



Fordypningsoppgave

VBU723 Psykososialt arbeid med barn og unge

**Miljøterapeut i ungdomskolen en ressurs for
psykososialt miljø?**

Eva Jacobsen

Totalt antall sider inkludert forsiden: 33

Molde, 24.05.2018



Obligatorisk egenerklæring/gruppeerklæring

Den enkelte student er selv ansvarlig for å sette seg inn i hva som er lovlige hjelpemidler, retningslinjer for bruk av disse og regler om kildebruk. Erklæringen skal bevisstgjøre studentene på deres ansvar og hvilke konsekvenser fusk kan medføre. Manglende erklæring fritar ikke studentene fra sitt ansvar.

Du/dere fyller ut erklæringen ved å klikke i ruten til høyre for den enkelte del 1-6:		
1.	Jeg/vi erklærer herved at min/vår besvarelse er mitt/vårt eget arbeid, og at jeg/vi ikke har brukt andre kilder eller har mottatt annen hjelp enn det som er nevnt i besvarelsen.	<input checked="" type="checkbox"/>
2.	Jeg/vi erklærer videre at denne besvarelsen: <ul style="list-style-type: none">• ikke har vært brukt til annen eksamen ved annen avdeling/universitet/høgskole innenlands eller utenlands.• ikke refererer til andres arbeid uten at det er oppgitt.• ikke refererer til eget tidligere arbeid uten at det er oppgitt.• har alle referansene oppgitt i litteraturlisten.• ikke er en kopi, duplikat eller avskrift av andres arbeid eller besvarelse.	<input checked="" type="checkbox"/>
3.	Jeg/vi er kjent med at brudd på ovennevnte er å <u>betrakte som fusk</u> og kan medføre annullering av eksamen og utestengelse fra universiteter og høgskoler i Norge, jf. Universitets- og høgskoleloven §§4-7 og 4-8 og Forskrift om eksamen §§14 og 15.	<input checked="" type="checkbox"/>
4.	Jeg/vi er kjent med at alle innleverte oppgaver kan bli plagiatkontrollert i Ephorus, se Retningslinjer for elektronisk innlevering og publisering av studiepoenggivende studentoppgaver	<input checked="" type="checkbox"/>
5.	Jeg/vi er kjent med at høgskolen vil behandle alle saker hvor det forligger mistanke om fusk etter høgskolens retningslinjer for behandling av saker om fusk	<input checked="" type="checkbox"/>
6.	Jeg/vi har satt oss inn i regler og retningslinjer i bruk av kilder og referanser på biblioteket sine nettsider	<input checked="" type="checkbox"/>

Publiseringsavtale

Studiepoeng: 15

Veileder: Helene Hoemsnes

Fullmakt til elektronisk publisering av oppgaven

Forfatter(ne) har opphavsrett til oppgaven. Det betyr blant annet enerett til å gjøre verket tilgjengelig for allmennheten (Åndsverkloven, §2).

Alle oppgaver som fyller kriteriene vil bli registrert og publisert i Brage HiM med forfatter(ne)s godkjenning.

Oppgaver som er unntatt offentlighet eller båndlagt vil ikke bli publisert.

Jeg/vi gir herved Høgskolen i Molde en vederlagsfri rett til å gjøre oppgaven tilgjengelig for elektronisk publisering:

ja nei

Er oppgaven båndlagt (konfidensiell)?

ja nei

(Båndleggingsavtale må fylles ut)

- Hvis ja:

Kan oppgaven publiseres når båndleggingsperioden er over?

ja nei

Dato:

Antall ord: 8296

Innhold:

1.0	Innledning	s. 1
1.1	Introduksjon og bakgrunn for valg av tema	s. 1
1.2	Problemstilling	s. 2
1.3	Avgrensing og definisjon av sentrale begrep	s. 2
1.3.1	Miljøterapeut	s. 2
1.3.2	Miljøterapi	s. 2
1.3.3	Ungdomskole	s. 2
2.0	Teoretisk referanseramme	s. 3
2.1	Relevant lovverk	s. 3
2.1.1	Stortingsmelding nr. 16.	s. 3
2.1.2	Opplæringsloven § 9A	s. 3
2.2	Psykisk helse	s. 4
2.2.1	Psykisk velvære	s. 5
2.2.2	Psykisk uhelse	s. 5
2.2.2.1	Psykiske plager	s. 5
2.2.2.2	Psykiske lidelser	s. 5
2.3	Internaliserende og eksternaliserende vansker	s. 6
2.4	Resiliens	s. 6
2.5	Risiko- og beskyttelsesfaktorer	s. 7
2.5.1	Risikofaktorer	s. 7
2.5.2	Beskyttelsesfaktorer	s. 8
2.6	Transaksjonsmodellen	s. 8
2.7	Bio- psyko- sosialt vitenskapssyn	s. 9
2.8	Tverrprofesjonels samarbeid	s. 10
2.8.1	PINCOM – modellen	s. 10
3.0	Metode	s. 14
3.1	Litteraturstudie	s. 14
3.2	Litteratursøk	s. 14
3.3	Kildekritikk	s. 14
4.0	Presentasjon av resultat og funn	s. 16
4.1	Psykiske lidelser blandt barn og unge i Norge	s. 16
4.1.1	Forekomst	s. 16
4.1.2	Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer	s. 17
4.2	Miljøterapeuter i skolen	s. 17
5.0	Diskusjon/ drøfting	s. 19
5.1	Rammer for miljøterapeuten i skolen	s. 19
5.2	Tverrprofesjonelst samarbeid	s. 20
5.3	Fremme godt psykososialt miljø	s. 22
5.4	Beskyttelsesfaktorer	s. 24
6.0	Avslutning	s. 26
	Referanseliste	s. 27

1.0 INNLEDNING

1.1 Introduksjon og bakgrunn for valg av tema.

Jeg er miljøterapeut i grunnskolen, fortrinnsvis i ungdomskolen og har jobbet der i 8 år. Det vært en endring i arbeidsoppgavene jeg som miljøterapeut har hatt og det er et økt fokus på psykisk helse. Jeg har valgt å videreutdanne meg innen psykososialt arbeid med barn og unge ved høgskolen i Molde. Dette er et relevant studie i forhold til min arbeidshverdag og jeg har tilegnet meg mer kunnskap gjennom dette studiet som jeg ser har styrket kompetansen min i arbeid med barn og unge.

Jeg har kontakt med mange barn og unge på skolen og deres familier. Det er elever som følger et normalt undervisningsopplegg, elever som trenger tilrettelegging og elever som har utfordringer over kortere eller lengre perioder. Jeg jobber med enkeltelever, grupper og klasser. Jeg har ulike roller i jobben min og har fokus på forebygging og målrettet miljøarbeid. En miljøterapeut i skolen erstatter ikke lærerens rolle, men jeg har tro på at et tverrfaglig samarbeid er med på å skape et godt og trygt læringsmiljø for elevene.

Psykisk helse blant ungdom har de siste årene hatt stort fokus i media og preget mange samfunnsdebatter. Vi jobber mer en noen gang med psykisk helse i skolen og likevel slår rapporten ”Psykiske lidelser i Norge; Et folkehelseperspektiv” (Mathisen, 2009) fast at 8 prosent av barn og unge har en psykisk lidelse og at så mye som 15 til 20 prosent har psykiske plager som i betydelig grad går ut over den daglige fungeringen. Alle barn og unge i Norge har en lovpålagt rett og plikt til å gå på skole. Det er aldersbestemt hvilken klasse de skal følge og det å være endel av en gruppe, er skolehverdagen og identiteten til elevene. Her skal de modnes og utvikle seg og forhåpentligvis ivareta og skape en god psykisk helse som gjør dem rustet til videre skolegang og arbeidsliv.

”Å bli sett, hørt og tatt vare på gir motstandskraft”

Jonas Gahr Støre

1.2 Problemstilling

På hvilken måte kan miljøterapeut i ungdomskolen bidra til å fremme et godt psykososialt miljø i skolen?

1.3 Avgrensning og definisjoner av sentrale begrep

Ønsker kort å gjøre rede for avgrensinger jeg har gjort og definere noen sentrale begrep.

1.3.1 Miljøterapeut

Det blir brukt ulike begrep om vernepleiere i skolen. Noen kaller oss assistenter, miljøarbeidere, sosialarbeider, miljøterapeuter osv. Jeg velger her å bruke miljøterapeut. Det gjør jeg utfra hvordan fagorganisasjonene, FO og utdanningsdirektoratet definerer miljøterapeut i skolen. De definerer miljøterapeut i skole som en person med bachelor i vernepleie, barnevernspedagogikk eller som sosionom og som arbeider for elevene si positive endring og utvikling gjennom arbeid med psykososiale faktorer, tilrettelegging av læringsmiljø og utviklingstøttende tiltak. FOs skolepolitiske plattform uttaler at den helse og sosialfaglige kompetansen på bachelornivå er et viktig supplement til den pedagogiske kompetansen i skolen og gir en tverrfaglighet som bidrar til å oppnå ønsket om en reel tilpasset opplæring, tilrettelegger for et bedre utbytte av undervisningen og til sosial utjevning. (Utdanningsforbundet, 2012)

1.3.2 Miljøterapi

Miljøterapi er et arbeid som handler om tilrettelegging eller organisering slik at forandring og utvikling blir mulig. Den primære oppgaven er altså å skape muligheter for barn og unge som i sin situasjon kan arbeide med forandring og utvikling. (Larsen,2015)

1.3.3 Ungdomsskole

Jeg har valgt å rette fokuset mitt mot elever i ungdomskolen. Med det mener jeg elever fra 8.-10.klasse altså ungdommer i alderen 13-16 år. Senere i teksten kommer jeg til å bruke skolen som benevnelse for ungdomskolen og med ungdommer mener jeg den aldersgruppa.

2.0 TEORETISK REFERANSERAMME

2.1 Relevant lovverk

Skolen virksomhet reguleres av opplæringsloven av 17. Juli 1998. Den lovfester barn og unge sin rett og plikt til grunnskoleopplæring og dette gjelder alle barn i skolepliktig alder. Skolen er en arena for læring, men også en møteplass for alle barn og unge, derved også en sentral sosialiseringarena. Som menneskerettigheter skal retten til opplæring sikre borgernes demokratiske engasjement. I følge artikkel to i den europeiske menneskerettskommisjonen heter det at ingen skal nektes rett til utdanning og i FNs barnekonvensjon artikkel 28 og 29 er retten til opplæring hjemlet som en positiv rett for barnet. (Kvelling2012)

2.1.1 Stortingsmelding nr. 16

Jeg ønsker også å vise til regjeringens stortingsmelding nr. 16 som sier noe om viktigheten med tidlig innsats i skolen og at potensiale for læring kommer individet og samfunnet best mulig til nytte. En kan ikke godta at så mange faller utenfor skolen og når forskjeller i læring tydelig følger sosiale mønstre er det et samfunnsansvar en må ta seg av. Det er viktig at alle får et solid mønster av livslang læring og utdanningssystemet skal ikke bare gi alle de samme mulighetene til ferdigheter, kunnskaper og holdninger som er viktig for å leve et godt liv og bli aktive samfunnsdeltakere, men de skal også tidligst mulig hjelpe, stimulere, veilede og motivere for at den enkelte skal strekke seg lengst mulig for å realisere sitt læringspotensial uavhengig av bakgrunn.(Stortingsmelding 16, 2006-2007)

2.1.2 Opplæringsloven § 9A

Når det gjelder psykisk helse i skolen synes jeg det er viktig å nevne opplæringsloven § 9a som gir hver enkelt elev rett til et godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Det er en individuell rettighet og det avgjørende i denne vurderingen hvordan virkningen miljøet har på den enkelte elevs helse, trivsel og læring. Dette er et sterkt vern for eleven og utgangspunktet for vurderingen skal være elevens egen subjektive opplevelse av det psykososiale miljøet og denne retten skal ikke begrenses av kollektive vurderinger av miljøet. Skolen og skoleeier har plikt til å sikre at eleven får denne retten oppfylt. Med psykososialt miljø menes det mellommenneskelige forhold på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette. Det handler også om elevenes opplevelse av lærings situasjonen. (Opplæringsloven, 2017)

I opplæringslova §9A rettes det oppmerksomhet mot det psykososiale miljøet til elevene og kan sees på som elevenes ”arbeidsmiljølov”. Det handler om de mellommenneskelige og relasjonelle forholdene i skolen, både mellom elevene og mellom lærer og elev. Det vektlegges at grunnleggende behov for trygghet, sosial kontakt, respekt og anerkjennelse skal bli ivaretatt. (Berg 2012)

Elever i Norge en rett og plikt til å gå på skolen og det er forankret i lover og forskrifter. En rettighet kan kobles sammen med plikt. En plikt er en konstruksjon som representerer etiske verdier. Verdier ansees som viktig for oss og tillit er en grunnleggende verdi i alt menneskelig felleskap. Det barn lærer om verdier og forpliktelser er nært knyttet til oppdragelse. Dersom foreldre er ensidig opptatt av rettighetene til barnet i skolen og ikke forpliktelsene de har, kan barnet lære disse holdningene og videreføre dem i egne liv. Retten og plikten til opplæring i grunnskolen er koblet sammen og utgjør en juridisk forankret forpliktelse og representerer en bindende kontrakt mellom skolen og foreldrene. (Overland, Nordahl, 2013)

En ser en økt tendens i Norge i dag at noen unge slutter på skolen før de har fullført det 13-årige løpet med skolegang eller ikke oppnår studiekompetanse eller fagbrev. Dette er en alvorlig situasjon utfra landets stigende behov for arbeidskraft i årene som kommer, dessuten er det svært uheldig for den enkelte å bli stående utenfor det sosiale felleskapet som arbeidslivet representerer. Dette sees på som spesielt vanskelig og utfordrende når det skjer tidlig i livet. Konsekvensene for den enkelte vil være forskjellige, men det er overveiende sannsynlig at dette får negative konsekvenser både økonomisk og personlig. Det er en bred politisk enighet om at antallet elever som fullfører 13-årig skoleløp bør økes og det er enighet om at mange ulike virkemiddel må settes inn for å nå dette målet. Blant annet må innsatsen ikke bare rettes mot den videregående opplæringen, men også satses på forebyggende arbeid i grunnskolen. (Overland, Nordahl, 2013)

2.2 Psykisk helse

Psykisk helse er noe alle har. Det handler ikke om å være enten syk eller frisk, men det er et kontinuum vi beveger oss i. Det er ikke bare sorg, depresjon og alvor, men handler like mye om glede, humor og kjærlighet. God psykisk helse kan defineres som individets evne til å fordøye livets påkjenninger og verdens helseorganisasjon definerer psykisk helse som

en tilstand av velvære hvor individet kan realisere mulighetene sine, håndtere normale stress-situasjoner i livet, arbeide på en fruktbar måte og har mulighet til å bidra ovenfor andre i samfunnet. Dette omfatter utvikling av følelser, atferd, tanker og sosiale evner, samt evne til tilknytting, selvstendighet, fleksibilitet og vitalitet. Den psykiske helsen vår er avgjørende for livskvalitet, produktivitet og mellommenneskelige forhold og er mer en bare fravær av sykdom. Psykisk helse brukes ofte som et samlebegrep og kan deles inn i psykiske plager, psykiske lidelser og psykisk velvære. Det er ikke skarpe skiller mellom de ulike psykiske tilstandene, men kan forstås som et kontinuum med glidende overganger. Vanskelige forhold eller vonde livshendelser kan føre oss fra psykisk velvære til en tilstand med store psykiske plager. (Berg 2012)

2.2.1 Psykisk velvære

Psykisk velvære handler om opplevelsen av å bli møtt med forståelse og empati, tilfredshetsfølelse, mulighet til bruk av egne ressurser, realisering av egne muligheter og mestring av utfordringer en står ovenfor. Det handler også om opplevelse av trygghet og kontroll i eget liv, ha gode sosiale ferdigheter som igjen er med å sikre gode sosiale relasjoner og opplevelse av mening og sammenheng i livet sitt. (Berg 2012)

2.2.2 Psykisk uhelse

Jeg vil nå kort gjøre rede for forskjellen på psykiske plager og psykiske lidelser slik at vi har med oss disse begrepene og kan hjelpe oss med å beskrive psykisk uhelse.

2.2.2.1 Psykiske plager

Symptombelastning som er plagsom og påvirker evnen til å fungere i ulike sammenhenger, men er ikke så alvorlig at det kan kalles sykdom i den forstand at en kan stille en diagnose. Men psykiske plager kan sees som et forstadier til mer alvorlige psykiske lidelser, hvis tiltak ikke blir satt inn for å redusere symptombelastningen tidlig. Eks.på noen psykiske plager kan være angst, fobier, fortvilelse, søvnvansker, spisevansker, følelse av meningsløshet. (Berg 2012)

2.2.2.2 Psykiske lidelser

Psykiske lidelser er en tilstand som har alvorlige psykiske symptomer og symptombelastningen er så sterk at den i alvorlig grad går ut over daglig fungering og det kan stilles en diagnose. Dette kan være generalisert angstforstyrrelse, depresjon, anoreksi eller alvorlige sinnslidelser. (Berg 2012)

2.3 Internaliserende og eksternaliserende vansker

Psykiske lidelser hos barn og unge kan deles inn i to hovedgrupper. Internaliserende vansker som kjennetegnes som emosjonelle og innagerende vansker. Eksempler på dette kan være spise og søvnevansker, engstelighet og tristhet. Når engsteligheten er omfattende kalles det angstlidelser og nedstemthet og tristhet i alvorlige former benevnes som depresjon. Den andre gruppen er eksternaliserende vansker og det kan sees på som sosiale og utagerende vansker. Det kan være atferdsvansker, kriminalitet og rusmiddelmissbruk. Barn med disse vanskene kan ha hovedsakelig internaliserende vansker, eksternaliserende vansker eller en kombinasjon av disse. (Kvello, 2016, 157)

Ungdom som kombinerer disse vanskene sees å ha en mer utrygg tilknytting til sine foreldre og lavere kvalitet på vennenettverket sitt. Vanskene tenderer mot å vare i flere år, selv om det for mange kan være en nedgang i symptomtrykk og en økning i kompetansen. Jentene representerer høyere forekomst på internaliserende vansker, men kjønnsforskjellene nedtones fra ungdomsalder (Kvello, 2016)

Det er noen genetisk/biologiske betingede sårbarheter som ligger til grunn for disse vanskene som feks. temperamentstrekk, men den vanligste risikofaktoren er omsorgsutøvelsen. Forskning sier at god fleksibilitet i betydelig grad reduserer risikoen for å utvikle vansker. Mye forskning understreker at utviklingen av psykiske lidelser baseres på en lang rekke faktorer. Dette er i tråd med transaksjonsmodellen som vektlegger miljøforhold og biologi for utvikling av psykiske lidelser er kombinasjoner av risikofaktorer hvor beskyttelsesfaktorene ikke er i stand til å dempe konsekvensen av risikofaktorer. Det kan variere mellom ulike typer psykiske lidelser hvor sterk den genetiske arveligheten er og påvirkningsstyrken i miljøfaktorene. Feks. autisme og ADHD ol. (Kvello 2012)

2.4 Resiliens

Noen barn utvikler psykososiale vansker når de opplever store belastninger i livet sitt, og andre klarer seg bra tross for motgangen de opplever. Resiliens er et begrep som betegner dette. Personer som opplever samme omfang og alvorlighetsgrad av utfordringer, takler det på høyst ulike måter slik at det derved får et ulikt utfall. Resiliens kan sies å være en god tilpassing til vanskelige situasjoner eller forhold. Det kan også sees på som konsekvensen av ens beskyttelsesfaktor. Majoriteten av dagens forskere definerer resiliens som positive utfall, tilpassing eller barn som når utviklingsmessige milepæler til tross for at de har opplevd betydelige risikofaktorer, motgang eller stress. Dette sentreres rundt følgende tre

forhold: God utvikling hos høyrisikobarn, bevare kompetanse under stress og komme seg raskt og godt etter betydelig motgang. (Kvello, 2016)

2.5 Risiko – og beskyttelsesfaktorer

Resiliens god tilpassing til vanskelig situasjoner eller forhold. Risikofaktorer er en fellesbetegnelse på de forhold som øker faren for en person utvikler psykiske og/eller sosiale vansker. Mens beskyttelsesfaktorer er de faktorene som demper risikoen for utvikling av psykiske vansker når risikofaktorene er til stede. En beskyttelsesfaktor kan være beskyttende mot flere risikofaktorer. Kvello sier at det er de vedvarende risikofaktorene som ofte skader barnet mest, fremfor midlertidige stressfulle livsperioder. Risiko- og beskyttelsesfaktorer omfatter både genetisk, mentale, biologiske, sosiale og miljømessige faktorer. (Kvello 2012)

2.5.1 Risikofaktorer

Risikofaktorer grupperes ofte i tre hovedområder:

1. Barnet rommer medfødte og tidlig ervervede trekk. Medfødt trekk kan være lavt evnenivå og vanskelig temperament, mens tidlig ervervede trekk kan være utrygg tilknytning eller svak hjerneutvikling grunnet meget mangelfull stimulering.
2. Foreldrene og kjernefamilien. Som risikofaktor knyttet til foreldrene nevner Kvello, lavt evnenivå, de selv er oppvokst med omsorgssvikt, overgrep, mishandling, utenfor arbeid og samfunnsliv, voldsutøvelse, rusmiddelbruk, høgt konfliktnivå og psykiske lidelser. Og i forhold til kjernefamilien kan det være familier med uavklart oppholdstilatelse, angrep fra søsken og stigmatisert familie.
3. Det øvrige oppvekstmiljøet. En stor og omfattende gruppe og inneholder viktige mikromiljøer ut over kjernefamilien. Dette er slekt, sosialt nettverk, nærmiljø, skole, fritidsaktiviteter osv. Risikofaktoren her er segregering fra denne gruppen. Eksempler kan være en skole med svak struktur og lite varme mellom elev og ansatt. (Kvello 2012)

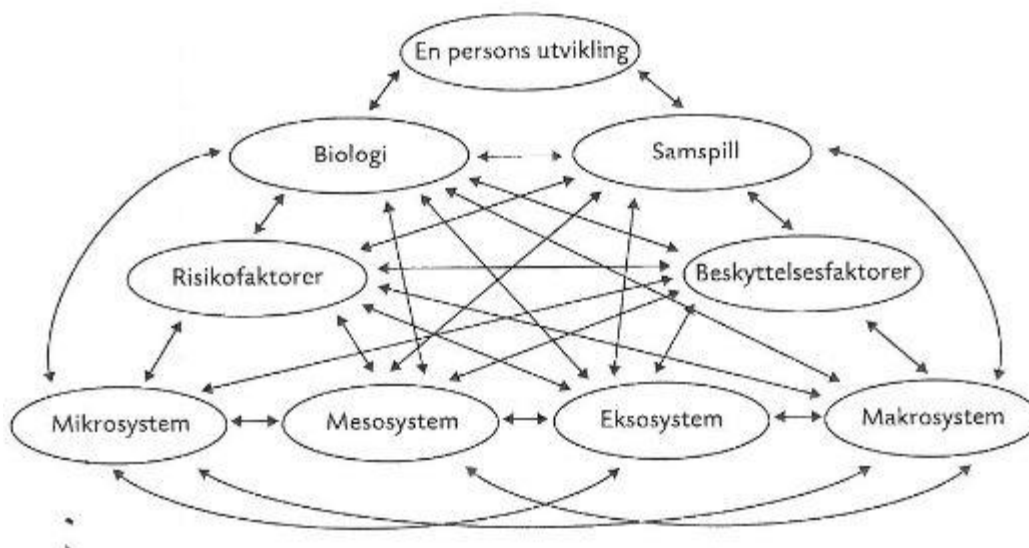
2.5.2 Beskyttelsesfaktorer

Beskyttelsesfaktorer grupperes i samme hovedområder som risikofaktorene:

1. Beskyttelsesfaktor knyttet til barnet kan være alminnelig eller høy IQ, sosial og empatisk legning og være aktiv i håndteringen av vansker istedenfor å trekke seg unna utfordringene som vil kunne bidra til kompetanseutvikling.
2. Foreldre og kjernefamilien. Beskyttelsesfaktorene her er kjærlige og varme foreldre med struktur og hensiktsmessig regulering, foreldre som er integrert i samfunnsliv gjennom jobb el. og foreldre med trygg tilknytning.
3. Beskyttelsesfaktorer på det øvrige oppvekstmiljøet kan være trygt nabolag, støttende voksne, positive, langvarige og gjensidige vennerelasjoner til pro sosiale jevnaldrende og en inkluderende skole.(Kvello 2012)

2.6 Transaksjonsmodellen

Transaksjonsmodellen viser hvordan barns oppvekstbetingelser omfatter både biologiske og miljømessige forhold over tid i alle sentrale systemer. Den bygger på et positivt menneskesyn og forklarer de komplekse forholdene som bidrar til en persons utvikling. Den viser at personer kan påvirke sitt miljø og er derved ikke passive mottakere av stimulering, utelukkende styrt av biologi eller preget av samfunnskrefter. Modellen fremstiller menneskene som handlende og teorien lite deterministisk. Styrken i transaksjonsmodellen er at den forklarer de komplekse forholdene i en persons utvikling, men kritikken til denne modellen er at den er lite anvendelig på mikronivå. Det vil si at den er mangelfull for å angi konkret handling på individnivå. Den hjelper lite for en lærer som bekymret for en elevs atferd. Men den gir handlingskompetanse på makronivå der beslutninger skal tas eller når forskningsresultater skal forklares. (Kvello, 2012)



Kvello sier at forskning understreker at utviklingen av psykiske lidelser baseres på en rekke faktorer. Dette er i tråd med transaksjonsmodellen som vektlegger miljøforhold og biologi for utvikling av psykiske lidelser er kombinasjoner av risikofaktorer hvor beskyttelsesfaktorene ikke er i stand til å dempe konsekvensen av risikofaktorene. (Kvello, 2012)

2.7 Bio-psyko- sosialt vitenskapssyn

Hertz (2013) beskriver at dette vitenskapssynet setter integrasjon mellom det biologiske, psykologiske og det sosiale samspillet mellom disse tre fagdisiplinene. Intensjonen er å forholde seg til samspillet av komponentene og ikke hver enkelt del. Satt i relasjon til et transdisiplinært perspektiv som ikke bare beskriver sammenhengen mellom de tre faglige disiplinene, men som også beskriver den helheten som best tar vare på utvikling og som skapes som mer enn summen av det biologiske, det psykologiske og det sosiale. Altså ikke bare et fokus på samspillet mellom disse, men de prosessene som beveger seg utover disse og har uante muligheter som sentralt element. (Hertz 2013)

Når helheten av det biologiske, psykologiske og det sosiale er mer en summen av hver enkelt del, betyr det at det biologiske blir formet i det psykologiske og sosiale møte med omgivelsene. Dermed vil hjernen få mulighet til å utvikle seg avhengig av samspillet, og helheten skapes og utvikles på en måte som gjør at hjernen stadig får mulighet til å bli formet på ny gjennom møtet med omgivelsene. Genene uttrykker seg i kraft av innputtene hjernen får og omgivelsene vil da være med på å gjøre hjernen ”levende”. Dette er i tråd med moderne utviklingspsykologisk forskning som understreker at psykologisk modning og videre utvikling skjer i konstant dialogisk og interaktivt samspill med omgivelsene og

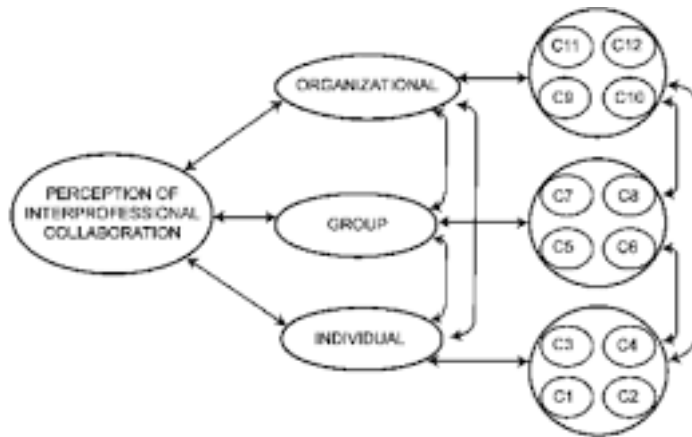
er en prosess som utvikler seg hele livet. Der blir også tilknytting fremhevet som et bærende element i forbindelse med utvikling og modning av hjernen. Det innebærer at hjernen utvikler seg i det sosiale samspillet i de nære sosiale relasjonene og er avgjørende for barnets opplevelse av å føle seg betydningsfull og forbundet med andre i et felleskap. Alvorlig tilknytningsforstyrrelser kan resultere i manglende modning av hjernen. Dette er med på å belyse den komplekse interaksjonen mellom biologi og sosialt samspill som mer en bare arv og miljø. Så kort oppsummert vil dette vitenskapssynet som nevnt vise til samspillet mellom fenomenene og fremheve at helheten er mer enn summen av delene. Det avgjørende er å fremme utviklingsmuligheter og ikke gå glipp av kompleksiteten og rikdommen i de menneskelige funksjonene. (Hertz 2013)

2.8 Tverrprofesjonelt samarbeid

Tverrprofesjonelt samarbeid kjennetegnes ved at flere profesjoner jobber tett sammen med en felles oppgave eller prosjekt og som er engasjert i felles beslutninger. Dette innebærer integrasjon av andre faggruppers ferdighet og kunnskap. Sammen skapes ny viten, en form for merviten som er en syntese av samarbeidspartners bidrag som ikke oppnås hver for seg. Dette utvikles i felleskap gjennom diskusjoner og refleksjoner mellom samarbeidspartnerne. Tverrprofesjonelt samarbeid kan være krevende, fordi den forutsetter høy grad av bevissthet om egen kompetanse som profesjonsutøver. Det er også sentralt å være tydelig på egen tjeneste på hva den representerer i bidrag med og grenseoppganger i forhold til andre profesjoner. Det er også viktig med kjennskap og forståelse for andre profesjoners kompetanse og tjenester, for å ivareta en helhet i tjenesten. Flexibilitet og vilje er nøkkelford i dette samarbeidet. En annen vesentlig ting som beskrives som viktig er respekt for hverandres ulike bidrag, både når det gjelder kompetanse og tjenestens utforming og for å stimulere til faglig utvikling og sikre kvaliteten. (Willumsen, Ødegård 2016)

2.8.1 PINCOM-modellen

Jeg vil her kort presentere PINCOM-modellen som peker på noen sentrale aspekter ved tverrprofesjonelt samarbeid



C1 = motivation, C2 = role expectancy, C3 = personality style, C4 = professional power, C5 = group leadership, C6 = coping, C7 = communication, C8 = social support, C9 = organizational culture, C10 = organizational goal, C11 = organizational domain and C12 = organizational environment (Willumsen, Ødegård 2016)

Modellen viser opplevelser og konstruksjoner av samarbeid på organisasjon-, gruppe- og individnivå og de tolv begrepene gir mulighet til å undersøke hvordan samarbeid forstås som fenomen, på flere nivå. I tverrprofesjonelt samarbeid kan relevansen i begrepene forstås som følgende:

- Motivasjon

Det er sannsynlig å tenke at det er ulik motivasjon for å delta i tverrprofesjonelt samarbeid og at dette kan påvirke konsekvenser for samarbeidets forløp. Kan være knyttet til arbeidsmiljø, trygghet, økonomi og opplevelse av meningsfullt samarbeid.

- Rolleforventninger

Deltakere i et samarbeid kan ha ulike forventninger til hverandre som samarbeidspartnere. Dette kan være lite avklarte roller, som kan medføre at flere jobber med liknende eller parallelle roller og kan resultere i rollekonflikter der det kjempes om de ulike oppgavene eller om å bli kvitt oppgavene på grunn av stort arbeidspres. Rolleforventningene kan knyttes til bakgrunn eller arbeidsted.

- Personlig stil

I profesjonelle samarbeid er det lite mulighet til å velge samarbeidspersoner. Man er prisgitt personene man møter enten på egen arbeidsplass eller fra andre instanser.

- Profesjonell makt

Ulik grad av definisjonsmakt i interne og eksterne samarbeid. Dette kan medfører at noen kan bli premissleverandører i samarbeidet.

- Gruppetledelse

Ledelse er til stede når vedkommende er valgt utfra kompetanse og kvalifikasjoner og når en kan fatte beslutninger og har mandat til å representere gruppen. Gruppelederen skal også motivere deltakerne og koordinere arbeidet slik at målet kan nås. Gruppelederen kan utnevnes av organisasjonene eller velges av medlemmene og det antas at profesjonelle i ulik grad fremhever gruppeledelse som viktig i det tverrprofesjonelle arbeidet.

- Mestring

Samarbeidene grupper varierer mye med hensyn til mestringsstrategier. Mestring kan handle om opplevelse av å kunne utføre en handling i en gitt situasjon. På gruppenivå kan det handle om gruppens kollektive tro på evne til å organisere og iverksette handlinger for å nå gruppens mål. Noen grupper oppnår målsetningene, mens andre kan oppleve å oppnå lite og det kan oppleves lite tilfredsstillende.

- Kommunikasjon

Kommunikasjon kan sees på som limet i samarbeidet. Sentrale faktorer som er viktig er kvalitet på feedback og uformell støtte i gruppen. Gode rutiner for kommunikasjon kan være et grep i samarbeidet.

- Sosial støtte

En kan oppleve ulik grad av sosial støtte i samarbeidet og oppleve at sosial støtte vil en på sikt trekke seg fra samarbeidet.

- Organisasjonskultur

Når en deltar i en gruppe vil en representere en organisasjonskultur og ta den med seg inn i samarbeidet.

- Organisasjonsmål

Samarbeid kan bli utfordrende hvis organisasjonen en representerer ikke har mål om samarbeid

- Organisasjonsansvar

Domene til organisasjonen handler om spesialområde. Det vil si hva de gjennom lover og forskrifter er ment å gjøre. Hensyn til forpliktelser ovenfor andre kan påvirke samarbeid.

- Organisasjonsmiljø

Forhold utenfor en organisasjon kan legge muligheter og begrensninger for samarbeid. Det kan være tilgjengelige ressurser, organisering, personalsituasjonen, hvordan andre forholder seg til organisasjonen og omorganisering. (Willumsen, Ødegård 2016)

3.0 METODE

3.1 Litteraturstudie

Denne fordypningsoppgaven er basert på et litteraturstudie. Et litteraturstudie innebærer å systematisk søke, kritisk granske og deretter sammenfatte litteratur innenfor et valgt emne eller problemområde og hensikten er å få en god oversikt over et emne. Litteraturstudie skal ha tydelig formulerte spørsmål som skal besvares gjennom utvelgelse, vurdering og analyse av relevant forskning. (Forsberg, Wengstrøm, 2013)

For å belyse problemstillingen min, bruker jeg altså litteratur som allerede finnes. Teorien er skrevet av noen andre og fremstilt slik de mener er riktig. Jeg velger ut relevant data for min oppgave, bearbeider den og drøfter funnene.

3.2 Litteratursøk

Når jeg hadde bestemt meg for tema og hva problemstillingen min skulle inneholde, startet jeg et bredt litteratursøk. Jeg startet og orientere meg i ulike faglitteratur om emnet. Dette var bøker fra pensum i utdanningen vår, aktuelle bøker jeg fant på biblioteket og bøker jeg fikk anbefalt av andre. Jeg var også opptatt av artikler jeg kom over på nett, sosiale medier og i nyhetsbilde for å orientere meg om hvem som har sagt noe om dette temaet. Jeg har brukt endel tid på litteratursøk og artikkelsøk og min erfaring er at problemstillingen har spisset seg mer underveis i arbeidet mitt.

For å finne artikler til fordypningsoppgava mi har jeg brukt ulike søk på internett. Jeg fikk mange funn når jeg søkte på psykisk helse og barn og unge, men litt mindre som gikk spesifikt på miljøterapeuter i skolen. I søket leste jeg først tittel på artiklene og deretter sammendraget som gjorde søkeprosessen mer effektiv. Har brukt søkemotorer som brage, google scholar, idunn, lovdata og oria.

3.3 Kildekritikk

Kildekritikk er metodene som brukes for å fastslå om en kilde er sann. Med det menes å vurdere og karakterisere de kildene en benytter i oppgaveskrivingen og skal vise om en er i stand til å forholde seg kritisk til kildematerialet som er brukt i oppgaven og hvilke utvelgelseskriterier en har benyttet. (Dalland, 2013)

Når jeg søkte litteratur så jeg på gyldighet, holdbarhet og relevans. Mange artikler traff ikke helt det jeg søkte etter og var ikke relevant for meg å bruke, noen kunne være litt eldre artikler og jeg vurderte dem som ikke oppdatert nok. Hvis jeg fant flere som hadde

skrevet om samme tema valgte jeg å bruke det av nyest dato. Jeg har benyttet endel pensumlitteratur som jeg tenker utdanningsinstitusjonen har håndplukket for studiet og det tenker jeg er kvalitetssikret og oppdatert litteratur. Jeg har også brukt biblioteket og funnet bøker det er henvist til eller forfattere jeg vet har vært nevnt i ulike sammenhenger. Jeg har med dette prøvd å forholdt meg kritisk til søkekriterier og materialet jeg har brukt.

4.0 PRESENTASJON AV RESULTAT/ FUNN

Jeg presenterer kort to artikler som jeg synes er relevant i forhold til det jeg vil belyse i drøftingen min. Det første er en rapport fra Folkehelseinstituttet om ”Psykiske lidelser i Norge- et folkehelseperspektiv” (Mathisen, 2009). Jeg tar utgangspunkt i del 2 av rapporten som omhandler barn og unge og er skrevet av Kristin Schelderup Mathiesen. Rapporten er en del av rapporteringen til Helse og omsorgsdepartementet på prosjektet regelmessige diagnosebasert befolkningsundersøkelser og er et viktig produkt i forskningen på psykisk helse, psykiske plager og psykiske lidelser som Nasjonalt folkehelseinstitutt utfører. Den andre er fra SINTEF ”Miljøterapeuter i skolen” (Mordal, 2017) av Siri Mordal som har foretatt en prosessevaluering av et prosjekt i Fjell kommune om miljøterapeuter i skolen.

4.1 Psykiske lidelser blant barn og unge i Norge

Rapporten psykiske lidelser i Norge – et folkehelseperspektiv rapport 2009:8 (Mathisen, 2009) beskriver utbredelsen av ulike psykiske lidelser på ulike alderstrinn, risiko og beskyttelsesfaktorer, sårbarhetsfaktorer og dokumenterer de viktigste konsekvensene av psykiske lidelser for det norske samfunnet. Den drøfter også behandling i et folkehelseperspektiv.

4.1.1 Forekomst

Rapporten (Mathisen, 2009) beskriver en forekomst på rundt 8 prosent av barn og unge i Norge som har en diagnostiserbar psykisk lidelse og at det til enhver tid er rundt 15-20 prosent av barn og unge med psykiske vansker. Dette er vansker med symptomer som går ut over læring, trivsel, samvær med andre og daglige gjøremål. Men symptombelastningen er likevel ikke så stor som med psykiske lidelser hvor diagnose kan stilles. Depresjon, angstlidelse og atferdsforstyrrelse er eksempler på slike diagnoser. Mange opplever symptomene som midlertidige, og hver tredje 16 åring vil iløpet av barneårene oppfylle kriteriene for psykiatisk diagnose en eller annen gang i løpet av barneårene. Rapporten sier også at symptombildet, stabilitet, forekomst og debutalder varierer med familiære og sosioøkonomiske forhold, kjønn og alder. Denne rapporten omhandler fem overordnede grupper av psykiske lidelser og det er emosjonelle lidelser, atferdsforstyrrelser, spiseforstyrrelser, nevrologiske utviklingsforstyrrelser og psykoser. De fleste opplever sykdommene forbigående, men 25-40 % av barn med diagnostiserbar psykisk lidelse har symptomer som varer i mange år. Det er forskjellig symptom på og forekomst av psykiske

lidelser på de ulike alderstrinn. Den yngste aldersgruppen er dels knyttet til vansker med regulering av biologiske funksjoner og dels knyttet til vansker med regulering av følelser og oppmerksomhet uttrykt som uro, aggresjon, tristhet og engstelse. I ungdomsalderen domineres symptom bildet av uvanlige eller overdrevne følelsesmessige reaksjoner og normbrudd. (Mathiesen, 2009)

4.1.2 Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer

Rapporten (Mathiesen, 2009) sier at psykiske lidelser utvikles i samspill mellom de genetiske, biologiske og miljømessige faktorene og at de fleste som utvikler symptomer vokser opp i vanlige familier. Risikoen for utvikling av psykiske lidelser og vansker øker i familier med store belastninger og som rammer mange livsområder eller som varer over tid. Den høyeste risikoen finnes i familier hvor foreldrene har psykiske lidelser som varer over tid, barn som kommer til landet med traumatiske erfaringer, hvor foreldre er rusmisbrukere, seksuelle overgrep eller vold, marginaliserte barn som blir mobbet eller sosialt isolert eller er født med særlig biologisk risiko (Mathiesen, 2009)

4.2 Miljøterapeuter i skolen

Rapport Miljøterapeuter i skolen (Mordal, 2017) En prosessevaluering av første år med prosjektet ”miljøterapeuter i skolen” 2017:00816 presenterer foreløpige vurderinger og drøftinger fra Fjell kommune sitt prosjekt med miljøterapeuter i skolen. Kommunen ansatte 4 miljøterapeuter som jobbet på hver sin skole i kommunen, de hadde ikke ferdig definerte arbeidsoppgaver, men hovedpoenget var at de skulle arbeide på et overordnet nivå knyttet til elevenes trivsel, forebyggende arbeid og sosialpedagogisk fokus. De skulle ikke knyttes opp mot et fåtall elever, men fungere som en ressurs for hele skolen. Arbeidsoppgavene har variert fra individuelle møter og dialog med elevene, til gruppesamtaler og bistand til lærere. (Mordal, 2017)

Rapporten (Mordal, 2017) har sett på hvordan miljøterapeutene arbeider, hvordan prosjektet har blitt operasjonalisert ned i skolene og forstått av praksisfeltet. Erfaringene er at prosjekt ”miljøterapeut i skolen” er eksempel på et prosjekt som bygger på en tverrorganisering, hvor en er avhengig av flere instanser for å gjennomføre tiltaket på en god måte. Samarbeidsutfordringer kan være knyttet til geografiske-, kognitive-, organisatoriske- og strukturelle distanser mellom de ulike partene og organisasjonene. Det kommer frem viktigheten av en felles forståelse og god implementering. Samlet sett var

erfaringen at miljøterapeutene er nyttig og svært ønsket i skolen både av lærere, ledelse og administrasjon. Rapporten beskriver også utfordringer og forslag til fokus fremover basert på de data studien innhentet. Skolene og miljøterapeutene ser nytteverdien av arbeidet miljøterapeutene gjør i skolen og den rollen de innehar. (Mordal, 2017)

5.0 DISKUSJON/DRØFTING

I denne delen av ønsker jeg å se problemstillingen min i lys av teori og artiklene jeg har presentert over. Hvilken måte kan man som miljøterapeut i ungdomskolen bidra til å fremme et godt psykososialt miljø i skolen.

5.1 Rammer for miljøterapeuten i skolen

Det er ulike rammer for miljøterapeuter i skolen. Den mest grunnleggende er lovverket som er godt forankret i skolevesenet. Opplæringsloven ligger til grunn for alt arbeidet som blir gjort i skolen. Men miljøterapeuter har stort fokus på opplæringsloven § 9A som omhandler elevene sitt psykososiale miljø. Andre ytre rammer for miljøterapeutene er stillingsbeskrivelser. Det er skolesystemet som legger til rette for stillingsbeskrivelsene til miljøterapeutene og det er noe ulikt hvordan disse er. I følge SINTEF sin rapport (Mordal 2017) er det omtrent 500 miljøterapeuter i skolen. Slik sett er det en betydelig ressurs, men denne yrkesgruppen har ingen lovpålagte oppgaver eller normer i skolen. Det er ofte opp til hver enkelt skole hvordan de blir benyttet. Noen har stillinger som er helt eller delvis knyttet opp mot enkeltelever, mens andre har litt mer rom til å jobbe både elevrettet og systemrettet. Budsjett er også en faktor ledelsen må ta i betraktning og er med på å legge føringer i den daglige driften av skolen. Det er rektor som forvalter budsjettet og skal fordele ressurser, samtidig sier PPT gjennom sakkyndigvurderinger noe om elevressurser. Men FO sin skolepolitiske plattform er tydelig på at den helse og sosialfaglige kompetansen denne yrkesgruppen har er et viktig supplement til den pedagogiske kompetansen i skolen og at tverrfagligheten bidrar til å oppnå ønsket om reel tilpasset opplæring, tilrettelegger for bedre utbytte av undervisningen og til sosial utjevning. Miljøterapeut er altså ingen lovpålagt tjeneste i skolen, men skolene er forpliktet av opplæringsloven å jobbe med det psykososiale miljøet ved skolene. Det krever faglig kompetanse, ikke nødvendigvis av en miljøterapeut, men opplæringsloven sitt fokus på psykososialt miljø er slik jeg ser det med på å styrke miljøterapeutens fagutøvelse i skolen. En rektor som er opptatt av det psykososiale miljøet ved skolen kan ha innvirkning på arbeidsoppgavene til miljøterapeuten. Jeg tenker at hvis man er fult oppdekt men en elever med omfattende behov, er det vanskelig å få til å jobbe systematisk med det psykososiale miljøet rundt annet en den ene eleven. Så tid og rammer er vel også faktorer for å få til dette arbeidet. Det er ikke slik at miljøterapeuter er de eneste som kan jobbe med miljøterapi i skolen, men jeg tror det er en viktig tilgjengelig ressurs for elevene i arbeid med psykososialt miljø.

5.2 Tverrprofesjonelt samarbeid

Miljøterapeuter er en voksende yrkesgruppe i skolen og utgjør med sin kompetanse en tverrfaglighet som skiller seg noe fra andre fagkompetanser i skolen. I SINTEF rapporten (Mordal, 2017) beskriver de miljøterapeuter som ansatt i skolen for å arbeide med elever og miljøet rundt elevene for å fremme positiv utvikling og læringsmuligheter. De beskriver helsesøster og PPT som etablerte kompetansetjenester i grunnskolen og begge tjenestene har fungert som henvisningstjeneste videre til ordinært hjelpeapparat. De sier videre at helsesøster har ”en åpen dør” for direkte kontakt med elevene og er i noen grad synlig for elevene, men det er ikke så vanlig med samarbeid om samme utfordringer rundt elevene. Slik sett kan miljøterapeutens rolle være en mellomting mellom lærer, PPT og helsesøster. Etter å ha lest denne rapporten (Mordal, 2017) får jeg noen tanker om de ulike rollene i skolen. Det er klart at lærere har en viktig funksjon når det gjelder opplæring og elevenes skolemiljø. Fagarbeidere, assistenter og miljøterapeuter også, men jeg tror det handler like mye om å komme i posisjon i miljøet. Noen ganger kan det være vaktmesteren som alltid prater med elevene han møter, som kan ha en god samtale med en elev som gruer seg til å gå inn til timen og har heller lyst å male en vegg. I det tverrprofesjonelle samarbeidet tror jeg på å utfylle hverandre og bygge et lag rundt eleven. Vi har alle ulike briller og miljøterapeutene er også forskjellig selv om vi har den samme helse og sosialfaglige kompetansen. Hvis en tenker det å komme i posisjon i miljøet som viktig for å kunne jobbe med psykososialt miljø, tenker jeg at miljøterapeuten kanskje har arbeidsoppgaver som gjør dette mulig og også forventninger til seg i lys av sin stilling både fra elever og kollegaer. Det gir kanskje derfor mulighet til å jobbe mer målrettet i miljøet en kanskje stillingene til helsesøster og lærer. Miljøterapeuten er der hver dag, er ute med elevene i friminuttene, kan gå en tur gjennom gangen i timene og fange opp dem som sitter der, slår av en prat med alle elevene i ungdomskolen og har kompetanse på å observere, tolke, forsterke atferd og forebygge uønsket atferd. Miljøterapeuten kan prate om psykisk helse på foreldremøte, delta på MOT, lage hyggelig stemning i gangene med julemusikk og pepperkaker før jul, inkludere alle elevene og lage aktivitetsdager og aktiviteter i friminutt. Hvis en tenker dette opp mot læreren sin rolle som har han en hel klasse i undervisning og det å gå en tur gjennom gangen og fange opp elever, gjør at han kanskje må gå fra 30 andre elever. Læreren er bundet til sin arbeidsavtale som styrer hverdagen mer, både timer og friminutt. Når noe er vanskelig med en elev, kan det være at det må vente til etter neste time. Som nevnt i artikkelen har helsesøster en ”åpen dør” for elevene, men noen ganger er den lukket, kanskje da eleven har tatt mot til seg å gå dit eller står med tårer i øynene på

toalettet. Helsesøstertjenesten i skolene er ofte mer bundet til elever som har større utfordringer og har mange faste avtaler. Samtalene gjennomføres på et kontor og det er krav om dokumentasjon. Mine tanker er at det tverrprofesjonelle samarbeidet er viktig for elevene og de ulike aktørene har ulike roller. Læreren kjenner godt elever og foreldre i sin klasse. Har elevsamtaler, foreldresamtaler og har god oversikt over skolehverdagen til hver enkelt. God klasseledelse, tydelige rammer, tilrettelagt undervisning, nulltoleranse for mobbing ol. er bare noe av forebyggende faktorer læreren driver med og kanskje det er læreren som er i posisjon til å fange opp situasjoner eller helsesøster, men jeg tror et samarbeider om utfordringene kommer elevene til gode og kan være med på å skape trygghet i vanskelige situasjoner. Samtidig har du noen å drøfte magesfølelser med og kanskje andre som også har sett.

PINCOM-modellen (Willumsen og Ødegård, 2016) peker på noen sentrale aspekter ved tverrprofesjonelt samarbeid. Jeg ønsker å belyse noen av dem og vil bruke et eksempel fra evalueringen i SINTEF rapporten (Mordal, 2017). Den beskriver at arbeidsoppgavene til miljøterapeuten var noe vag fra oppstarten av prosjektet men det var tenkt at miljøterapeuten skulle operere som utviklingspartner for lærerne på skolen. Uavklarte roller som ikke var godt nok forankret og kommunisert gjorde det utrygt for miljøterapeuten å gå inn og veilede og drive kompetanseutvikling i et lærerkollegiet, som allerede var presset på tid. Miljøterapeuten viste forståelse for lærerens travle hverdag og utfordringene med å balansere fag og det utenomfaglige. Sett i lys av PINCOM (Willumsen og Ødegård, 2016) vil dette samarbeidet være vanskelig fordi det krever motivasjon fra begge parter for å gå inn i dette og en kan også tenke på rolleforventninger og profesjonell makt. Det kan ha vært ulike forventninger til samarbeidet og slik jeg tenker det kan lærerne her ha oppfattet som premissleverandører på hva de skal bruke miljøterapeuten til og tiden sin til. PINCOM (Willumsen og Ødegård, 2016) beskriver kommunikasjon som limet i samarbeidet. Med det som utgangspunkt kan en tenke at det kanskje skulle vært kommunisert bedre fra ledelse og kanskje også miljøterapeuten hva som var målet med denne oppgaven og hvorfor det ansees som viktig. Det er også mulig å tenke at det kan være lite sosial støtte i dette samarbeidet og kanskje er organisasjonskulturen slik at det er lærerne som får være premissleverandør på sin skole og kanskje er det en kultur at de blir pålagt flere oppgaver og mindre tid til å gjennomføre disse.

Jeg tror rapporten fra SINTEF (Mordal, 2017) gjenspeiler litt hverdagen til miljøterapeuter når det gjelder lærer miljøterapeut samarbeidet. Det med litt vag stillingsbeskrivelse og tydelighet ovenfor andre ansatte hva rollen innebærer er nok noe som kan oppleves. Det er mulig å styre mye av dette gjennom å ha mulighet til å delta på team og personalmøter ol., men likevel tror jeg det noen ganger kan være utfordrende å finne den tiden til å snakke med lærerne. Lærerne kan bli premissleverandører på dette samarbeidet og hvis det er slik vil det bli litt tilfeldig og utfra den enkeltes lærers prioritering hvor mye innvirkning en miljøterapeut kan ha i et miljø.

Jeg tenker fleksibilitet også er et nøkkelord i samarbeid. Er det slik at vi noen ganger kan lukke øynene og ikke se fordi vi er presset på tid. Hvis læreren eller miljøterapeuten observerer en gutt i ungdomskolen sitte for seg selv i gangen med hetta godt over hodet og kikker ned i gulvet når vi er på vei ut døra og klar for å ta helg. Sier vi da hei og slår av en prat, eller går vi forbi og tenker at dette ikke er min jobb og er det egentlig det. Han går jo ikke i klassen jeg jobber. Greier vi alltid å tenke helhetlig og systematisk jobbing med psykososialt miljø og hvis vi tenker kun på klasser vi jobber i, hvem skal da se og komme i posisjon. Sett at vi stopper opp med gutten, sier hei. Prater litt om løst og fast, får lagt inn et god helg før vi går. Kanskje oppnår vi ikke mer den dagen, men har kanskje lagt inn en aksje på å komme i posisjon til en annen dag hvis det er behov. Og sett at gutten trekker hetta lenger over hodet, snur seg bort og ikke vil svare. Er vi da trygg nok på oss selv og har vi kollegaer til å dele vår bekymring med og sier vi fortsatt hei neste gang vi møter gutten. Kanskje kommer vi da på jobb mandagsmorgen og tar en liten prat med læreren til gutten. Kanskje blir vi enig om å holde litt ekstra øye med han, si hei i gangen, tommelen opp i mattetimen, slå av en spøk i forbifarten. Her tenker jeg at alle har en rolle rundt denne gutten, og litt av det jeg har beskrevet her er tanker om hvordan skape et miljø hvor elevene blir sett, hørt og tatt vare på.

5.3 Fremme godt psykososialt miljø.

Rapporten psykisk lidelser blant barn og unge i Norge (Mathisen, 2009) beskriver en forekomst på rundt 8 prosent av barn og unge som har en diagnostiserbar psykisk lidelse og at det til enhver tid er rundt 15-20 prosent av barn og unge med psykiske vansker. Som miljøterapeut i skolen blir tankene mine på hvor mange det er i vår kommune og på vår skole. I en gjennomsnittsklasse på rundt 30 elever vil det statistisk si at rundt 2,4 % av

elevene har en diagnostiserbar psykisk lidelse og 5-6 elever kan ha psykiske vansker. Dette er selvfølgelig statistikk og tallene kan variere, men utfordringsbildet i skolene idag er reelt og gir grunn til bekymring. Berg (2012) sier at skolen må ta del av ansvaret og hjelpe disse barna til en bedre helsetilstand og nevner forebygging og tidlig innsats som viktige faktorer for å redusere plagene og forhindre mer langvarig lidelser.

Som miljøterapeut tenker jeg at 5-6 elever i en klasse er en høg forekomst og det er en sjanse for at det gjelder flere elever enn det vi vet i klassene vi jobber. En utfordring som miljøterapeut kan møte i hverdagen er at en har forskjellig syn på viktigheten av å jobbe med psykososialt miljø og det kan være at man har kollegaer som tenker forskjellig fra en selv. Skolens hovedformål er selvfølgelig å drive undervisning og det er kanskje enklere å se at en må sette inn tiltak på de eksternaliserende vanskene som atferdsproblemer i klassen enn de internaliserende vanskene. Det er ofte vanskeligere å se den jenta som alltid går med langermet genser og som har selvskadet på toalettet forrige friminutt og ikke greier å holde fokuset på dialekter i norsktimen, enn å se gutten som kaster viskelær og snakker høyt i timen. Å se barn er vanskelig, noen barn ønsker ikke å bli sett. Jeg vil da igjen dra frem viktigheten med det tverrfaglige samarbeidet og fremheve kompetansen som finnes i skolene.

Jeg tror det er viktig å bygge relasjoner til elevene hver dag. Snakke, være rundt dem, le sammen, dumme seg ut ilag og ufarliggjøre seg selv i miljøet. Bruke seg selv som redskap. La oss tenke gutten med atferdsproblemer i klassen, som ikke greier å sitte stille. Kanskje det er mulig å tenke noen oppdrag denne gutten kan få for å få ta seg en tur ut. Hente noe for læreren på kopimaskina. Tenk å få gå seg en tur og kanskje komme inn igjen i klassen og ha med seg ukeplanen de skulle få utlevert først i siste time fordi læreren ikke hadde tid før. Læreren sier tusen takk, dette var flott. Gutten får en annen rolle i klassen, ovenfor lærer og seg selv. Å være anerkjennende ovenfor elever med mye atferd kan noen ganger være utfordrende, når man skal drive undervisning og holde ro i et klasserom. Men miljøterapi handler om å finne metoder som kan være med på å lære ny atferd. For denne gutten kan det kanskje være å rydde i stimuli, plassering i klasserom, være i forkant på uro, bekrefte når mål oppnås, vise tydelige forventninger, kanskje tilpasset arbeidsmengde og bekreftelser underveis. En kartlegging på hva som ligger bak atferden er også et grep. Er det noe som skjer i forkant som kan endres på eller noe som kan være utløsende. Det handler om å se mer enn hva som faktisk utspiller seg foran deg. Det krever en kompetanse på observasjon. Håndtere atferd er også en kompetanse. Dempe uønsket atferd, krever kartlegging av atferden og kanskje forsterke ønsket atferd og stoppe eller begrense uønsket

atferd. Neste gang kan kanskje jenta du har vært litt bekymret for få være med å bære noe for deg som en trenger å være to på. En skaper da en situasjon hvor en har mulighet for å prate. Kan være ufarlig prating, men slike situasjoner kan skape en relasjon som rommer nok til at en kan åpne seg en gang.

Elevene i ungdomskolen er en mangfoldig gruppe. Det som er spesielt i ungdomsskolealder er denne brytningstiden mellom det å være barn og ung voksen. Ansvaret blir større, en står ovenfor mange valg og en kan oppleve press på prestasjoner, vennerelasjoner får en viktigere rolle, ulike miljøer er med på å påvirke deg. Som for eksempel idrett, politikk ol. Pubertet og hormoner påvirker også kroppen. I lys av Hertz (2013) bio-psyko- sosialt vitenskapssyn kan en tenke at alle er født med ulik biologi, men biologien blir også formet i det psykologiske og det sosiale møtet med omgivelsene og hjernen utvikler seg avhengig av dette samspillet.

Dette er slik jeg forstår det med på å gjøre utviklingen som levendeprosess, men gir også mulighet for påvirkning. La oss da tenke oss den mangfoldige gruppen av ungdommer i ungdomskolen med ulik biologi, reaksjonsmønster og fungering. Hvordan kan vi da som skole jobbe med det psykososiale miljøet og gjøre ungdommene rustet til å tåle de utfordringer de møter. Hvem kommer nært nok disse barna til å se, for jeg tenker at denne høye forekomsten sier at vi ikke ser nok. Jeg tenker at den helse og sosialfaglige kompetansen er nyttig i skolen, men det er ikke nødvendigvis den som er det som skal til for å fange opp barna. Jeg tror med flere ”briller” som ser, jo større sjanse er det for å fange opp ting. Elever med emosjonelle vansker kan lenge skjule disse vanskene. De ønsker ikke å bli sett og hvordan jobbe med å komme disse elevene nært nok eller i beste fall se dem før vanskene er blitt store. Hvis vi ikke fanger opp dette kan de bli blant de 8 % som lever med psykisk lidelser. Dette utgjør store konsekvenser for barnet, familier og også i et samfunnsperspektiv.

5.4 Beskyttelsesfaktorer

Ressiliens sier noe om hvordan barn er rustet til å tåle utfordringer og slik jeg forstår det vil det si at det ikke går dårlig med alle som opplever vanskelige forhold, men ved å forstå mekanismer som bidrar til at noen klarer seg, vil vi kunne etablere tiltak som kan forebygge eller beskytte mot psykiske vansker eller lidelser. I teoridelen min har jeg beskrevet beskyttelsesfaktorer som faktorer som demper risikoen for å utvikle psykiske vansker når risikofaktorer er til stede og det er de vedvarende risikofaktorene som skader barnet mest, ikke de stressfulle livsperiodene. Slik jeg forstår det baseres utviklingen av

psykiske lidelse på mange faktorer og det er i tråd med transaksjonsmodellen (Kvello, 2012) som vektlegger miljøforhold og biologi for utvikling av psykiske.

Hvis det er slik at noen klarer seg godt trass stor motgang i livene deres, hvordan skal vi da gjøre flest mulig ungdommer rustet til dette. Forskning sier at psykiske lidelser utvikles av en rekke faktorer. Jeg tenker at vennskap er en sterk og viktig beskyttelsesfaktor. Det å ha en god venn, noen å være ilag med, dele tanker med og støtte hverandre. Men hva viss en har lav kvalitet på vennenettverket sitt. Å ikke ha venner, eller evne til å knytte vennskap vil gi lav kvalitet på vennenettverk. Da vil vennskap bli en risikofaktor. Samtidig kan det å bli sviktet av en bestevenn gå fra å være en beskyttelsesfaktor til å bli risikofaktor. Slik jeg ser det vil det å jobbe med mellommenneskelige relasjoner blir viktig i skolen. Helt fra barnehagen legges grunnlag for samhandling, roller, holdninger osv. Det er ikke noe man begynner å jobbe med i ungdomskolen, men jeg tenker det å legge til rette for gode relasjoner er viktig og transaksjonsmodellen (Kvello, 2012) minner oss på at vi er i stadig utvikling.

Kan en også tenke seg at en lærer, helsesøster eller miljøterapeut kan være en beskyttelsesfaktor. Det kan være at den ene voksne ser deg og hvordan du har det. Når du er alene i friminutt, er det noen som sier hei kom og bli med, her borte spiller vi sjakk, eller den voksne som vet at når det er friminutt er du alene og har derfor arrangert en aktivitet du kan gå på. Hva er konsekvensen for et barn som ikke får til vennskap og er det ei skoleoppgave og hvordan får man dette til. Kan det være at foreldre må enda sterkere inn og jobbe med dette og er det bare elevene på skolen man skal jobbe mest med, eller har man mye å tjene på å jobbe mer med skole og hjemsamarbeid også. Jeg tror uansett miljøterapeuten må jobbe med å styrke sosial kompetanse, som er med på å gi barnet styrket individuelle ferdigheter som er med på å øke sannsynligheten for gode vennskap og trygge relasjoner.

6.0 AVSLUTNING

Jeg har gjennom dette litteraturstudiet prøvd å presentere relevant teori, forskningsrapporter og egne refleksjoner om miljøterapeuter i ungdomskolen kan bidra til å fremme et godt psykososialt miljø. Jeg har valgt teori som går på psykisk helse, samspill mellom psykiske og sosiale forhold som har betydning for utvikling, risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer for utvikling av psykisk uhelse og tverrprofesjonelt samarbeid. I drøftingen har jeg sett teori og forskning opp mot egne erfaringer og prøvd å peke på viktige faktorer miljøterapeuten nytter i kraft av egen rolle og hvilken rammer som er med på å påvirke jobben miljøterapeuten utfører. Jeg har kommet frem til at det kan være vanskelig å måle effekten av enkeltfaktorene miljøterapeuten bidrar med til å fremme et godt psykososialt miljø, men jeg tror på viktigheten av denne kompetansen i lag med andre yrkesgrupper i skolen. Samtidig tror jeg de noe uklare stillingsbeskrivelsene til miljøterapeutene gjør det veldig personavhengig og kan være med på å påvirke kvaliteten av arbeidet som blir utført.

Forskningsrapporten Psykisk lidelser blant barn og unge i Norge (Mathisen,2009) presenterer høye tall på psykiske vansker og lidelser hos barn og unge. Jeg tenker at skolen er en relevant forebyggingsarena og i samfunnsperspektiv tror jeg det kan være ressurs sparende med tidlig innsats. Miljøterapeuter i skolen kan ha ei viktig rolle i jobben for at denne forekomsten skal bli lavere, men som jeg nevnte over er det også andre som kan utføre denne jobben. Jeg tenker på hvordan det er for ungdommer som lever med dette hver dag og hvordan deres voksenliv blir hvis ikke skolen jobber med endringsarbeid. Vi vet at mange ungdommer ikke fullfører videregående skole, har vi for stort teoretisk press i grunnskolen eller er det andre faktorer som er med på å påvirke. Jeg mener relasjonskompetanse er en viktig i møte med barn og unge og har tro på den ene som kan være med på å gjøre en forskjell.

Referanseliste

- Berg, Nina B.J. 2012. *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalland, Olav. 2013. *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Forsberg, Christina og Yvonne Wengström. 2013. *Att göra systematiska litteraturstudier. Värdering, analys och presentation av omvårdnadsforskning*. Stockholm: Natur & Kultur
- Hertz, Søren. 2013. *Barne og ungdomspsykiatri. Nye perspektiver og uante muligheter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Karlsson, Bengt og Marit Borg. 2015. *Psykisk helsearbeid. Humane og sosiale perspektiver og praksiser*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Øyvind. 2016. *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Øyvind. 2012. *Oppvekstmiljø og sosialisering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, Erik. 2015. *Miljøterapi med barn og unge. Organisasjonen som terapeut*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mathiesen, Kristin Schjelderup. 2009:8. *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv*. Nydalen: Nasjonalt folkehelseinstitutt. <http://www.fhi.no/dav/68675aa178.pdf>
- Mld. St. 16 (2006-2007). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Mordal, Siri. 2017. *Miljøterapeuter i skolen. En prosessevaluering av første år med prosjektet "miljøterapeuter i skolen"*
https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2487556/2017-00816_Milj%25C3%25B8terapeuter+i+skolen_Mordal.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Overland, Terje og Thomas Nordahl. 2013. *Rett og plikt til opplæring. Om fravær og deltakelse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven. 2017. Lov av 01.08.2017) § 9A. Lov om elevanes sitt skolemiljø.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11_-_§9a-3
- Utdanningsforbundet. 2012. *Tverrfaglig samarbeid i skolen – god og trygg skulekvardag for alle elever*. https://www.fo.no/getfile.php/137624-1377686729/06_Profesjonene/brosjyre_tverrfaglig_samarbeid.pdf

Willumsen, Elisabeth og Atle Ødegård. 2016. *Tverrprofesjonelt samarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.