfunnsborgere, og som en arena for sosial utvikling. I bakgrunnsdelen valgte vi derfor å fokusere på juridisk lovverk som angår skolen, politiske føringer, medieomtaler om det spesialpedagogiske feltet og miljøterapeutenes organisering i skolen.

2.1.1 Lovverk

Skolen reguleres av opplæringsloven (1998). Skolen sitt primære formål er å gi elever opplæring i å utvikle kunnskap, holdninger og ferdigheter slik at de kan mestre livene sine og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringslova, 1998, §1-1). Skolen har et tosidig mandat. Det ene mandatet handler om faglig læring og den andre om sosial læring.

Tradisjonelt har fokuset vært på tradisjonell læring, men i de siste årene har det vært et større fokus på sosial læring og psykisk helse i skolen. Dette gjenspeiles i ny læreplan for norsk grunnskole som ble innført fra høsten 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Alle barn og unge har rett og plikt til grunnskoleopplæring der opplæringen skal tilpasses etter evne og forutsetninger for hver enkelt elev (Opplæringslova, 1998, §1-3). For økt læringsutbytte og mestringsopplevelse har skolen tilpasset opplæring. For miljøterapeuten i skolen er kapittel 9A i opplæringsloven sentral for deres utøvelse av arbeidet. Dette kapittelet tar for seg elevens skolemiljø, der skolen skal aktivt jobbe for å fremme et godt psykososialt miljø og elevene har krav på systematisk arbeid for å fremme deres psykososiale helse.

Eleven har rett til et godt og trygt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. I kapittel 9 § 9 A-3, slås det fast at skolens ansatte skal arbeide kontinuerlig for det psykososiale miljøet og dermed forebygge brudd på dette. Dette vil si at det ligger en aktivitetsplikt som skolen skal forholde seg til (Opplæringslova, 1998). Når det kommer til elever som har behov for tilrettelagt undervisning, så har alle elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen rett til spesialundervisning. Dette skal utføres med særlig fokus på utviklingsutsiktene til den enkelte eleven (Opplæringslova, 1998, § 5-1).

Politiske føringer

Proposisjon 121 S (2018-2019) omhandler regjeringens opptrappingsplan for barn og ungdoms psykiske helse for perioden 2019 – 2024. Regjeringens opptrappingsplan dreier seg om at flere skal oppleve god psykisk helse og god livskvalitet, og skal få et godt behandlingstilbud. Noen av hovedmålene tar for seg at barn skal få hjelp tilpasset deres behov, og økt kunnskap om hvordan en skal styrke barns psykiske helse og livskvalitet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2018-2019).

I en stortingsmelding fra 2019 kom Kunnskapsdepartementet med et mål om at barnehager og skoler skulle gi muligheter for allsidig utvikling til barn og unge. Dette skulle skje gjennom kompetanseløftet på det spesialpedagogiske feltet og styrking av tverrprofesjonelt samarbeid, og tydeliggjøre behov og roller blant de ulike aktørene som utgjør laget rundt eleven. Kunnskapsdepartementet fikk høringsvar fra Nordahl-gruppen der forslag av tiltak dreier seg om at hjelpen må gis av kvalifisert personell (Meld. St. 6, 2019-2020, ss. 44-45). Bakgrunnen for denne satsingen er at flere borgere må delta i arbeidslivet for å opprettholde et bærekraftig samfunn (Meld. St. 6, 2019-2020, ss. 7-8). Argumentet for dette skyldes at elevene føler at de ikke får særlig utbytte av undervisningen. Særlig fordi undervisningens nivå oppleves som lav i forhold til elevens forutsetninger, samtidig som elevene blir ekskludert fra fellesskapet (Meld. St. 6, 2019-2020, ss. 42-44).

2.1.2 Medieomtaler

I 2020 startet en underskriftskampanje for å lovfeste et nasjonalt krav om å ha miljøterapeuter i skolen. Trond Helgheim Spurkeland, mener at det er helt tilfeldig hvor mange miljøterapeuter skolene har, dersom de har noen i det hele tatt. Han forteller også at han opplever organiseringen av miljøterapeuter og rollene de blir tildelt i skolen som tilfeldig. Et slikt krav i den norske skolen mener Spurkeland hadde ført til bedre oppfølging av elevene. Spurkeland mener politikerne må forstå kompetansen miljøterapeuter har, og hvilken innvirkning barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere kan ha på det tverrfaglige samarbeidet (Skotheim, 2021).

Journalist Marthe Johannessen (2020) skriver i en artikkel om bekymringen i kutt av miljøterapeuter i skolen. Leder i utdanningsforbundet i Rogaland, Gunn Reidun Tednes-Aaserød ser på skolehverdagen som kompleks for en del elever som har behov for en trygg og god voksenperson i klasserommet, som ikke er lærer, som tvingende nødvendig (Johannessen, 2020).

2.1.3 Miljøterapeutenes organisering i skolen

Miljøterapeut er en relativt ny yrkesgruppe i skolen og tjenesten er ikke lovpålagt (Borg, Drange, & Jarning, 2014, s. 6). Fellesorganisasjonen (FO) har 27 000 barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere, der 1200 av disse oppgir at de arbeider på skoler. Miljøterapeutstillingen i skolen er den som er minst regulert i lovverket og styringsdokumenter, sammenlignet med andre profesjoner i skolen. På den måten er det behov for å avklare deres oppgaver i skolen og begrunnelse bak skolens valg av ressurser (Borg, Drange, & Jarning, 2014, s. 22). De har, som alle andre ansatte i skolen, etiske retningslinjer som er tilpasset sin yrkesgruppe, profesjonsetikk (Ohnstad, 2018, ss. 21-22). Utdannelsen til miljøterapeuten tilsier at de skal jobbe med barn og ungdom og miljøet rundt. Derfor er de først og fremst et tiltak for god psykisk helse for barn og ungdommer. At denne ressursen ikke er regulert i lovgivningen fører til at miljøterapeutenes rolle i skolen blir personavhengig. Dette tyder på stor variasjon i hvordan samarbeidet til lærer og miljøterapeut fungerer på ulike skoler (Borg, Drange, & Jarning, 2014, s. 30). En slik forståelse av miljøterapeutenes organisering kommer til uttrykk hos Lipsky som viser til bakkebyråkratens skjønnsutøvelse, der han var opptatt av at bakkebyråkraten kontinuerlig står ovenfor et gap med begrensede ressurser på den ene siden og hvordan jobben utføres på den andre siden (Lipsky, 2010, s. 14).

2.2 Forskning på feltet

2.2.1 Miljøterapeutisk arbeid i skolen

Studien «*Skolers arbeid med elevens psykososiale miljø*» tar for seg hvilke strategier som blir brukt i miljøterapeutisk arbeidet i skolen (Eriksen & Lyng, 2015, s. 7). Studien tar blant annet for seg hvordan skolene tilrettelegger for vennerelasjoner. I noen skoler jobber miljøterapeutene aktivt for å støtte og veilede elever med å danne vennerelasjoner. Dette kunne dreie seg om elever som hadde vansker med å få kontakte med andre og elever som søkte nye venner etter vennsbrudd (Eriksen & Lyng, 2015, s. 102).

Et annet funn i studien dreier seg om tre typer aktiviteter som har som formål å skape tilhørighet, inkludering og samhold i skolen. Den første aktiviteten dreier seg om en fadderordning, der oppmerksomheten blir rettet mot relasjoner mellom elevene på skolen. Et viktig formål var at elevene ble en «*signifikant andre*» for andre elever. Den andre aktiviteten er tiltak i friminuttene. For eksempel ved å organisere aktiviteter for alle elevene i skolen, slik at de elevene med liten interesse og svak mestringsevne også kunne inkluderes. Den tredje formen peker på å inkludere elever i vennerelasjoner. Dette dreier seg om at den voksne spleiser elever som de tror kan finne tonen (Eriksen & Lyng, 2015, ss. 105-106).

Annen forskning viser hvordan positivt skolemiljø fremmer god psykisk helse blant elevene. Dette er skolemiljø der de opplever mestring og at de voksne i skolen hjelper når det er behov for det (Major, et al., 2011, s. 46). Mange barn har behov for særlige betingelser og ekstra hjelp for å få sosial og faglig mestring i skolen. Gjertsen, Hansen & Juberg (2018) viser i sin forskningsartikkel at sosialt arbeid i skolen har effekt på elevens sosiale, emosjonelle og faglig utvikling (Gjertsen, Hansen, & Juberg, 2018, s. 166). I en masterstudie av Gine E. Nilsen (2019) som omhandler hvordan lærer og miljøterapeuter samarbeider om det psykososiale arbeidet med enkelte elever i barneskolen tar for seg det sosiale arbeidet i skolen. Nilsen (2019) skriver om at alle lærerne uttrykte hvordan relasjonsarbeidet er viktig i det psykososiale arbeidet da det skapte et godt læremiljø i klasserommet. Ved inkludering av alle elevene og en anerkjennelse av ulikheter i elevgruppen kunne skape et godt felleskap. Dermed kunne miljøterapeutenes oppgave være å trygge enkeltelevener når læreren underviste, slik at miljøterapeuten ble bindeleddet mellom elev og lærer. Nilsen presenterer i studien en

utfordring ved dette samarbeidet, hvor miljøterapeutrollen fremsto uklar og behovet til enkelteleven og lærerens behov kom i konflikt med hverandre. Konsekvensene av dette ble at enkeltelevens behov ble prioritert sist. Hun skriver hvordan eleven skal prestere faglig og læreren vurderer at eleven har størst utbytte av å arbeide utenfor klasserommet, kunne dermed undergrave miljøterapeutens inkluderings- og psykososiale arbeid fordi det er miljøterapeuten og den ene eleven som blir sendt ut av klassen. En annen konsekvens vil være en spenning mellom lærer og miljøterapeut som yrkesrolle, der det ikke er en likevekt i samarbeidet (Nilsen, 2019, ss. 70-71).

2.3 Teoretisk grunnlag

2.3.1 Resiliens

Det vil være nyanser i hvordan resiliens blir definert. Grunnen for dette er at forskere er opptatt av ulike typer påkjenninger og ulike typer fungering (Borge, 2007, s. 21).

Barnepsykiater Michael Rutter (2000) definerer resiliens som prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer som innebærer stor risiko for å utvikle problemer (Borge, 2018, s. 20). Resiliens er det norske ordet for «*resilience*», som betyr motstandsdyktighet, robusthet eller utholdenhet (Borge, 2018, s. 11).

Resiliens dreier seg i vår sammenheng i korte trekk om motstandskraft mot å utvikle psykiske problemer (Borge, 2018, s. 17). Motstandskraft kan forbindes med resiliens fordi det legger vekt på egenskaper som er i individet. Denne betegnelsen blir ikke fullstendig dekkende fordi resiliens viser seg også i flere ulike faktorer utenom individet, for eksempel i miljøet (Waaktaar & Christie, 2000, s. 17). Resiliens-forsker Michael Ungar (2013) forklarer hvordan mennesker som er utsatt for risiko utvikler resiliens. Han mener at i vår kultur har vi en tendens til å vektlegge individuelle egenskaper, men at det derimot er sosial støtte i omgivelsene som er den viktigste resiliensfaktoren. Det handler først og fremst om at andre mennesker bryr seg, engasjerer seg og kan bidra med de ressursene barnet trenger for utvikling og mestring. Ungar mener at det som teller er kvaliteten og kontinuiteten i relasjonen (Ungar, 2013). Resiliens kan derfor ikke anses som et personlighetstrekk. Tidligere forskning viser at resiliens er til stede under noen miljømessige forhold, men ikke andre og blir dermed skapt ulikt gjennom samspill med andre mennesker (Masten & Powell, 2003).

Olsen & Traavik (2014) nevner kjennetegn ved de resiliente barna i skolen. Dette er faktorer som gode relasjoner i skolen, blant jevn gamle og i nærmiljøet og å ha en tilhørighet i en gruppe som fungerer positivt. Det er også individuelle resiliensfaktorer som selvfølelse, mestring og hjelpesøkende atferd. Selvfølelse dreier seg om hvordan vi ser oss selv og kan bygges ved å blant annet bli sett og anerkjent for den vi er. Mestring i et resiliensperspektiv innebærer å lete etter muligheter og ressurser, som i praksis vil være å gi ros og bekreftelse slik at eleven får gode mestringsopplevelser. Hjelpesøkende atferd handler om hvordan eleven

er kapabel til å søke trøst og nærhet hos andre i risikobetonte situasjoner. Ansatte i skolen må derfor være tilgjengelige og ha god kommunikasjon-og relasjonskompetanse, og ha kjennskap til resiliens (Olsen & Traavik, 2014, ss. 48-64).

2.3.2 Skolen som arena

Skolen er en av de aller viktigste arenaene i barn og unges liv. I denne perioden er det mye som skal mestres både sosialt og faglig (Borg & Lyng, 2019, s. 6). Stadig flere forskningsfunn støtter at det er flere faktorer som fremmer eller hindrer faglig og sosial utvikling, som faktorer som biologi og miljøet som påvirker hverandre. I dag er forskning og skolen mer opptatt av å få kunnskap om potensialet, som muligheter hos barn og unge, fra skoleflinke til de som står i fare for negativ utvikling i skolen. Skolen forsøker dermed å se det positive i hva eleven har, istedenfor hva eleven mangler (Manger & Lillejord, 2015, ss. 27-28).

I «Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen» fremheves skolens ansvar for elevens faglige og sosiale utvikling. Skolen er en viktig arena for å utvikle positive relasjoner. Det å ha venner og tilhøre et fellesskap er viktig for elevens sosiale og faglige utvikling som virker inn som en beskyttende faktor. De voksne i skolen har dermed ansvar for at alle elever får mulighet til å etablere positive relasjoner med medelever og til de voksne (Manger, 2015, s. 66).

Faglig og sosial utvikling i skolen skjer i sammenheng med hverandre. Eleven i skolen har to arenaer å mestre – den faglige og den sosiale (Nordahl, Flygare, & Drugli, 2016, s. 8). Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og aktivere den enkeltes motivasjon og tro på egen mestring, slik at de kan oppnå resiliens. Elevene møter skolen med ulik erfaring og behov. Derfor må skolen gi elevene likeverdig muligheter for faglig læring, uavhengig av deres forutsetninger (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2015, ss. 200-201).

2.3.3 Den proksimale utviklingssonen

Ethvert tiltak må tas utgangspunkt i forutsetninger, der en må se de sterke sidene ved barnet. Skolen er en stor del av elevens samfunnsmessige rammebetingelser. Lev Semjonovitsj

Vygotskij mente at barnet lærer og utvikles i interaksjoner og sosiale samspill i miljøet, der miljøet gradvis blir større når barnet utvikler seg og tilegner seg mer og mer lærdom, såkalte *“betydningsfulle erfaringer”* (Hundeide & Gulbrandsen, 2019, s. 250). Han legger vekt på at alle mennesker, uansett utgangspunkt, har et utviklingspotensial (Olsen & Traavik, 2014, s. 145).

Ifølge Vygotsky er den proksimale utviklingssonen det eleven klarer ved hjelp fra *«den kompetente andre»*. Den kompetente andre vil ofte forekomme i form av voksne, men også mer kompetente medelever (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 125) Miljøterapeutisk arbeid handler ikke om at miljøterapeuter må “behandle” elevene, men å være tilstede for at de skal få mest ut av de potensielle mulighetene for mestring og utvikling vi finner i elevenes skolehverdag. Olsen & Traavik (2014) understreker i tråd med Vygotskys teori den store betydningen av å *«være der eleven er»*, ved å ta utgangspunkt i det han mestrer i dag. Dette vil dermed styrke mestringsfølelse og tro på egne krefter som er fundamentet for utvikling og læring (Olsen & Traavik, 2014, s. 145).

2.3.4 Relasjoner

Relasjonens betydning i sosialt arbeid er grunnleggende elementer i arbeidet. Noen vil si at sosialt arbeid er det samme som relasjonsarbeid. Levin (2004) tar for seg hvordan sosialarbeideren arbeider i, med og gjennom relasjoner. I relasjoner handler om at vi alltid vil inngå i relasjoner der den mellommenneskelige samhandlingen skjer ved å være i en relasjonell setting. Med relasjoner dreier seg om at elevens utfordringer ofte vil være knyttet til de relasjonene en allerede har, som nettverk og omgivelser. Det sosiale arbeidet vil gå ut på å styrke elevens relasjoner. I noen tilfeller vil det være å hjelpe brukeren å forstå sin egen kommunikasjon med andre, andre ganger kan det være å utvide brukerens handlingsrepertoar. Det kan derfor være høyest nødvendig å arbeide med brukerens relasjoner like mye som med brukeren selv. I arbeid gjennom relasjoner vektlegges betydningen av interaksjonen mellom miljøterapeuten og eleven. Dette perspektivet viser betydningen av det relasjonsarbeidet som legges ned i interaksjonen mellom elev og miljøterapeut. Målet i denne fasen er å bygge tillit, fordi relasjonen har betydning for arbeidet som skal gjøres (Levin & Ellingsen, 2016, ss. 112-115).

Skolen bygger på at målene oppnås gjennom samhandling mellom aktørene som befinner seg der. Spurkeland (2011) mener at tillitsfulle relasjoner gir det beste utgangspunktet for å nå disse målene. Om elevene opplever de ulike relasjonene viktige, er det desto viktig at relasjonene er gjensidige og fungerer godt (Spurkeland, 2011, ss. 64-65). Å få disse relasjonene til å bli gjensidige og velfungerende betyr ikke nødvendigvis å overtale eller påtrente eleven noe. Det handler om å vise forståelse for elevens oppfattelse av situasjonen. En subjektiv opplevelse av å føle seg forstått, kan i seg selv være nok til å skape motivasjon for endring hos eleven (Aamodt, 2014, s. 40). Dette viser hvor viktig relasjon er i det resiliensfremmende arbeidet.

3 Metode

I dette kapitlet gjøres det rede for metodiske valg og hvordan fremgangsmåten er utarbeidet. Først vil vi presentere det overordnede forskningsdesignet og metodiske valg. Dermed vise hvilken tilnærming vi har nyttet av. Gjennomførelse og behandling av innsamlet datamaterialet blir drøftet og fremstilles med hensyn til etiske retningslinjer for metode.

3.1.1 Forskningsdesign og tilnærming

Oppgaven har et kvalitativt forskningsdesign. Karakteristikken ved kvalitativ metode fremmer innsikt og forståelse (Tjora, 2017, s. 28). I denne oppgaven er formålet å få en dypere forståelse og innsikt i hvordan miljøterapeutene bruker skolen som en resiliensfremmende arena for elever med sosiale utfordringer. Informantene er få, men hensikten var å finne detaljert informasjon og kunnskap om det bestemte fenomenet (Brottveit, 2018, s. 66). Strategien vi har brukt er derfor intensiv. Med et intensivt design samles det inn data fra få kilder, der målet for dataen er stor innsikt (Busch, 2016, s. 52). For å få en dypere forståelse valgte vi å benytte oss av intervjuformen dybdeintervju. Dybdeintervju er basert på et fenomenologisk hermeneutisk perspektiv. Det skal derfor stilles spørsmål om erfaringer, meninger og holdninger i en avslappet atmosfære. Målet med dybdeintervju er å skape en åpen samtale, der intervjuerne ikke trenger å stille mange spørsmål der informantene kan forteller utfyllende (Tjora, 2017, ss. 112-113).

Mellom deduktiv og induktiv står abduktiv tilnærming. Den abduktive tilnærmingen fremheves dialektiske forhold mellom teori og data. Analysen av data har en sentral plass for å utvikle ideer og den teoretiske forankringen hos forskeren gir perspektiver for hvordan dataen skal forstås (Thagaard, 2016, s. 198). Før innsamling av data hadde vi valgt litteratur som vi anså som relevant for oppgaven. Egen forforståelse og faglige perspektiver påvirket hva som vi la vekt på. Litteraturen ble brukt som verktøy og grunnlag for intervjuguiden. Dette kan ha økt sensitiviteten til dataen vi samlet inn og kan dermed ha vært til hinder for vår kreativitet. Til tross for dette måtte vi i analysen av empiri lese ny teori for å forstå funnene. Analyse og tolkning er gjennomgående i hele forskningsprosessen. Det er dette som lager grunnlaget for abduksjon som tilnærming.

Vi hadde en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Disse to tilnærmingene kan brukes hver for seg, men også sammen. Fenomenologi undersøker det egnet perspektivet (Dalland, 2020, s. 48). Som vil si personens egne erfaringer av et fenomen (Thomassen, 2015, s. 170). Dalland (2020) definerer hermeneutikken som fortolkning, der en forsøker å finne meningen i noe, eller forklare noe som var uklart i utgangspunktet (Dalland, 2020, s. 48). I den hermeneutiske tradisjonen har vært vanlig å skape et skille mellom forståelse og forklaring (Gilje, 2019, s. 26). Men med en hermeneutisk vending i fenomenologien, vil en allerede ha en fortolkning av fenomenet. En tar med seg den hermeneutiske innsikten i tolkningen av fenomenet. Det vil derfor være umulig og sette dette til side, og derfor må dette inkluderes i forståelsesprosessen (Thomassen, 2015, s. 171).

3.1.2 Informantene

Utvalget av informanter er avgrenset til tre miljøterapeuter ved samme barneskole. Alle hadde stillingen som miljøveileder. Den ene informanten hadde i tillegg til miljøveilederstillingen, en ekstra stilling som ressursperson for psykososialt miljø. I kvalitative studier er hovedregelen å velge informanter som kan uttale og reflektere over det aktuelle tema (Tjora, 2017, s. 130). Vi hadde dermed et strategisk utvalg der kriteriene for informantene var at de arbeidet som miljøterapeuter ved en grunnskole og hadde en barnevernsfaglig utdanning. Dette var for å få svar på problemstillingen vår om hvordan miljøterapeutene arbeider i skolen. Vi tok kontakt med en informant direkte, og ble videre henvist til to andre informanter. Denne utvalgsmetoden kalles snøballmetoden. Ved hjelp av den første informanten økes antall informanter (Tjora, 2017, s. 135). Med tanke på både tid, ressurser og oppgavens relevans måtte vi begrense utvalget, men det var stort nok til å få innsikt og forståelse av fenomenet vi studerte ved en og samme skole. Vi valgte å begrense oss til en skole, noe vi vurderte som mer ryddig da vi hadde en forforståelse om at miljøterapeuter ved ulike skoler kunne ha svært ulike arbeidsoppgaver.

3.1.3 Intervjuprosessen

Vi gjennomførte datainnsamlingen vår i samsvar med tillatelse fra NSD 10/8 2021 for prosjekt med referansekode 367626. Før rekrutteringen av informanter laget vi en intervjuguide. Målet var å strukturere intervjuene. Vi lagde fullstendige spørsmål og kategoriserte disse i ulike temaer og vurderte opp mot litteratur. Intervjuguiden startet med 4 oppvarming spørsmål, 6 hovedspørsmål etterfulgt av 2-6 oppfølgingsspørsmål.

For å finne de aktuelle informantene kontaktet vi en skole som henviste oss til informanter med relevant erfaring og bakgrunn som arbeider på skolen. Informantene valgte tid og intervjusted over SMS. Før intervjuene fikk informantene et samtykkeskjema, også godkjent av NSD. Dette av etiske grunner og at informantene skulle føle at materialet ble godt ivarettatt. Dermed satte vi i gang forskningen etter informantene hadde forstått innholdet og egne rettigheter i prosjektet. Alle informantene samtykket til lydopptak under intervjuet og at opplysninger om informantene blir publisert slik at de kan bli identifisert.

Vi hadde tre individuelle dybdeintervju. Vi var to intervjuere til stede. Dybdeintervju betraktes som intervjuer som skjer ansikt til ansikt mellom informant og intervjuer (Tjora, Kvalitative forskningsmetoder i praksis, 2017, s. 169). Til tross for pragmatiske hensyn og årets situasjon hadde vi mulighet til å intervju informantene fysisk. Målet med dybdeintervju er å få til en fri samtale ut i fra spørsmål fra en forhåndsbestemt intervjuguide (Tjora, 2021, s. 250). I dybdeintervju er meningen å få informantene til å reflektere over egne erfaringer og meninger som er knyttet til tema for studien. Derfor er det nyttig med en romslig tidsramme (Tjora, 2017, s. 113). Intervjuene varte mellom 1 til 1 ½ time og totalt utgjorde det 3 ½ time. Lydopptak istedenfor skriftlige notater bidrar til bedre fokus i intervjusituasjonen (Tjora, 2017, s. 166). Vi tok dermed lydopptak av alle intervjuene. Vi hadde få informanter, men tilnærmingen av utvalget er intensivt og dyptgående, og ga dermed mer detaljert kunnskap.

3.1.4 Transkriberingsprosessen og analyse

Ved bruk av dybdeintervju valgte vi og bruk av lydopptak, ettersom vi ønsket en fullstendig transkribering av materialet. Etter intervjuene valgte vi å transkribere så fort som mulig. Grunnen var at vi hadde intervjuene friskt i minne og ville samle data så detaljert som mulig. Vi valgte å skrive bokmål og transkribere uten fyllord av både praktiske og etiske grunner. Vi

ønsket å transkribere med samme skriftspråk for å bruke lik fremgangsmåte og for å anonymisere informantene.

Vi valgte å bruke analyseverktøyet MAXQDA Analytics Pro 2020. Dette er et produkt av VERBI GmbH. MAXQDA og er en verdensledende programvare for kvalitativ og metodeforskning (MAXQDA). I analyseprosessen ble dette programmet brukt til å bli bedre kjent og sortere materialet som vi hadde transkribert. Dette med en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming som fokuserte på innsikt og forståelse. Ved å kategorisere materialet etter koder kunne vi sortere temaer vi syntes var relevant for vår problemstilling.

3.1.5 Kvalitet

For å studere kvaliteten i forskningen er reliabilitet, validitet er sentrale begreper som passer til å beskrive forskningen (Thagaard, 2016, s. 202). Vurdering av studiens reliabilitet er om studien er utført på en tillitsvekkende måte. Dette kan for eksempel være kvaliteten på innsamlet data, hvordan vi beskriver valg og utførelse av oppgaven, og på den måten analyseverktøy, prosessen og metode blir forstått i samsvar med våre vurderinger. Valgte vi rett informanter, for å besvare problemstillingen? Valgte vi rett teori for bakgrunn av intervjuguiden? Med en annen skole eller andre intervjuobjekter kunne svarene fått et annet resultat, med tanke på våre og andres faglige perspektiver og forforståelse på feltet.

Validitet er i hvilken grad svarene i forskningen, de de faktiske svarene på spørsmålene vi har stilt (Tjora, 2017, s. 232). Studiens validitet blir vist ved å redegjøre fremgangsmåte og oppgavens prosess. Gjennom refleksjon gir vi innsikt i utvalget av informanter. Vi hadde få informanter. Dette vil si at resultatene ikke vil gjelde for hele populasjonen i Norge og derfor vil svarene ikke være generaliserende. Derfor valgte vi informanter fra kun en skole. Resultatene er ikke ment for å generaliseres, men for å få innsikt i hvordan miljøterapeutene ved en skole jobber resiliensfremmende.

4 Funn

I denne delen tar vi for oss de viktigste funnene vi innhentet fra den empiriske datainnsamlingen. Deretter blir disse funnene drøftet i lys av de påvirkningene vi presenterte i bakgrunnkapitlet. Hensikten med denne delen er å besvare problemstillingen. Dette skjer ved at vi deler kapitlet inn i tre deler og tar for oss ett og ett forskningsspørsmål. Den første delen presenterer informantenes oppfatning av å ta i bruk andre medelever for å fremme resiliens hos fokuselever. Den andre delen tar for seg funn om miljøterapeut-elev-relasjons betydning og hvordan miljøterapeutene bruker denne for å fremme resiliens hos fokuselevne. Den siste delen viser til hvordan miljøterapeutene kan fremme resiliens gjennom spesialundervisning.

4.1 Miljøterapeutenes arbeid i skolen for å styrke resiliens hos elever med sosiale utfordringer gjennom vennskap

Miljøterapeutene arbeider på flere nivåer i skolen, selv om alle informantene var knyttet til enkeltelever og arbeidet ofte individrettet, var arbeidshverdagen preget av at arbeidet foregikk på et gruppenivå, i skolemiljøet:

M2: «Vi er avhengige av å bruke de andre elevene for å styrke eleven vi jobber med. Da må vi stole på at elevene har de verdiene som skal til. Vi bruker dem som små sosialarbeidere. Elevene føler at de får en viktig rolle. (...) det er en enkel måte for inkludering.»

Her ser vi hvordan medelevne til fokuseleven blir et viktig verktøy for hjelpearbeidet i en inkluderingsprosess. Informantene mente at det var nødvendig å arbeide med relasjonene til fokuseleven for å fremme resiliens. Fokuselev blir beskrevet som den eleven miljøterapeutene har et særlig ansvar for og som har sosiale utfordringer. Ifølge opplæringsloven § 9 A-4 har elevene rett til et fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998). Det er derfor de voksnes sitt ansvar for at et slikt miljø skal dyrkes frem ved å sette inn psykososiale tiltak som passer for eleven. Miljøterapeutene forteller hvordan de legger til rette for inkludering av elever med sosiale utfordringer i klassen og hvordan de arbeider resiliensfremmende gruppevis, med relasjoner:

M3: *«For eksempel den ene eleven som jeg jobber med, hun har vært flink til å strikke, så derfor har vi hatt strikkekafe. Da spiller vi på det de er gode på, også inkluderer vi andre på det den eleven er gode på.»*

Dette viser hvordan miljøterapeutene setter i gang tiltak som spiller på ressursene til den enkelte fokuseleven og arbeider ut ifra disse. Alle informantene forteller hvordan de bruker lek og aktiviteter som tiltak som allerede var planlagt og tilpasset til den enkelte eleven. Ett av regjeringens hovedmål er å styrke barns psykiske helse og livskvalitet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2018-2019). Ifølge opplæringsloven (1998), kapittel 9 A har skolen aktivitetsplikt. Det betyr at skolen har plikt til å sette inn tiltak så lenge eleven ikke har et trygt og godt skolemiljø, etter elevens opplevelse. En av informantene beskriver hvordan de går frem når de observerer elever som ikke har det godt i skolemiljøet og er mye alene:

M1: *«Vi som miljøarbeidere prøver å legge merke til om noen av elevene er mye alene (...). Det vi gjør da er å snakke med eleven om det og tipser andre elever om at noen går alene.»*

Når det gjelder inkluderende tiltak så velger informanten både individ og kollektive tiltak, ved å snakke med eleven som går alene og medelever. Her blir det også fortalt utfordringen med dette:

M1: *«Men det er ikke lett å bestemme at elever skal bli venner. Det kan virke mot sin hensikt å være så direkte.»*

Dette illustrerer bredden av tiltak som informantene benyttet i sitt arbeid, når de arbeider med vennskap. Det er interessant hvordan de beskriver skolens arbeidsmåte som individrettet, ofte rettet mot deres fokuselev. Men hvordan de også setter i gang tiltak der de observerer at det er behov.

Som et resultat av funnene er det en klar kobling mellom hvordan de arbeidet resiliensfremmende og med inkludering av elever med sosiale utfordringer. Informantene beskriver hvordan de setter i gang psykososiale tiltak for elever som er på utsiden av fellesskapet, som speiler seg i skolens aktivitetsplikt og elevens rett til et godt og trygt skolemiljø (Opplæringslova, 1998). Dette er tiltak som “vennegrupper”, “aktivitetsgrupper”, og bruk av sosialt sterke medelever som involveres i et målrettet arbeid for å styrke fellesskapet. Samtidig som de har et ressursfokus i lek og aktivitetene, ved at de spiller fokuselevne gode på de gode egenskapene eleven har.

4.2 Miljøterapeutenes arbeid i skolen for å styrke resiliens hos elever med sosiale utfordringer gjennom relasjon med elevene

Resiliens gjennom miljøterapeut-elev-relasjonen er et kapittel som tar for seg hvordan informantene arbeider resiliensfremmende i relasjonen med eleven med sosiale utfordringer. Funnene knytter seg til temaer som tillit og betydningen av en god relasjon, men også tid og ressurser.

Alle informantene ga miljøterapeut-elev-relasjon verdi. En av informantene forklarte viktigheten av denne relasjonen slik:

M3: «Alt arbeid vi gjør er relasjonsbygging. Vi jobber hele tiden for at relasjonen skal være god. Begge veier. Det er avgjørende.»

Informantene uttrykte hvordan de brukte seg selv i det miljøterapeutiske arbeidet. I tillegg er relasjonen nødt til å være god. Dette vil ifølge informantene innebære at relasjonen er trygg og gjensidig. Den norske skolen har fått et større fokus på sosial læring og psykisk helse etter den nye læringsplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Noe som også kommer frem i intervjuene.

En informant forteller også om hvordan man i større grad kan vurdere den daglige formen og dermed ha bedre kontroll på de ulike utfordringene til fokuseleven:

M2: *«Når du har en relasjon til en unge kan du pushe dem ut på et utrygt farvann også ta de tilbake når de trenger trygghet. Det er en balansegang, hvor mye klarer eleven i dag? Når relasjonen er der, har vi mulighet til å se ressursene og begrensningene og jobbe med dette.»*

Informantene begrunner hvordan en god relasjon kan både virke resiliensfremmende og påvirke deres arbeid i skolen. De forteller blant annet at en god relasjon til fokuseleven gir større kjennskap til elevens grenser. En god relasjon betyr at miljøterapeutene kan fungere som en trygg-voksen å komme tilbake til, når utfordringene blir for vanskelige. De ansatte på skolen er også lovpålagt etter opplæringsloven § 9 A-3 å arbeide forebyggende med det sosiale miljøet. Relasjonsbygging er en måte å arbeide kontinuerlig og forebyggende på. Når miljøterapeutene oppnår en god relasjon til elevene, er det ikke bare lettere å jobbe med det sosiale miljøet i skolen, det er også høyst nødvendig.

En god relasjon, forteller informantene går ut på å få bedre innsyn i hvordan fokuseleven opplever skolehverdagen og de utfordringene som følger med:

M1: *«Det handler mye om å ha tid til å danne relasjoner. Det å bruke tid med eleven kan føre til at de er bedre rustet når det skulle skje noe. Hvis man kjenner eleven og vet hvilke situasjoner som kan være utfordrende når det skulle skje noe. Det å være tettere med elevene, kan bidra til å være litt i forkant. Det er forebyggende.»*

Et annet felles funn for alle informantene dreide seg om skolen som system, som tid og ressurser. En av informantene forteller om hvordan relasjonsdanning må vike for hvordan dagen til miljøterapeuten er organisert:

M2: *«Hvis du har en samtale med en elev som har opplevd noe hjemme som de absolutt ikke skal oppleve, så ringer klokka, også må du inn til 3B. Systemet, yrket er ikke bygget for å bruke tid og danne relasjoner til enkelte elever. På skolen er det tempo, stress. Vår jobb blir vanskelig.»*

For å danne relasjoner med elevene må en bruke tid med dem. Skolen opererer etter svært rigide tidsrammer. Dette kan være utfordrende, ettersom miljøterapeutisk arbeid er avhengig

av å kunne operere fritt og ha mulighet til å sette av tid med elever når de ser behov for det. Det var fullstendig enighet i at skolen som system gjorde det utfordrende å danne trygge relasjoner til enkelte elever. Miljøterapeutstillingen i skolen er ikke lovpålagt, til tross for at stillingen anses som nødvendig, fordi elever har behov for en trygg voksen i skolen som ikke er lærer (Johannessen, 2020). Spurkland (2021) uttrykker i tillegg hvordan antallet miljøterapeuter på skolene virker helt tilfeldige. Til tross for dette er skolen pålagt å arbeide systematisk for å fremme den psykiske helsen hos eleven (Opplæringslova, 1998). Her ser vi hvordan miljøterapeutenes profesjonsetikk blir utfordret av skolen som system, til tross for at skolen er lovpålagt å fokusere på elevens helse (Ohnstad, 2018, ss. 21-22). Miljøterapeutstillingen uansett ikke lovpålagt, men har likevel en posisjon, og utgjør en rolle i skolen. Hensikten med det systematiske skolemiljøarbeidet er å sikre elevens rett, ved at skolen arbeider kontinuerlig og systematisk for et godt miljø og sikrer at problemer blir oppdaget og tas hånd om i tide, og dermed være forebyggende.

Miljøterapeutene er avhengige av en relasjon til elevene de har ansvar for. De er også avhengige av at disse relasjonene er gode og gjensidige for å kunne fremme resiliens. Miljøterapeutene er en del av skolens tiltak for å arbeide med det psykososiale miljøet. Når de har en god relasjon, har de også mulighet til å få bedre kjennskap til elevene hvor de kan bruke seg selv som en trygghet i elevenes skolehverdag. Bedre kjennskap betyr også mulighet til forebygging, som er resiliensfremmende. Samtidig bærer relasjonsdanning preg av skolens andre fokusområde, faglig mestring. Ettersom relasjonsdanning krever tid, kan dette bli en utfordring i skolen som miljøterapeutisk arena.

4.3 Miljøterapeutenes arbeid i skolen for å styrke resiliens hos elever med sosiale utfordringer gjennom faglig utvikling

Alle informantene uttrykket hvordan den tilrettelagte undervisningen for eleven med sosiale utfordringer kan bidra til mestringserfaringer og hvordan dette spilte en rolle for eleven i klassemiljøet:

M2: «Det er viktig å spille på det positive hos fokuselevne. Det er alltid en side som er positivt. Vi må klare å finne dette, det er jobben vår (...) Hvis du har en sosialt og faglig svak i

klassen, så er det kanskje greit å vise hva eleven får til. Vi har blant annet hatt naturfagseksperiment ute, laget vulkan, filmet, også viser vi dette til klassen. Da får eleven en "boost" i klassen. Da kan vi automatisk se at han blir populær.»

Dette illustrerer en form for tilpasset undervisning som miljøterapeuten hadde ansvaret for med sin fokuselev. Med dette tiltaket kunne miljøterapeuten hjelpe eleven til å komme i posisjon til læring, ved å gjøre noe alternativt som bidro til faglig utvikling. Dette harmonerer med opplæringsloven §1-3, ved at eleven fikk tilpasset opplæring etter evne og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, §1-3). Her kjenner miljøterapeuten elevens forutsetninger og ressurser, og bygger videre på dette i aktivitetene de gjør på utsiden av klasserommet. Alle informantene hadde flere eller en elev de hadde et spesielt ansvar for, noe som gjorde at de ofte hadde ansvaret for den tilrettelagte undervisningen for denne eleven.

Alle informantene forteller hvordan de først og fremst har et primærfokus på sosial mestring i timene de har med sin fokuselev:

M2: «Fungering i fag, skjer med det samme eleven fungerer sosialt. Jeg mener det sosiale er det viktigste. Faglig mestring er ikke så nøye. Mestring sosialt er kriterium for å klare å lære i det hele tatt. Det sosiale må være på plass, og de relasjonene, pluss tryggheten og de sosiale rammene.»

Dette perspektivet indikerer at miljøterapeutene har en annen kompetanse enn læreren og tilfører skolen noe annet. Utdannelsen til miljøterapeutene tilsier at de først og fremst skal arbeide med sosiale tiltak (Borg, Drange, & Jarning, 2014, s. 30). Noe skolen i de senere årene også har hatt et større fokus på (Utdanningsdirektoratet, 2020). Samtidig er dette en problemstilling som stortingsmeldingen tok for seg (Meld. St. 6, 2019-2020, ss. 42-44). Ved at den tilrettelagte undervisningen gis av ukvalifiserte personalet. Vi mener det er interessant at miljøterapeuten har et annet blikk på hvordan den tilrettelagte undervisningen vil foregå, ved at det blir et større fokus på sosial mestring, og i mye mindre grad på faglig utvikling. Samtidig nevner alle informantene hvordan ressurser og tid påvirker det faglige arbeidet:

M2: «Vi er for få til å få til et faglig arbeid. I stedetfor å lage et ordentlig opplegg, blir vi heller flyttet på.»

I tilrettelagt undervisning så det mer ut til å være et spørsmål om ressurser i forhold til hva miljøterapeutene gjorde direkte for å påvirke til faglig mestring. Dette var også en problemstilling stortingsmeldingen tok for seg. Nettopp at ressursene i skolen kan bli mer effektiviserte rundt spesialpedagogisk hjelp (Meld. St. 6, 2019-2020, ss. 42-44). Samtidig er ikke miljøterapeutstillingen regulert i lovgivningen, som fører til at miljøterapeutens rolle blir uavklart og avhenger av behovet på skolen og hvor ressursene blir plassert (Borg, Drange, & Jarning, 2014, s. 30). Dette kan sees i lys av teorien til Lipsky (2010) om bakkebyråkratene, hvor miljøterapeuten har en oppfatning av hvordan jobben burde utføres, men blir hindret av begrensede ressurser (Lipsky, 2010, s. 14).

Som et resultat av disse funnene kan vi konkludere med at faglige utvikling er avhengige av trygghet og sosial mestring. I skolen blir faglig utvikling nedprioritert til fordel for sosial mestring av miljøterapeutene når det kommer til elever med sosiale utfordringer. Dette har bakgrunn i deres utdanning og kompetanse i skolen. Miljøterapeutene har fokuset rettet mot å fremme elevens muligheter og ressurser i den tilrettelagte undervisningen. Den sosiale mestringen blir vektlagt ved at det heller var et spørsmål om ressurser og roller i forhold til hva miljøterapeutene gjorde direkte for å påvirke til faglig mestring.

5 Diskusjon

I innledningen viste vi til hvordan vi har brukt tre forskningsspørsmål til å svare på prosjektets problemstilling. Diskusjonsdelen er derfor delt inn i tre delkapitler med utgangspunkt i disse forskningsspørsmålene. Disse kapitlene samsvarer med oppdelingen i funndelen. Her vil resultatene som ble drøftet i lys av bakgrunnskapittelet bli drøftet på bakgrunn av teori og forskning. Den første delen tar for seg hvordan miljøterapeuter kan bruke relasjonene som er i skolen for å fremme resiliens hos elever med sosiale utfordringer. Den andre tar for seg hvordan miljøterapeutene kan bruke seg selv som verktøy for å fremme resiliens hos elever med sosiale utfordringer. Den tredje delen har fokus på undervisning og læring, og tar for seg hvordan miljøterapeutene kan jobbe resiliensfremmende med elever som får tilrettelagt undervisning, og hvilke ulemper som finnes når miljøterapeuten er involvert i slike ordninger.

Først vil vi svare på hvordan miljøterapeutene kan fremme resiliens ved bruk av andre medelever. Vi vil først ta for oss hvordan informantene bruker andre elever, og se dette i lys av Levin (2014) sin teori om *relasjoner i sosialt arbeid* og det Manger (2015) sier om *skolen som sosial læringsarena*. Deretter vil vi se på hvordan informantene bruker fokuselevens sterke sider og fremhever disse gjennom aktivitet i lys av det Hundeide & Gulbrandsen (2019) skriver om *Vygotskys proksimale utviklingszone* og Olsen & Traavik (2014) sin teori om *mestringskompetanse og tro på egne krefter* som fundamentet for utvikling og læring.

Miljøterapeutenes arbeid med relasjonene gjennom elevene er helt essensielt, og en enkel måte for inkludering. Dette vil si at de aktivt brukte andre elever som de vurderte som sosialt sterke til å inkludere elever med sosiale utfordringer. Miljøterapeutene veiledet og hjalp elevene inn i lek og la til rette for en arena der elevene skulle danne og bygge relasjoner. Dette viser hvordan de tar ulike utgangspunkter i relasjonsarbeid med fordel for resiliensfremming. Man har lett for å fokusere på eleven isolert sett, men det viktigste for å fremme resiliens er å fokusere på omgivelsene rundt eleven (Ungar, 2013). Dette samsvarer også med Levin (2014) sin mening om hvordan sosialarbeidere kan bruke relasjoner på ulike måter. Relasjon er deres verktøy og bruker denne for å forstå elevens perspektiv og

handlinger. De leser elevens signaler og er til stede i situasjonen både ved å legge til rette for inkludering og trygge rammer når det er nødvendig.

I arbeidet med fokuselevens relasjoner er miljøterapeutene selektive i forhold til hvilke medelever som kan hjelpe dem inn i fellesskapet. Miljøterapeutene plukker ut de medelevene som gir eleven positive erfaringer med vennskap og relasjoner til andre barn. De må derfor ha kjennskap til de ulike medelevene. Dette krever at miljøterapeuten er observant og oppholder seg i miljøet til eleven. Det er de voksnes ansvar å etablere positive relasjoner til medelever og til de voksne Manger (2015). Derfor trenger miljøterapeuten å arbeide gjennom relasjoner (Levin, 2015) for å bygge relasjon og bli kjent med de ulike elevene. Miljøterapeutene kan også presentere andre elever som signifikante andre for de elevene som har sosiale utfordringer (Eriksen & Lyng, 2015, ss. 105-106). Miljøterapeutene må kunne se hvilke roller de ulike elevene inntar, og hvordan denne rollen og atferden fungerer negativt eller positivt på elevene, for at disse relasjonene kan skape et resiliensfremmende utfall.

Miljøterapeutene setter i gang aktiviteter som skal komme eleven til gode med et fokus på elevens ressurser. Når en elev har spesielle vansker med å tilpasse seg klasse miljøet, lønte det seg å tilpasse disse aktivitetene etter elevens ressurser og interessefelt. Aktiviteter i samspill med konkrete relasjoner vil ifølge Vygotskys sosiokulturelle teori kunne føre til at elevene oppnår “betydningsfulle erfaringer” gjennom samhandlingsprosesser med de relasjonene de inngår i (Hundeide & Gulbrandsen, 2019, s. 250). Dette kan også føre til styrking av mestringskompetanse og tro på egne krefter, som er fundamentet for utvikling og læring (Olsen & Traavik, 2014, s. 145). Ved å sette i gang samarbeidsaktiviteter der elevene kan lære av hverandre kan det legges til rette for relasjonsbygging. Dersom eleven har en aktiv deltagelse, motiverer og fremmer dette utvikling av sosial kompetanse. Dermed kan den proksimale utviklingssonen gradvis utvides ved hjelp av andre medelever, som da vil fungere medierende.

Når miljøterapeutene arbeider miljøterapeutisk i barneskolen er de avhengige av å bruke relasjoner i hjelpearbeidet. De kan ikke fokusere utelukkende på eleven. De må være gode til å ta hensyn til elevens omgivelser, slik at de kan legge til rette for et inkluderende og trygt skolemiljø. Å ta i bruk omgivelsene betyr blant annet å bruke medelever rundt fokuseleven.

Her er det vennskap, gode relasjoner med medelever som er hovedmålet. Miljøterapeutene oppholder seg i miljøet og observerer elevene for å se hvilke ressurser de ulike medelevene har, og hvordan de påvirker fellesskapet. Inkludering kan også skje med fokus på relasjonsbygging gjennom aktiviteter.

Resiliensfremming gjennom vennskap for elever med sosiale utfordringer kan også skje med fokus på relasjonsbygging gjennom aktiviteter. Miljøterapeuten legger til rette for at eleven får en aktiv deltakelse. Med aktiv deltakelse kan eleven oppnå resiliensfremming gjennom selvfølelse som følge av mestring.

I denne delen søker vi kunnskap om hvordan miljøterapeuten kan bruke sin relasjon til elevene som verktøy i hjelpearbeidet. Først vil vi se på hvordan informantene vurderer betydningen av relasjonen deres til elevene i lys av Spurkeland (2011) sin teori om *relasjoner og samhandling*. Deretter vil vi sette opp hvordan informantene bruker sin relasjon til elevene for å fremme resiliens mot Bråten & Thurmann-Moe (1996) om *den kompetente andre* og Olsen & Traavik (2014) sin teori om *hjelpesøkende atferd som beskyttelsesfaktor i skolen*.

Miljøterapeutenes relasjon til elevene er essensiell for å kunne arbeide resiliensfremmende, ved at en ikke kan hjelpe eleven uten å bruke seg selv. Hvis vi ser på Spurkeland (2011) sin teori, er slik samhandling en viktig drivkraft for å oppnå målene i skolen. Et eksempel på disse målene er at skolen har et godt psykososialt miljø for elevene (Opplæringslova, 1998, § 9 A-4). Dette viser til at det er nødvendig å spille på relasjonen som miljøterapeut har til elevene. Miljøterapeutene viser også til at relasjonen går begge veier. Dersom én av dem ikke opplever relasjonen som god, kan ikke relasjonen bli brukt like effektivt i hjelpearbeidet. Dette har også en høy korrelasjon til Spurkeland (2011) som snakker om tillit i relasjonen. Det er dermed viktig at miljøterapeutene også vektlegger det å skape en subjektiv opplevelse av en trygg relasjon hos eleven.

En nærere relasjon gir en bedre innsikt i de ulike utfordringene eleven har. Dette gir mulighet til å “pushe” og utfordre elevene på disse områdene i større grad. Dette er fordi

miljøterapeutene har kjennskap til elevens grenser og toleranse i ulike situasjoner. Noe som gjør at de lett kan skjerme elevene fra situasjonen dersom det blir for belastende. Dette kan ses i sammenheng med det Bråten & Thurmann-Moe (1996) forklarer om den «kompetente andre». I lys av teorien kan vi se hvordan informantene bruker seg selv som en kompetent andre, og utforsker det sosiale miljøet sammen med eleven, slik at de kan oppnå sitt utviklingspotensial. Da kan miljøterapeutene la elevene med sosiale utfordringer utforske miljøet selv, og støtte dem når miljøterapeutene ser behov for det. Dette kan også være en måte å fremme forebyggende hjelpearbeid på, ettersom miljøterapeutene får bedre innsyn i hvilke uønskede situasjoner som kan oppstå. Dermed kan de forhindre disse uønskede situasjonene. De holder eleven innenfor den proksimale utviklingssonen, uten at det utgjør særlig økt risiko. Ser vi på teorien til Olsen & Traavik (2014), skapes enda argument for relasjonsdanning på grunnlag av resiliens, nemlig hjelpesøkende atferd. Noe som viser seg å være resiliensfremmende i seg selv (Olsen & Traavik, 2014, ss. 48-64). Dette fører igjen til at elevene kan utfordre seg i større grad med mindre påvirkning fra de voksne. I tillegg til at miljøterapeutene har bedre kunnskap om risikobetonte situasjoner, vil elevene, dersom de har en trygg relasjon til miljøterapeuten, også ha lavere terskel for å komme tilbake før slike situasjoner blir for belastende.

Miljøterapeutene bruker seg selv og miljøterapeut-elev-relasjonen for å jobbe resiliensfremmende. Relasjonsbygging er noe miljøterapeutene må ta hensyn til dersom de skal få resiliensfremmende resultater. Blant annet gjennom å lære fokuselevne å kjenne, og dermed kunne se forutsetninger for risiko. På denne måten kan miljøterapeutene arbeide forebyggende og minske risikoen for overveldende påføringer av risikofaktorer. Dette betyr ikke at miljøterapeuter ikke eksponerer fokuselevne for risikofaktorer, men unngår at disse blir uhåndterbare. Noe som miljøterapeuten igjen kan styre bedre med en god relasjon.

Miljøterapeutene må ha fokus på å skape en subjektiv følelse av trygghet hos eleven for å bygge en gjensidig relasjon. Miljøterapeutene kan bruke seg selv som støttende aktør hvor de kan bidra til at elevene holder seg innenfor den proksimale utviklingssonen og oppnår menneskelig utvikling og resiliensfremming.

Ved resiliensfremming gjennom faglig kapital, søker vi etter svar på hvordan miljøterapeutene kan bruke faglig mestring og utvikling for å fremme resiliens. Først vil vi se på hvordan miljøterapeutene arbeider med elever som blir tatt ut av undervisningen i lys av Nordahls-gruppens (Meld. St. 6, 2019-2020, ss. 44-45) undersøkelse om spesialpedagogisk hjelp. Vi vil så ta for oss sammenhengen mellom sosial mestring og faglig utvikling satt opp mot Nordahl, Flygare & Drugli (2016) sin teori om nettopp *sosial-og faglig mestring i skolen*. Avsluttende for denne delen vil vi se på hvordan fokus på ressurser kan bedre den psykiske helsen hos elever med sosiale utfordringer, og se dette på grunnlag av det Manger & Lillejord (2015) sier om *et salutogent perspektiv* og teorien til Olsen & Traavik (2014) om *muligheter og ressurser hos den enkelte elev*.

Enkelte elever blir tatt ut av den ordinære undervisningen deler av tiden fordi undervisningen i klasserommet blir for utfordrende. Undervisningen kan ha negativ effekt på det faglige, ettersom miljøterapeutene har en annen kompetanse. Man kan også tenke seg at skolen bruker ressursene sine feil, ettersom miljøterapeutene må undervise og ikke får brukt sine miljøterapeutiske egenskaper på det psykososiale miljøet.

En grunn til dette mener Nilsen (2019) er at det finnes ulike oppfattelser mellom lærer og miljøterapeut av hva som er til det beste for eleven (Nilsen, 2019, ss. 70-71). For å bedre dette kan det lønne seg for miljøterapeutene å fokusere på samarbeid og kommunikasjon med lærerne når det gjelder å ta elever ut av klassen. Dette kan føre til at miljøterapeutene får mer tid til å fokusere på å skape et godt klassemiljø. Samtidig som elever ikke trenger å tas ut så ofte uten å få utbytte av det, som bedrer den psykiske helsen i skolen (Major, et al., 2011, s. 46). Blir ikke eleven tatt ut, kan også miljøterapeuten bli i klasserommet. At ingen av informantene nevner spesifikke tiltak under spesialundervisning, kan også tyde på tilfeldig, personbasert undervisning. Noe som kan føre til tilfeldighet og stor variasjon av kvalitet. Det er mye som tyder på at det ikke er nødvendig å legge fokuset på det faglige før eleven har oppnådd en viss grad av sosial mestring, når det kommer til elever med sosiale utfordringer.

Informantene trekker paralleller mellom sosial og faglig utvikling. Fokuset er i større grad på den sosiale utviklingen hos elever som blir tatt ut av timen, og begrunner dette med at den faglige utviklingen skjer etter sosial mestring. Dette harmonerer med Nordahl, Flygare &

Drugli (2016), om faglig og sosial utvikling, ved at dette kan påvirke hvordan eleven blir inkludert i klassemiljøet. Å være en del av et fellesskap virker resiliensfremmende (Olsen & Traavik, 2014, ss. 48-64). Ved å ha et større fokus på sosial utvikling i den tilrettelagte undervisningen kan dette bidra til bedre sosiale ferdigheter som kan igjen virke inn på hvordan elever med sosiale utfordringer fungerer i klassemiljøet. Eleven kan få sosiale «verktøy» av miljøterapeutene som kan fremme inkludering. Samtidig får også eleven mindre tid med klassen sin under slike tiltak, som kan ha negativ innvirkning på fellesskapet.

Miljøterapeutene vektlegger elevens ressurser og fremmer dette ved å blant annet vise medelever hva eleven kan. Målet er at dette skal føre til mestring, da mestring er et kriterium for læring. Dette stemmer også overens med dagsaktuell forskning, som viser hvordan skolen er mer opptatt av å se potensiale i det eleven har, istedenfor hva eleven mangler (Manger & Lillejord, 2015, ss. 27-28). Olsen & Traavik (2014) tar nettopp opp denne tematikken i et av flere resiliensfremmende faktorer. Der de beskriver hvordan fokuset på muligheter og ressurser i eleven og deretter gi ros og bekreftelse, kan gi eleven gode mestringsopplevelser som virker resiliensfremmende (Olsen & Traavik, 2014, ss. 48-64). Miljøterapeutene fremmer resiliens hos elever med sosiale utfordringer ved å legge til rette for mestring, ved å finne elevens styrker og bruker dette som et godt utgangspunkt.

Miljøterapeutene i skolen arbeider resiliensfremmende gjennom faglig utvikling med elever med sosiale utfordringer ved å legge til rette for mestring. Til tross for mangel på formalisering av miljøterapeutens rolle og posisjon i skolen, medførte dette at miljøterapeutene kunne disponere arbeidet på den måten de vurderte som best. Ofte med et tyngre fokus på sosial mestring, sammenlignet med faglig mestring. Samtidig som dette er en del av arbeidet mot faglig utvikling.

6 Avslutning

Utgangspunktet for denne bacheloroppgaven var ønsket om å avdekke hvordan miljøterapeuter i skolen arbeider resiliensfremmende med elever med sosiale utfordringer, og hvordan de bruker vennskap, miljøterapeut-elev-relasjonen og faglig utvikling for å fremme dette. I tillegg til empiriske funn ved at vi benyttet oss av dybdeintervju, brukte vi teori som resiliens, skolen som arena, den proksimale utviklingssonen og relasjonsteori for å svare på problemstillingen.

Problemstillingen er som følger: *«Hvordan kan miljøterapeuter bruke skolen som en resiliensfremmende arena for elever med sosiale utfordringer?»* Denne ble formulert på grunnlag av at skolen er en viktig utviklingsarena for barn, og at sosiale utfordringer kan hindre barn i å delta på aktiviteter som gir en positiv utvikling. Denne problemstillingen har vi delt inn i tre underliggende spørsmål som skal hjelpe oss å svare på problemstillingen.

I søk av svaret på hvordan miljøterapeuter kan fremme resiliens hos elever med sosiale utfordringer, ser vi ut ifra det første forskningsspørsmålet om vennskap at miljøterapeutene må ta hensyn til fokuselevens omgivelser. Dette innebærer å ta i bruk medelevenes relasjoner til fokuseleven ved at miljøterapeuten ser etter positive sider hos medeleven og hvilke resiliensfremmende bidrag de kan ha. Målet er å skape inkludering og trygghet gjennom vennskap og gode, gjensidige relasjoner.

I forhold til det andre forskningsspørsmålet, viser funnene at en velfungerende miljøterapeut-elev-relasjon må være til stede for å fremme resiliens hos elever med sosiale utfordringer. En slik relasjon gir bedre kjennskap til fokuselevens utfordringer som gir miljøterapeuten muligheten til å se forutsetninger for risiko. En miljøterapeut-elev-relasjon er også nødvendig for at elevens menneskelige utvikling skal nå sitt fulle potensiale.

Når vi ser på svar av problemstillingen av det tredje forskningsspørsmålet ser vi at resiliensfremming gjennom faglig utvikling for det meste skjer gjennom indirekte tiltak som

baserer seg på sosial mestring. Resultatene viser at sosial mestring er en faktor som må være tilstede for at resiliensfremming kan oppnås gjennom faglig utvikling.

Det var utfordrende å svare på problemstillingen fordi både psykososialt miljø og sosialt arbeid er svært brede fag, men mest av alt utfordrende fordi miljøterapeutens rolle i skolen har mangel på formalitet. Derfor har rollen og stillingen som miljøterapeut i skolen ofte blitt nevnt i oppgaven da vi vurderte dette som relevant for hvordan vi skulle svare på problemstillingen. Dette påvirket også vår presentasjon av litteratur og forskning, da vi fant lite forskning på feltet av miljøterapeutens rolle i skolen. Dermed er miljøterapeutens rolle og bidrag i skolen en idé til videre forskning. Vi så det som viktig å skrive om dette tema da vi mener det kan påvirke elevens psykiske helse og skolehverdagen til det bedre. Prosjektet vil også gjøre at skolen, som blant annet forbereder fremtidens samfunnsborgere, kan bli en arena som forhindrer langvarige psykiske lidelser. Tidlig innsats på psykisk helse vil også kunne føre til at flere fullfører videregående skole. Prosjektet vil også være nyttig for sosialarbeidere i og utenfor skolen, samt andre ansatte på skolen, fordi det gir kunnskap om hvordan man arbeider resiliensfremmende med barn med barnas styrker. I forhold til metodiske valg ville det vært nyttig og ha informanter fra flere skoler, slik at funnene kunne virke mer generaliserende.

Etter å ha svart på prosjektets problemstilling så vi hvordan miljøterapeutene tar i bruk de kvalitetene i skolen som nevnes i Thorpe, Bell-Both, Staton & Thompson (2013) sin teori (Borge, 2019. ss. 131-133). Dette er kvaliteter som allerede eksisterer i skolen, men som ikke er like lett å dra nytte av for alle elevene, uten bistand fra miljøterapeuter. Samtidig viser resultatene at miljøterapeutene ikke tar i bruk tiltak rundt faglig kapital i så stor grad som vi så for oss da vi formulerte problemstillingen og forskningsspørsmålene på grunnlag av denne teorien.

7 Bibliografi

- Aamodt, L. G. (2014). *Den gode relasjonen*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Angel, B. Ø. (2010, November 4). Barnet som aktør og kunnskapsbærer — en utfordring for barnevernets profesjonelle ekspertise. *Tidsskriftet Norges Barnevern*.
- Berg, N. B. (2012). *Føre var! - forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Borg, E., & Lyng, S. T. (2019). Sosialfaglig kompetanse i skolen. *Arbeidsforskningsinstituttet AFI*.
- Borg, E., Drange, I., & Jarning, H. (2014). *Et lag rundt læreren. En kunnskapsoversikt*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Borge, A. I. (2007). Introduksjon. I A. I. Borge, *Resiliens i praksis. Teori og empiri i et norsk perspektiv* (ss. 13 - 25). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Borge, A. I. (2018). *Resiliens - risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Borge, A. I. (2019). *Resiliens - risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bråten, I., & Thurmann-Moe, A. C. (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo : Cappelen Akademisk Forlag.
- Brottveit, G. (2018). Om forskningsdesign . I G. Brottveit, *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 65). Oslo: Gyldendal.
- Busch, T. (2016). *Akademisk skriving og bachelor- og masterstudenter* . Bergen: fagbokforlaget .
- Copeland , W., Wolke , D., & Shanahan, L. (2015, Juli 15). Adult functional outcomes of common childhood psychiatric problems. *JAMA Psychiatry*.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal.
- Eriksen, I. M., & Lyng, S. T. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*. Hentet fra Udir : <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/skolers-arbeid-med-elevenes-psykososiale-miljo.pdf>

- Folkehelseinstituttet. (2007). *Hovedfunn fra TOPP-studien*. Hentet fra Folkehelseinstituttet:
<https://www.fhi.no/studier/topp/hovedfunn-fra-topp-studien/>
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode. Ein historisk introduksjon*. Oslo: Samlaget.
- Gjertsen, P.-Å., Hansen, M. B., & Juberg, A. (2018). Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen. *Tidsskrift for velferdsforskning*, ss. 163-179.
- Gullvik, B. Y., & Pedersen, O. (2021, Januar 1). Psykisk helse som tema i PPU-utdanningen. *Utdanningsforskning*.
- Håvie, U. (2015, August 27). *På full fart inn i skolen*. Hentet fra Fontene :
https://fontene.no/mapper/Pa_full_fart_inn_i_skolen.pdf
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2018-2019). *Prop. 121 S (2018–2019) Opptappingsplan for barn og unges psykiske helse (2019–2024)*. Hentet fra Regjeringen:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-121-s-20182019/id2652917/>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2019). *Meld. St. 19 (2018 – 2019) Folkehelsemeldinga. Gode liv i eit trygt samfunn*. Regjeringen.
- Hundeide, K., & Gulbrandsen, L. M. (2019). Jean Piaget: En konstruktivistisk teori om barns utvikling. I L. M. Gulbrandsen, *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, M. S. (2020, Oktober 29). *Øyvind er en utdøende rase i skolen*. Hentet fra NRK:
<https://www.nrk.no/rogaland/miljoterapeutene-forsvinner-fra-skolen-1.15196893>
- Kunnskapsdepartementet. (2019-2020). *Meld. St. 6 (2019 – 2020) Melding til Stortinget. Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Hentet fra Regjeringen:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Levin, I., & Tollinsen Ellingsen, I. (2016). Relasjoner i sosialt arbeid. I I. Tollinsen Ellingsen, I. Levin, B. Berg, & L. C. Kleppe, *Sosialt arbeid - en grunnbok* (ss. 112-124). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2015). Den profesjonelle lærer i møte med andre. I S. Lillejord, T. Manger, & T. Nordahl, *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (ss. 195-227). Bergen: Fagbokforlaget.

- Lipsky, M. (2010). *Street Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Service*. New York, USA: Russel sage foundation.
- Major, E. F., Dalgard, O. S., Mahisen, K. S., Nord, E., Ose, S., Rognerud, M., & Aarø, L. E. (2011). *Bedre føre var... Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger*. Hentet fra Folkehelseinstituttet:
<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2011/rapport-201111-bedre-fore-var---psykisk-helse-helsefremmende-og-forebyggende-tiltak-og-anbefalinger-pdf.pdf>
- Manger, T., & Lillejord, S. (2015). Livet i skolen. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, & T. Helland, *Livet i skolen 1. En grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (ss. 9 - 34). Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger, T. (2015). Felleskapets betydning. I S. Lillejord, T. Manger, & T. Nordahl, *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (ss. 65-94). Bergen: Fagbokforlaget.
- Masten, A., & Powell, J. (2003). Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities. I S. Luthar, *A resilience framework for research, policy, and practice*. In S (ss. 1-25). Cambridge University Press.
- Nilsen, G. E. (2019, Desember 2). *En kvalitativ undersøkelse om hvordan lærere og miljøterapeuter samarbeider tverrprofesjonelt om det psykososiale arbeidet med enkeltelever i barneskolen*. Hentet fra Høgskolen i Østfold:
https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/bitstream/handle/11250/2639879/Nilsen_%20Gine%20E..pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Nordahl, T., Flygare, E., & Drugli, M. B. (2016, Mars 18). Relasjoner mellom elever. *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet :
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Sosial-faglig-og-emosjonell-utvikling-og-laring/>
- Ohnstad, F. O. (2018). *Profesjonsetikk i skolen. Læreres etiske ansvar*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Olsen, M. I., & Traavik, K. M. (2014). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen. (LOV- 1998-07-17-61). Hentet fra Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Skogen, J. C., Smith, O. R., Aarø, L. E., Siqveland, J., & Øverland, S. (2018). *FOREBYGGING BLANT BARN OG UNGE Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelseiltak. En kunnskapsoversikt.* Folkehelseinstituttet.
- Skotheim, H. (2021, Januar 1). *Vil lovfeste krav om miljøterapeuter i skolen: Tronds opprop for flere miljøterapeuter i skolen får stor tilslutning.* Hentet fra Frifagbevegelse:
<https://frifagbevegelse.no/nyheter/tronds-opprop-for-flere-miljoterapeuter-i-skolen-far-stor-tilslutning-6.158.757571.343cbf2ab1>
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk - samhandling og resultater i skolen.* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Thagaard, T. (2016). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitativ metode.* Bergen: Fagbokforlaget .
- Thagaard, T. (2016). *Systematisk og innlevelse.* Bergen: Bokforlaget.
- Thomassen, M. (2015). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis.* Oslo: Gyldendal.
- Tjora, A. (2021). Tematisk analyse. Bruk av data fra observasjoner, dybdeintervjuer og fokusgrupper . I I. Stuvøy, G. Tøndel, & A. Tjora, *En smak av forskning. Bacheloroppgaven som prosjekt, prosess og produkt.* Oslo: Cappelen Dam AS.
- Ungar, M. (2013, Mai 3). *Resilience, Trauma, Context, and Culture.* Hentet fra SAGE:
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1524838013487805>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanverket.* Hentet fra Udir :
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Waaktaar, T., & Christie, H. J. (2000). *Styrk sterke sider : håndbok i resilience grupper for barn med psykososiale belastninger.* Oslo: Kommuneforlaget.