

Sosialfaglig arbeid i ungdomsskolen  
Fremming av et godt psykososialt miljø

Kandidatnummer: 5048

Diakonhjemmet Høgskole

Bacheloroppgave

Bachelor i sosialt arbeid

Kull: SOS11HEL

Antall ord: 8772

Dato 5. mai 2014

**Sosialfaglig arbeid i ungdomsskolen.  
Hvordan kan det fremme et godt psykososialt miljø?**



**«Det finnes ikke løvetannbarn. Ingen vokser gjennom asfalten av seg selv. Ser man nøye etter, har det alltid vært noen der for barnet – enten i form av andre barn eller en voksen». Kjersti Fløgstad.**

**Bacheloroppgave våren 2014**

**Kandidatnr. 5048**

**SOS11HEL**

**SOS - 304**

## Innholdsfortegnelse

1 Innledning .....	3
1.1 Begrunnelse for valg av tema .....	3
1.2 Oppgavens problemstilling og avgrensning .....	4
1.3 Sentrale begreper .....	5
1.3.1 Psykiske vansker og lidelser .....	5
1.3.2 Psykososialt miljø .....	5
1.3.3 Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter .....	6
1.3.4 Forebyggende arbeid.....	6
1.3.5 Tverrfaglig samarbeid .....	6
1.4 Oppgavens oppbygning .....	7
2 Metodisk tilnærming .....	8
2.1 Metode- og kildekritikk .....	9
3 Skolens posisjon.....	10
4 Teoretiske perspektiver .....	11
4.1 Elevene i ungdomsskolen .....	11
4.1.1 Selvbilde, identitet og mestring .....	12
4.2 Sosialarbeiderens rolle i skolen .....	13
4.2.1 Sosialarbeiderens relasjonskompetanse .....	13
4.3 Forebyggende arbeid i skolen.....	14
4.4 Tverrfaglig samarbeid.....	16
4.4.1 Samarbeid mellom skole og hjem.....	17
5 Drøfting.....	19
5.1 Hvilken betydning har relasjoner for skolens psykososiale miljø? .....	19
5.2 Hvordan kan sosialfaglig forebyggende arbeid gjennomføres? .....	22
5.2.1 Forebygging opp mot mestring og tilpasset opplæring.....	23
5.3 Hvilken betydning kan tverrfaglig samarbeid ha?.....	25
5.3.1 Samarbeid mellom skole og hjem.....	26
6 Avslutning.....	27
7 Litteraturliste .....	28

## 1 Innledning

Psykisk helse blant barn og unge har de senere årene fått økt fokus. Blant unge uføre er psykiske lidelser den diagnosegruppen som forekommer hyppigst. En rapport fra ECON fra 2009 fremmer blant annet følgende antagelser som forklaring på utviklingen i uføretrygding blant de unge menneskene; flere unge blir psykisk syke og får en psykisk diagnose nå enn tidligere. På bakgrunn av endringer i arbeidslivet kan det være vanskeligere for unge mennesker med psykiske sykdommer å få og å klare å være i arbeid (Regjeringen 2011). Berg skriver at ungdomsfasen er en sårbar tid for mennesket. Den er preget av de mange mulighetenes tid, men også de mange tapenes tid (2005:18).

I Norge i dag slutter en tredjedel av ungdommene på skolen før de har fullført videregående opplæring (Frønes og Strømme 2010). Mange av disse igjen strever med psykiske lidelser. De psykiske lidelsene har ikke oppstått fra en dag til en annen, de har bygget seg opp over tid. Det antas at cirka 8 % av barn og unge i alderen 3-18 år til enhver tid har en psykisk lidelse. Om lag 15-20 % av barn og unge under 18 år har psykiske vansker og nedsatt funksjon på bakgrunn av dette (Schjelderup Mathiesen, Karevold og Knudsen 2009:9). Ungdommer med psykiske vansker faller ofte ut av skole og utdanning (Berg 2005:122). Skolen står i en særposisjon som forebyggende arena. Barn og unge tilbringer store deler av dagen på skolen, og dette gjør at skolen har unike muligheter til å arbeide forebyggende for å ivareta elevenes psykiske helse.

### 1.1 Begrunnelse for valg av tema

Begrunnelsen min for valgt tema er at jeg hadde praksisplass som assistent i en 5. klasse ved en barneskole i min hjemkommune før jeg startet på dette studiet. Jeg jobbet primært med barn med ulike diagnoser og lærevansker. I denne klassen hadde rundt 25 % av elevene behov for ekstra hjelp og oppfølging. Det var en kompleks og krevende klasse, og jeg hørte kontaktlærer mang en gang sukke litt over at hun syntes det var liten tid til å være bare lærer. Det var alltid andre ting av ikke-faglig karakter som måtte tas tak i, og som hun følte hun ikke hadde nok kompetanse til. Jeg møtte selv en del elever som fant det vanskelig å finne seg til rette i skolen, noe som kunne skyldes forhold på skolen eller på hjemmebane. Sånn jeg opplevde det, stod disse elevene i fare for å utvikle psykiske vansker og lidelser, og ved denne skolen var ikke den sosialfaglige kompetansen god nok

til å håndtere disse elevenes utfordringer. På bakgrunn av disse erfaringene ville jeg finne ut hvordan en sosialarbeider i skolen kan arbeide for å forebygge psykososiale problemer og forbedre skolens psykososiale miljø. Formålet med bachelorstudiet i sosialt arbeid er i følge Fellesorganisasjonen for barnevernpedagoger, sosionomer og vernepleiere (FO) «(...) å utdanne brukerorienterte og reflekterte yrkesutøvere som er kvalifiserte til å arbeide med å forebygge, løse eller redusere sosiale problemer» (Fellesorganisasjonen 2013:3). I FO's grunnlagsetiske yrkesdokument står det at yrkesutøverne skal fremme likeverd og respekt, møte menneskers behov, og bidra til at de får brukt sine ressurser (Fellesorganisasjonen 2011:3). Jeg vil på bakgrunn av dette belyse om sosialarbeideren i samarbeid med læreren og andre relevante instanser, kan redusere psykiske vansker og lidelser blant unge i skolen ved å skape et godt psykososialt miljø.

## 1.2 Oppgavens problemstilling og avgrensning

Min problemstilling er som følger:

### **Hvordan kan sosialfaglig arbeid i ungdomsskolen fremme et godt psykososialt miljø?**

Som problemstillingen min viser, har jeg valgt å fokusere på sosialfaglig arbeid med ungdomsskoleelever. Dette vil da være ungdommer i alderen 13-16 år. I oppgaven ser jeg på hva slags kompetanse en sosialarbeider kan bidra med i forhold til å fremme et godt psykososialt miljø. Jeg er klar over at en sosialarbeiders stilling i skolen kan variere, som eksempelvis miljøarbeider, rådgiver og sosionom, mitt fokus og min avgrensning vil være på sosialt arbeid i skolen. Siden oppgavens størrelse tilsier at enkelte momenter må utelates, har jeg derfor tatt utgangspunkt i de sosialfaglige aspektene og metodene som jeg mener er av betydning for sosialt arbeid i ungdomsskolen. Selv om jeg har avgrenset oppgaven til kun å omhandle ungdomsskoleelever, anser jeg at innholdet likevel kan ha en viss relevans til både eldre og yngre elever.

Sosialt arbeid er et bredt felt, og jeg har derfor valgt å fokusere på de metodene jeg anser å være mest formålstjenlige i forhold til sosialt arbeid i ungdomsskolen. I denne oppgaven vil derfor det sosialfaglige arbeidet dreie seg om viktigheten av å skape gode relasjoner til elevene, og hvordan forebyggende arbeid og tverrfaglig samarbeid kan bedre skolens psykososiale miljø og dermed bidra til at psykiske vansker og lidelser blant elevene kan forhindres eller fanges opp på et tidlig stadium. Psykiske vansker og lidelser favner et

bredt spekter av ulike symptomer og diagnoser, jeg har derfor valgt å se på hvordan de generelt kan forebygges i stedet for å gå spesifikt inn på hvert enkelt problemområde.

### **1.3 Sentrale begreper**

Jeg vil nå kort forklare begrepene psykiske vansker og lidelser, psykososialt miljø, sosial kompetanse og sosiale ferdigheter, forebyggende arbeid og tverrfaglig samarbeid. Dette er begreper som vil være sentrale i min oppgave.

#### **1.3.1 Psykiske vansker og lidelser**

Schjelderup Mathiesen m.fl. skriver at blant de yngste barna er psykiske lidelser knyttet opp mot vanskeligheter med å regulere søvn og spising, følelser og oppmerksomhet i form av engstelse, aggresjon, uro med mer. I barne- og ungdomsalderen tar de mer form av voldsomt sterke eller betydelige følelsesmessige reaksjoner og brudd på normer. Vi skiller mellom psykiske vansker og psykiske lidelser, selv om overgangene kan være glidende (2009:8). Barn og unge har psykiske vansker når de «(...) har symptomer som i betydelig grad går ut over trivsel, læring, daglige gjøremål og samvær med andre, uten at kriteriene for diagnoser er tilfredsstillende» (ibid.:9). «Psykiske lidelser kjennetegnes ved at symptombelastningen er så stor at det kvalifiserer til diagnoser som generalisert angstlidelse, alvorlig depresjon, anoreksi, ADHD eller psykose» (ibid.).

#### **1.3.2 Psykososialt miljø**

Kunnskapsdepartementet definerer psykososialt miljø som de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette. Det psykososiale miljøet handler også om elevenes oppfatning av læringssituasjonen. Her er det mange indre og ytre faktorer som spiller inn, det psykososiale skolemiljøet avhenger derfor av den enkelte elevs subjektive opplevelse. Opplæringslovens § 9a – 1 påpeker at alle elever har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse trivsel og læring. Videre sier § 9a – 4 at skolen aktivt skal drive et kontinuerlig og systematisk arbeid for å fremme dette (Kunnskapsdepartementet 2006). Et barn eller en ungdom har psykososiale problemer når det ikke har det godt med seg selv og sine omgivelser, og de menneskene de har rundt seg (ibid.).

### 1.3.3 Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter

Berg (2005:73) skriver at Terje Ogden definerer sosial kompetanse slik:

Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap.

Med sosiale ferdigheter menes evnene hver enkelt har til empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet, og evne til å kunne se situasjoner fra en annens synspunkt. Gode sosiale ferdigheter gir muligheter til å implementere gode vennskap og relasjoner, i tillegg til å skape gode betingelser for sosial læring og personlighetsutvikling, og derved også for den enkeltes psykiske helse (ibid.).

### 1.3.4 Forebyggende arbeid

I St.meld. nr 37 (1992-93):17 står det at forebygging kan defineres som «(...) reduksjon i sykdommer, skader, sosiale problemer, dødelighet og reduksjon av risikofaktorer» (Glavin og Erdal 2013:31). Formålet med forebyggende arbeid er å minske risikoen og å fjerne elementer som kan føre til at vanskene oppstår (ibid.). Forebygging omhandler tiltak for å skjerme barn og unge mot atferd som kan avstedkomme, opprettholde og muligens forsterke problemutvikling, men forebygging handler også om aktivitet som kan medvirke til å fremme barn og unges personlige egnethet til å kunne ta vare på seg selv (Befring 2012:129).

### 1.3.5 Tverrfaglig samarbeid

Tverrfaglig samarbeid er en metode som brukes for å oppnå resultater i et bestemt arbeid. Ulike yrkesgrupper og profesjoner samarbeider mot et felles mål, på tvers av egen kompetanse. Målet med tverrfaglig samarbeid, er at det skal utvikles et tilbud til det beste for brukeren (Glavin og Erdal 2013:25). Styrken ved tverrfaglig samarbeid er «(...) å kunne se en sak fra flere sider og kunne danne seg et helhetlig bilde av situasjonen» (ibid.:155).

## **1.4 Oppgavens oppbygning**

Denne oppgaven er delt inn i seks kapitler. Første kapittel er innledning med begrunnelse for valg av tema og problemstilling, etterfulgt av avgrensning og begrepsavklaringer. Andre kapittel omhandler metodisk tilnærming og kildekritikk. Her vil jeg begrunne hvilke konsekvenser valgt litteratur kan ha for oppgavens faglighet og troverdighet. Tredje kapittel omhandler skolens mandat og posisjon som oppvekstarena. I fjerde kapittel, teorikapittelet, ser jeg på hvem ungdomsskoleelevene er, før jeg redegjør for ulike perspektiver og tilnæringsmåter jeg mener sosialarbeideren bør ha i skolen. I kapittel fem drøfter jeg min problemstilling med utgangspunkt i fjerde kapittels perspektiver. Avslutningsvis vil jeg i kapittel seks gjøre meg noen betraktninger og konklusjoner rundt oppgavens innhold og problemstilling.



## 2 Metodisk tilnærming

Jeg vil i det følgende gjøre rede for litteraturstudie som metode, og for kritikk av denne. Oppgavens problemstilling er det jeg ønsker å få svar på, finne ut av, metode er *framgangsmåten* jeg benytter for å finne et svar, for å undersøke problemstillingen (Pettersen 2013:58). I følge Jacobsen (2010:53) må vi være sikre på at valgt metode er egnet til å bringe klarhet i problemstilling og tema.. Jeg anvender litteraturstudie for å diskutere min problemstilling. Litteraturstudier er en metode hvor undersøkelsesdesignet er basert på sekundærdata. I en litteraturstudie benyttes publikasjoner andre har gjort i bøker, tidsskrifter, rapporter eller artikler for å finne ut hva som er av kunnskaper innenfor et bestemt felt. (ibid.:54). En litterær oppgave forutsetter relevante og gode skriftlige kilder (Dalland 2007). Jacobsen skriver videre at ved bruk av sekundærdata, har vi ikke den kontrollen over forholdene som kan påvirke påliteligheten til innsamlet data som den vi har ved innsamling av primærdata (2010:109-110). Når vi skal velge ut sekundærdata, er det største problemet knyttet til i hvilken grad vi kan stole på utvalgte kilder (ibid.:119). Her vil eksempelvis en forskningsrapport være mer pålitelig og gyldig enn det en journalist skriver i en avis om et gitt tema.

Jeg bruker andres publiserte materiale for å forstå problemstillingen min, og for å kunne gå i dybden av mitt valgte tema. Oppgaven min er tuftet på det jeg mener er relevant og aktuell litteratur over valgt tema og problemstilling.

Jeg har benyttet meg av søkemotorene BIBSYS, DIORA, Google, Google Scholar, fhi.no (Folkehelseinstituttet), forskning.no og psykiskhelse.no for å finne aktuelle fag- og forskningsartikler og relevant litteratur. Jeg har også lest gjennom litteraturlister i bøker og artikler for å finne litteratur som jeg kunne dra nytte av i forhold til valgt tema og problemstilling. Som nevnt i innledningen arbeider det få sosialarbeidere i grunnskolen, det har derfor vært litt vanskelig å finne egnet litteratur og forskning på dette området. Fordelen med stoffet jeg har funnet, er at det er forholdsvis nytt. En viktig kilde har vært boka «*Sosialfaglig arbeid i skolen. Om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider*» av Gustavsson og Tømmerbakken (2011). Forfatterne har her utdypet sosialt arbeid i ungdomsskolen, i tillegg til å skrive generelt om sosialt arbeid i skolen. Jeg valgte derfor ut fra denne kilden å avgrense min oppgave til å omhandle ungdomsskoletrinnet. En annen viktig kilde har vært boka «*Psykiske lidelser blant barn og unge i Norge*» av Schjelderup Mathiesen, Karevold og Knudsen (2009). Forfatterne har tatt utgangspunkt i en

forskningsrapport fra Folkehelseinstituttet; «Psykkiske lidelser i Norge. Et folkehelseperspektiv», og jeg mener denne kilden gir oppgaven noe empirisk tyngde. Det forebyggende arbeidet og psykisk helse har vært aspekter av stor betydning for min oppgave, og jeg har derfor brukt en del stoff fra bøkene «*Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*» av Ingeborg Marie Helgeland (red.) fra 2008, og «*Elev og menneske. Psykkisk helse i skolen*» av Nina B. J. Berg (2005).

I forhold til litteratur om skolens mandat, posisjon og målsettinger, har jeg funnet nyttig stoff i ulike stortingsmeldinger, Kunnskapsløftet og opplæringsloven. Jeg fant også FO's brosjyre om barnevernpedagoger, sosionomer og vernepleiere i skole, barnehage og SFO (2008) formålstjenlig i forhold til hvordan sosionomer kan arbeide i skolen.

## 2.1 Metode- og kildekritikk

Min forforståelse av valgt tema og problemstilling var at sosialt arbeid i ungdomsskolen kunne virke positivt inn på elevenes psykososiale miljø. Når jeg da skulle finne relevant litteratur, kan jeg ha søkt etter litteratur og kilder som er basert på min subjektive oppfatning av hva som kunne være aktuelt for oppgaven. Ved å velge bort noen forfattere til fordel for andre, kan det være noen viktige aspekter som ikke blir tatt med i betraktning. Litteraturstudier baserer seg på sekundærkilder, og jeg må derfor stole på forfatterens fortolkning av forskningsresultatene. Jacobsen skriver at all analyse av data medfører begrensninger av detaljer og mangfold, en fullstendig gjengivelse er umulig. Siden valg av problemstilling også innebærer at vi må foreta en avgrensning, vil det alltid være noe vi definerer bort (2010:36-41). Litteraturen jeg har innhentet, vil kunne variere i gyldighet da den avhenger av hvordan jeg har forstått og videreformidlet den. Samtidig har jeg et etisk ansvar i å gjengi kilder på en måte som er gjenkjennbart for forfatteren. Min subjektive oppfatning av tema og problemstilling kan likevel ha preget innholdet, men jeg har forsøkt etter beste evne å unngå feiltolkninger av anvendt litteratur.

### 3 Skolens posisjon

Som oppvekstarena står skolen i en absolutt særstilling i forhold til barn og unge. Skolen når ut til så å si alle barn og unge og deres familier, og er derfor særdeles godt egnet som en forebyggingsarena (Sosial- og helsedepartementet 2000:32). Alle har rett til ti-årig opplæring, og skolen vil derfor være en institusjon hvor gode relasjoner både *til og med* barn og unge kan skapes over lang tid. I St.meld. nr. 39 (2001 – 2002) *Oppvekst og levekår for barn og ungdom i Norge* står det at alle elever har rett til en inkluderende og tilpasset opplæring hvor hver elevs særpreg skal tas på alvor. Videre skal opplæringen tilrettelegges slik at barn og unge utvikler gode sosiale ferdigheter og inkluderende holdninger, og skolens viktigste mandat bør være at alle elever får mulighet til å realisere sine evner og talenter. Læringsplakaten i læreplanverket Kunnskapsløftet (LK 06) sier blant annet at skolen skal besørge at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring, og at skolen skal jobbe målrettet for å fremme et godt psykososialt miljø hvor hver elev kan oppleve trygghet og tilhørighet (Utdanningsdirektoratet 2012).

I følge Berg må skolen gjøre et målrettet arbeid for at hver enkelt elev skal oppleve et godt psykososialt miljø som fremmer elevenes trivsel, både læringsmessig og sosialt. Et viktig bidrag her er å utvikle elevenes sosiale kompetanse og ferdigheter (2005:72). Befring mener at elever som trives på og finner mening med skolen, er mye mer robuste mot forhold som skjer utenfor skolen. Dersom eleven opplever mistrivsel og fiaskoer på skolen, forplanter dette seg gjerne til forhold utenfor skolen også, og da er det mye vanskeligere å få eleven inn på riktig spor igjen. Skolen som institusjon spiller derfor en meget viktig rolle i elevenes liv (2008:29).

## 4 Teoretiske perspektiver

Jeg vil i det følgende gjøre rede for hvem elevene er knyttet opp mot selvbilde, identitet og mestring. Videre vil jeg ta for meg sosialarbeiderens rolle i skolen og dennes relasjonskompetanse, før jeg skriver om forebyggende arbeid, tverrfaglig samarbeid og samarbeid mellom skole og hjem, også dette sett i forhold til hvilken kompetanse og ulike ferdigheter sosialarbeideren besitter i skolesammenheng.

### 4.1 Elevene i ungdomsskolen

I følge Juul er kjernen i psykisk helse å inneha en sunn selvfølelse. En sunn selvfølelse er også vesentlig for å kunne ha et sterkt psykososialt immunforsvar (Juul 2014:39). «En sunn selvfølelse kan defineres som å ha et *nøkernt, nyansert og aksepterende selvbilde*» (ibid.). Et barn eller en ungdom som sliter med psykiske problemer, kan utvikle et dårligere forhold til foreldre og jevnaldrende, og det kan også gå utover skoletilpasningen. For barnets trivsel og utvikling er psykiske problemer forringende (Sosial- og helsedepartementet 2000). De fleste av dem kommer fra vanlige familier med få risikofaktorer og tilfredsstillende sosiale ressurser. Samtidig er risikoen for å få psykiske lidelser høyere hvis foreldrene er psykisk syke av for eksempel angst og depresjoner, hvis foreldreferdighetene er mangelfulle eller det er et konfliktfylt forhold mellom barn og foreldre. Risikoen er også stor hvis familien har lite sosial støtte, mange negative livshendelser eller belastninger. En annen risikofaktor for å utvikle symptomer på psykiske lidelser, er hvis barnet har temperamentstrekk som negativ emosjonalitet eller høy grad av skyhet (Schjelderup Mathiesen m.fl. 2009:31).

I studien «Barn i Bergen» viser Heiervang og kolleger (2007) til at hvis barnet har læringsvansker, bor sammen med kun én av foreldrene, far har lav utdanning, og/eller foreldrene er fattige, kan sannsynligheten for at barnet utvikler atferdsforstyrrelser øke (ibid.:32). Sosiale stressfaktorer som blant annet mobbing, utestenging og ensomhet, høyt forventningspress fra både lærere og foreldre, dårlig selvbilde og at skolemiljøet oppleves negativt, kan medføre psykiske og kroppslige plager ved at de sosiale og mellommenneskelige belastningene blir for store (Sosial- og helsedepartementet 2000). Barn som har vanskelige oppvekstvilkår knyttet til omsorgssvikt, overgrep og mishandling, kan oppleve sosiale problemer i form av mistrivsel, ensomhet, psykiske problemer, rus og kriminalitet. Dette kan vise seg som atferdsproblemer i skolen, som sosial isolasjon,

lærings- og undervisningshemmende atferd og antisosial atferd. Vårt moderne samfunn stiller entydige krav til kvalifikasjoner og kompetanse, og de elevene som ikke mestrer skolen godt eller slutter på skolen før endt utdanning, har vesentlig mindre sjanse til å lykkes i arbeidslivet og på andre arenaer (Berg 2005:18).

#### **4.1.1 Selvbilde, identitet og mestring**

I grunnskolealderen (6-12 år) og før puberteten er de psykiske lidelsene stort sett jevnt fordelt mellom atferdsforstyrrelser, utviklingsforstyrrelser og emosjonelle lidelser. I ungdomsalderen (13-18 år) og etter puberteten dominerer de emosjonelle lidelsene, og da særlig angst og depresjoner, mens atferdsforstyrrelsene avtar (Schjelderup Mathiesen m.fl. 2009:9-10). Berg skriver at kvaliteten på samspillet mellom våre medfødte individuelle egenskaper og elementer i vårt oppvekstmiljø er en essensiell faktor for vårt selvbilde og vår identitet. Selvbildet dannes på bakgrunn av hva vi mener om oss selv og hvordan vi tror andre oppfatter oss. Identitet er min oppfattelse av hvem jeg er og hvilke kvaliteter og verdier jeg forvalter (2005:34). Utviklingen av identiteten og selvbildet foregår trinn for trinn gjennom barndommen. Spesielt i puberteten står identitet sentralt når blant annet kropp og utseende forandrer seg, og ungdommen skal definere sin egen agenda og sine egne verdier. Ungdommen er inne i en sårbar fase i forhold til selvbilde, identitet og sin psykiske helse (ibid.:34-35). Klarer eleven derimot å mestre disse utfordringene og har kontroll over sitt eget liv, mener Berg at dette er det mest vesentlige elementet for vårt velvære så vel som for vår psykiske og fysiske helse (2005:38).

I skolesammenheng brukes begrepet mestring i stadig større grad. Det å være god til noe, fremmer både selvtillit og motivasjon hos den enkelte elev (Bekkhuis 2008:155). Bekkhuis skriver videre at mestring også bør forstås i forhold til ungdommens identitetsbygging og selvbilde. Opplevd mestring fremmer en positiv utvikling, og «(...) er et grunnleggende element i arbeidet med å bygge et positivt selvbilde, bedre elevenes hverdag og bidra til et sunt psykososialt miljø» (2008:147). For at elevene skal oppleve mestring i skolesammenheng, mener Bekkhuis at tilpasset opplæring er essensielt (2008:155-156).

## 4.2 Sosialarbeiderens rolle i skolen

Sosialt arbeid er basert på et positivt menneskesyn med en grunnleggende tro på menneskers iboende kapasitet. Dette innebærer at hjelpen må være utviklingsfremmende og mestringsorientert, og den skal gis på en ikke-stigmatiserende måte. Disse prinsippene er godt innarbeidet i verdigrunnlaget som sosialt arbeid og psykososialt arbeid stammer fra. Gis sosialarbeideren mulighet til å være en del av skolehelsetjenesten på skolen, vil sosialarbeideren kunne observere barn og unge som sliter med problemer på skolen så vel som på hjemmebane (FO 2008:22). Sosialarbeideren er utdannet til å jobbe med etiske spørsmål, og kan forholde seg til individ, familie og samfunn. Sosialarbeideren kjenner til det kommunale hjelpeapparatet, og har også kunnskaper om psykososiale teorier, gruppeprosesser og konfliktarbeid. Kommunikasjonsevnene til sosialarbeideren kan nyttes i samtaler med enkeltelever og grupper, og i arbeid med blant annet mobbing, atferdsproblemer og psykisk helse er dette en viktig kompetanse (Gustavsson og Tømmerbakken 2011:12). I tillegg har sosialarbeideren ferdigheter til tidlig å kunne oppdage og kjenne igjen signaler på negativ utvikling blant elever og i klassemiljøer, og kan delta i vurderinger av aktuelle tiltak og samarbeide med elevenes foresatte (ibid.:37). Siden sosialarbeideren har kunnskaper om og kjennskap til flere etater innenfor det kommunale hjelpeapparatet, fungerer han også som et viktig bindeledd mellom skole og øvrig hjelpeapparat (ibid.:117).

### 4.2.1 Sosialarbeiderens relasjonskompetanse

Levin (2004:87) skriver at «sosialarbeideren arbeider *med* relasjoner og *gjennom* relasjoner», og at sosialarbeideren forstår menneskene i lys av deres relasjoner. Relasjonene er sosialarbeiderens tolknings- og handlingsredskap for å oppnå ønsket mål for klientene (ibid.). Relasjonsarbeidet er både middelet og selve målet for at klientene skal kunne forandre på noe i sine relasjoner til andre, eksempelvis enkeltpersoner, grupper, systemer eller institusjoner (Levin 2004:88-89). På skolen bør et av de viktigste målene for de profesjonelle voksne å skape gode relasjoner til alle elever. For elever med utagerende eller innagerende atferd kan dette arbeidet være utfordrende, men for disse elevene kan én god relasjon til en voksen føre til en positiv utvikling. Læreren og sosialarbeideren har utfyllende kunnskaper og ferdigheter om relasjonsarbeid. Ved samarbeid og samhandling mellom disse, kan relasjonskompetansen bli bredere, noe som medfører at flere elever føler seg sett og verdsatt (Gustavsson og Tømmerbakken 2011:55-56). Å bli sett må her forstås som å bli sett, hørt og forstått «innenfra». Kinge betegner det å bli sett som å bli

«anerkjent, i betydningen forstått, bekreftet og akseptert for den du er under overflaten» (Kinge 2009:80; i Gustavsson og Tømmerbakken 2011:63). Det er tids- og arbeidskrevende å se den enkelte elev og å bygge gode relasjoner til dem, det er derfor av avgjørende betydning at de voksne i skolen forstår viktigheten av å se eleven, og at de er interesserte og nysgjerrige (ibid.). Ved å møte eleven ved å være lydhør og nysgjerrig i stedet for bare å gi råd, blir det lettere for eleven å ordne opp i egne problemer og å endre seg i et tempo som passer han selv. For elevens sosiale og faglige utvikling, og særlig for elever med sosiale og emosjonelle vansker, er det av stor betydning å bli lyttet til, forstått og anerkjent (ibid.:71).

### 4.3 Forebyggende arbeid i skolen

Forebyggende arbeid kan deles i tre nivåer: primær-, sekundær- og tertiærforebygging. Nivå 1, primærforebyggende arbeid, er tiltakene som blir iverksatt før et problem oppstår, og for å forhindre at problemer oppstår (Glavin og Erdal 2013:31). Nivå 2, sekundærforebyggende arbeid, «(...) vil si å identifisere sykdom eller forhøyet risiko på et tidlig stadium, og at en deretter setter inn tiltak for å hindre videre utvikling av risiko eller videre sykdom» (ibid.:32). Formålet med sekundærforebygging er å avverge en videreutvikling av problemene (ibid.). Nivå 3, tertiærforebyggende arbeid, omfatter tiltak for elever med allerede kjente vansker, med formål å hindre at problemene forverrer seg (ibid.). Tertiærforebygging blir gjerne ansett som rehabiliterende hjelpetiltak, i skolesammenheng er det derfor primær- og sekundærforebyggende arbeid som er i fokus (Befring 2012:132). Samtidig skriver Gustavsson og Tømmerbakken at selv om tertiærforebyggende arbeid oftest blir gjort av etater utenfor skolen, ser de også at noe av dette arbeidet skjer i skoler hvor en sosialarbeider er ansatt (2011:37).

Primærforebyggende arbeid kjennetegnes i skolesammenheng eksempelvis ved tiltak mot mobbing. Primærforebyggingen kan ha sitt fokus på alle barn og unge så vel som grupper av elever med kjente problemer. Forebygging på dette nivået retter blikket mot at den enkelte selv skal være i stand til å være en aktiv og god deltaker i eget liv. Ved sekundærforebyggende arbeid er problemene diagnostisert. Dette kan dreie seg om elever med atferdsvansker, angstlidelser, lavt selvbilde, manglende struktur og støtte på hjemmebane, og målet er å hjelpe disse elevene inn på rett veg igjen og å forhindre at vanskene blir enda større. Primær- og sekundærforebygging kompletterer og forsterker

hverandre. Trygghet og trivsel blant elevene er en viktig bidragsyter for å begrense mobbing, og motsatt vil det å begrense mobbing fremme trygghetsfølelsen (Befring 2012:132-133). Schjelderup Mathiesen m.fl. skriver at det i ungdomsskoler og i videregående skoler igangsettes ulike informasjonskampanjer og holdningsskapende tiltak som har som mål å minske risikoatferd og øke forståelsen for psykisk helse. På ungdomsskoletrinnet er det blant annet utviklet et program som heter «Alle har en psykisk helse». Formålet er å gi elevene økt kunnskap om hva psykiske vansker er og hva slags hjelp man kan få hvor (2009:51). Olweus-programmet er et norsk program utviklet mot mobbing og antisosial atferd, og er innført på anslagsvis 850 grunnskoler i Norge. De siste årene har det dessverre vært en tilbakegang i antall søknader til dette effektive programmet, noe som er bekymringsfullt siden vi vet at mobbing er en betydelig risikofaktor for senere psykisk helse. I lys av dette kom Kunnskapsdepartementet med sitt *Manifest mot mobbing* i 2009 (ibid.:51-52). Formålet er at skolene skal ha fokus på mobbing og hvor mobbing skjer. Manifest mot mobbing har forskjellige årlige kampanjer med fokus på alt fra *digital mobbing* til *voksne skaper vennskap* (Kunnskapsdepartementet 2014).

Formålet med forebygging i skolen er å gjøre ungene robuste og motstandsdyktige nok til å kunne takle de risikofaktorene og negative energiene som de møter i sitt oppvekstmiljø. Forebyggingen betinger tidlig innsats for å kunne stoppe en uheldig retning blant utsatte elever. Dette innebærer at man må minske risikofaktorene som kan påvirke elevenes læring og livskvalitet. I utgangspunktet er alle barn født med iboende ressurser som muliggjør det å kunne ha et godt liv. Det er derfor viktig at oppvekst- og læringsbetingelsene kan realisere disse egenskapene (Befring 2012:130-131). Nordahl skriver at selv om skolegang og opplæring gir mulighet til ny kunnskap, nye erfaringer, personlig vekst og berikelse, må det ikke glemmes at opplæringen også kan innebære det motsatte, nemlig at opplæringen medfører stagnering og blokkering for mulighetene til den enkelte (2005:108). Skolen i seg selv kan derfor ses på som en risikofaktor for de unges fremgang. Som nevnt under punkt 3.3 har sosialarbeideren ferdigheter og kompetanse til å kunne oppdage negativ atferd på et tidlig stadium, han har kommunikasjonssevner som kan nyttes i enesamtaler og gruppesamtaler i tillegg til god kjennskap til ulike hjelpeinstanser (Gustavsson og Tømmerbakken 2011:112-117). Sosialarbeideren er i så måte en viktig bidragsyter til skolens forebyggende arbeid.



#### 4.4 Tverrfaglig samarbeid

St.meld. nr. 11 (2008-2009):12, *Læreren – rollen og utdanningen*, peker på at lærerne møter mange forventninger som det er besværlig å forene, og må ofte ta beslutninger som kan få stor betydning for elevene. Mange av oppgavene krever samarbeid med andre både innenfor og utenfor skolen, de kan på ingen måte løses av læreren alene. Læreren møter også forhåpninger om å bidra til å løse vansker som ikke nødvendigvis har noe med opplæringen å gjøre, eksempelvis omsorgssvikt eller problemer av annen karakter i elevens hjemmesituasjon. Gustavsson og Tømmerbakken skriver at dagens lærere må kunne lede en klasse, bygge et godt klassemiljø, skape gode relasjoner til elevene og deres foresatte, hankses med elever med ulike diagnoser, atferdsproblemer og psykiske vansker, i tillegg til å kunne samarbeide tverrfaglig. Mange av disse oppgavene kan det ikke forventes at læreren skal håndtere alene, noe også Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) fastslår. Sosialarbeideren besitter kunnskaper om individ, familie og samfunn, og innehar kommunikasjonsferdigheter som er godt egnet til arbeid med enkeltelever og grupper. I skolesammenheng er denne kompetansen av stor betydning blant annet i arbeid med mobbing, atferdsvansker og psykisk helse. Læreren kan i arbeid med klasseledelse, enkeltelever, foresatte og i tverrfaglig samarbeid dra nytte av et tett samarbeid med sosialarbeideren (Gustavsson og Tømmerbakken 2011:11-12).

På skolen arbeides de sosialfaglige oppgavene med av kontaktlærer, rådgiver, spesiallærere, undervisningsinspektør, helsesøster og eventuelt skolelege. De nærmeste offentlige samarbeidspartnere til skolen for elever med en kompleks skolesituasjon er Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og barnevernet. Mens hjemmesituasjonen er barnevernets hovedfokus, fokuserer PPT mest på skolesituasjonen. Ved samarbeid på tvers av de ulike faggruppene innad og utad i skolen vil hjelpen kunne bli gitt både god og helhetlig, til det beste for eleven (Gustavsson og Tømmerbakken 2011:112). Samtidig må vi være våkne for at et slikt samarbeid også kan by på noen utfordringer. Ulike yrkesgrupper kan ha ulike verdier, normer og problemoppfatninger, og dette kan vanskeliggjøre samarbeidet yrkesgruppene i mellom (NOU 2009: 22:63; i Gustavsson og Tømmerbakken 2011:112). Det er likevel ingen tvil om at tverrfaglig samarbeid har mange fordeler der hvor det fungerer bra (Gustavsson og Tømmerbakken 2011:118).

#### 4.4.1 Samarbeid mellom skole og hjem

Opplæringslovens § 1-1 uttrykker klart at opplæringen i skolen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet (lovdata.no 2014). Forskrift til opplæringsloven § 20-1 presiserer at det er skolens ansvar å sørge for at samarbeid med hjemmet finner sted. Videre sier den at foreldresamarbeidet skal ha eleven i fokus, og at samarbeidet skal bidra til elevens faglige og sosiale utvikling (ibid.). Skolen har altså et lovpålagt samarbeid med hjemmet.

På bakgrunn av at barn og unge tilbringer stadig mer tid i skolen, får skolen et forlenget ansvar for oppdragelsen og den sosiale og emosjonelle utviklingen til elevene. Barn og unge sosialiseres både hjemme og på skolen. Skal lærer og sosialarbeider kunne jobbe med elevene på en riktig og god måte, er de avhengige av aksept og informasjon fra, og et godt samarbeid med foreldrene. Vi vil også kunne danne oss et mer helhetlig syn på hvem eleven er som menneske ved å ha en god dialog med elevens daglige miljøer, og ved å delta aktivt i «oppdragelsen» av eleven. Samarbeidet mellom skole og hjem må baseres på likeverd, gjensidighet og dialog for å kunne fungere godt. (Gustavsson og Tømmerbakken 2011:91-92). Det er også viktig at samarbeidet mellom skole og hjem går begge veier. Det er ikke nok at informasjonen går bare *fra* skolen *til* foreldrene, det må etterstrebes at informasjonsflyten gjensidig går til og fra skole og hjem (ibid.:100).

Nordahl påpeker at samarbeidsforholdet mellom hjem og skole er av stor betydning for skolens læringsmiljø (Nordahl 2007; i Gustavsson og Tømmerbakken 2011:93). I klasser hvor klasseledelsen etterstreber et godt og fruktbart foreldresamarbeid, påvirkes læringsmiljøet automatisk på en god måte, og de foresatte vil få en positiv holdning til skolen. Dette vil igjen smitte positivt over på elevens syn på skolen, undervisningen og de ansatte (ibid.).

Samtidig kan det ikke underslås at foreldresamarbeid kan være utfordrende i forhold til elever med atferdsproblemer, og med elever som uttrykker vansker av ulik art i skole og i hjemmemiljøet. For læreren kan det være vanskelig å vite hvordan hun skal gripe tak i disse situasjonene; hvordan skal det tas opp med foreldrene slik at tilliten opprettholdes, hvor mye skal læreren snakke med elevene om disse tingene, har læreren utdanning og kompetanse nok til å håndtere vanskene elevene har (Gustavsson og Tømmerbakken 2011:96). Sosialarbeiderens ekspertise om kommunikasjonsferdigheter, samtaleteknikker og forskjellige tilnæringsmåter kan i disse situasjonene være et godt supplement til lærerens kompetanse, noe som kan fremme et godt foreldresamarbeid. Sosialarbeideren

kan få kontakt med foresatte via initiativ fra kontaktlærer, den kan oppstå ved at foreldrene selv tar kontakt eller ved at eleven henvender seg til sosialarbeideren (ibid.:99-100). Elevenes læringsutbytte og trivsel blir større ved at de voksne i skolen har gode relasjoner til dem, og at relasjonene mellom hjem og skole er preget av et godt samarbeid (ibid.:110).

## 5 Drøfting

Som beskrevet i kapittel fire, er det mange unge mennesker i Norge i dag som strever med psykiske vansker og lidelser. Siden mange av disse utfordringene først kan komme til syne i ungdomsskolen, vil jeg i dette kapitlet drøfte hvordan forebyggende sosialfaglig arbeid i ungdomsskolen kan møte disse utfordringene. Fokuset i oppgaven er rettet mot elevene som har eller møter psykososiale utfordringer, men jeg anser det forebyggende arbeidet som relevant også for den resterende elevmassen med tanke på å ivareta deres psykiske helse. Som nevnt i kapittel tre skal skolen jobbe systematisk for å fremme et godt psykososialt miljø hvor elevene opplever trygghet og tilhørighet, og et psykososialt miljø som fremmer læringsmessig og sosial trivsel for hver enkelt. Således kan et godt psykososialt miljø virke forebyggende for elevenes psykiske helse, og det forebyggende arbeidet kan anspore et godt psykososialt miljø. For at et godt psykososialt miljø skal finne sted, er det vesentlig å utvikle elevenes sosiale kompetanse og ferdigheter, samt å skape gode, trygge relasjoner til dem. Jeg vil i det følgende ta utgangspunkt i presentert teori og drøfte denne i lys av hvordan sosialarbeiderens kompetanse kan være formålstjenlig i ungdomsskolens arbeid med å fremme et godt psykososialt miljø. Jeg anser forebyggende arbeid, tverrfaglig samarbeid og skole-hjemsamarbeid for viktige faktorer i dette arbeidet, dette drøftes også.

### 5.1 Hvilken betydning har relasjoner for skolens psykososiale miljø?

Som redegjort for i punkt 4.2 kan sosialarbeideren i skolen inneha en betydelig posisjon i forhold til å se ungdommene og deres psykososiale utfordringer. For elevenes psykiske velvære bør det å fremme et godt psykososialt miljø være et av sosialarbeiderens viktigste fokusområder. Som tidligere nevnt er elevenes trivsel og trygghet av essensiell betydning for å kunne lære, både sosialt og faglig. Dette anser jeg for å være viktige faktorer for elevenes motivasjon og mestring, og også for deres psykiske helse.

Alle elever ønsker å bli både sett, hørt og likt av andre. Har eleven utagerende eller innagerende atferd, vanskeliggjøres samspillet med de andre. Det er derfor viktig at de profesjonelle voksne i skolen etterstreber å skape gode relasjoner til elevene uansett atferd (Gustavsson og Tømmerbakken 2011:55). Juul skriver at alle mennesker, uansett kultur og bakgrunn, ønsker å være verdifulle i andres liv, de ønsker å bety noe for andre. Juul anser det å være verdifull for andre som helt nødvendig for å utvikle en sunn selvfølelse, noe

som igjen spiller inn for vår trivsel og psykiske helse (2014:74-76). Sosialarbeideren har gode kunnskaper om relasjonsarbeid i forhold til både individ og grupper. Skal et godt psykososialt miljø oppnås i skolen, er det viktig at eleven har gode relasjoner til sine medelever og til de voksne ansatte. Et annet vesentlig aspekt er at eleven også må ha det godt med seg selv. Gode relasjoner til andre fremmer trygghet, tilhørighet og trivsel. Som nevnt i punkt 4.2.1 er sosialarbeiderens relasjonsarbeid både middelet og målet for å oppnå ønsket endring i individets relasjoner til andre. Hjelpen skal fremme utvikling og mestring hos den enkelte, sosialt så vel som faglig.

Som redegjort for i kapittel fire, er ungdomstiden en sårbar tid, med store forandringer i kropp og utseende, identitet, selvbilde og sin psykiske helse. Å finne seg selv kan være vanskelig, og vokser ungdommen opp i et hjem hvor det er mange risikofaktorer til stede for å utvikle en psykisk uhelse, kan én god og stabil relasjon til en voksen være av avgjørende betydning for ungdommens psykiske og fysiske utvikling. Finn Skårderud skal ha sagt at «hvis et lite menneske får klær, mat og varme, så vokser det og blir noen, men det er ikke dermed sagt at det blir seg selv». Dette sitatet mener jeg sier noe om viktigheten og betydningen av å ha det godt med seg selv og andre, og følgelig å oppleve gode og trygge relasjoner til andre. Ved et godt relasjonsarbeid av sosialarbeideren i skolen, kan relasjonen mellom elev og sosialarbeider bli en beskyttelsesfaktor for utsatte elever. Det er også helt avgjørende at sosialarbeideren har like gode kunnskaper om både risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer. Det hjelper ikke eleven om sosialarbeideren kun kjenner til at far er arbeidsledig, mor er alkoholiker, at familien er sosialt ekskluderte, sosialarbeideren må også kjenne til hvilke faktorer som kan hjelpe ungdommen ut av sin vanskelige situasjon. Her anser jeg at det å besitte kunnskaper om betydningen av blant annet å ha venner og å ha et godt sosialt nettverk er essensielt.

Sosialarbeideren arbeider med opprinnelse i et psykososialt helhetssyn. *Personen i situasjonen* står sentralt i sosialt arbeids teori og praksis. I skolesammenheng vil dette si at vi ikke kan se den enkelte elev isolert, vi må også involvere elevens omgivelser (Gustavsson og Tømmerbakken 2011:40). Dette stemmer godt overens med Læreplanens intensjon som sier at «en persons evner og identitet utvikles i samspillet med andre – mennesket formes av sine omgivelser samtidig som det er med på å forme dem» (Læreplanen, generell del 2006:40; i Gustavsson og Tømmerbakken 2011:40). Sosialarbeider og lærer innehar komplementære kunnskaper om læringsmiljøet i

klasserommet. Læreren besitter kunnskaper om og arbeid med klasseledelse, sosialarbeideren har kunnskaper om sosialt spill, gruppeprosesser og kommunikasjon (ibid.:54). For elevene vil et trygt og godt psykososialt klasse miljø fremme læring og en sunn psykisk helse.

Gustavsson intervjuet seks ungdommer i forbindelse med en masteroppgave hun skrev om sosialarbeidere i ungdomsskolen. Disse ungdommene definerte sosialarbeideren i skolen blant annet som en trygghetsskaper, en aktiv lytter og samtalepartner, en engasjert veiviser, en konfliktløser, en terapeut og en pedagog (Gustavsson 2008; i Gustavsson og Tømmerbakken 2011:32-36). Slik jeg tolker dette, vil sosialarbeideren ha en annen rolle i skolen enn det læreren har. Sosialarbeideren har i utgangspunktet ingenting med det faglige å gjøre, han møter elevene på deres arena, eksempelvis i gangen eller i skolegården. Tiden sosialarbeideren bruker på elevene, kan brukes på en annen måte enn det læreren har mulighet til. Gustavsson og Tømmerbakken skriver at elever som har en sosialarbeider tilgjengelig på skolen, kan bli mer åpne for faglig påfyll etter samtaler med sosialarbeideren (2011:39). Dette anser jeg at har en positiv ringvirkning også for det psykososiale miljøet, noe som igjen er viktig for at hver enkelt elev skal kunne nå skolens faglige og sosiale mål. Selv om lærer og sosialarbeider har utfyllende kunnskaper og ferdigheter om relasjonsarbeid, er det etter min mening av stor betydning at sosialarbeideren kan gjøre eller supplere oppgaver læreren ikke har tid til. Sosialarbeideren skal ikke gjøre noen faglig vurdering av elevene, men heller være tilstedeværende og lyttende, og ha tid til nærhet og gode, nødvendige samtaler som en lærer kanskje ikke har mulighet for eller tilstrekkelig kompetanse til.

Relasjonsarbeidet i skolen kan skje via samtaler med enkeltelever eller med grupper av elever. På individnivå kan samtalen eksempelvis ha fokus på hjemme- og skolesituasjonen, på gruppenivå kan fokuset være å fremme elevenes sosiale kompetanse, løse en oppstått konflikt med mer. Det kan også være rene jente- og guttegrupper med ulike emner. Mange ungdommer er skilsmissebarn eller er i ferd med å bli det. Dette er en vanskelig situasjon uansett alder, og for faglig og psykososial fungering kan det være helt nødvendig å snakke om det. Vi vet at gutter har vanskeligere for å åpne seg enn jenter, særlig når temaene innebærer å snakke om følelser og seg selv. Jeg mener derfor at det kan være praktisk med jente- og guttegrupper når problematiske temaer skal tas opp. Gode, velfungerende grupper kan bidra gunstig til det psykososiale miljøet.

## 5.2 Hvordan kan sosialfaglig forebyggende arbeid gjennomføres?

Jeg har i punkt 4.3 redegjort for ulike nivåer i forebyggende arbeid. Primær- og sekundærforebyggende arbeid har til hensikt å forhindre at problemer oppstår, videreutvikles eller fortsetter. Det tredje nivået, tertiærforebyggende arbeid, kan anses som rehabiliterende hjelpetiltak, jeg finner det derfor mest hensiktsmessig å diskutere forebygging i skolen opp mot de to førstnevnte. Primærforebyggingen kan henvende seg mot samfunnsforhold og sosiale forhold, og tiltakene kan her sies å være rettet mot alle. Sekundærforebyggingen kan henvende seg mot enkeltindivider så vel som grupper, og tiltakene kan her rettes også mot ungdommenes personlige handlinger og ansvar. Som tidligere nevnt må sosialarbeideren se eleven i sammenheng med dennes omgivelser, og det forebyggende arbeidet kan dermed henvende seg mot enkelteleven, grupper, klasser og hele skolen.

Som nevnt i punkt 1.3.2 peker opplæringsloven på at skolen skal arbeide aktivt for å fremme et godt psykososialt miljø for alle elever, slik at hver enkelt opplever et godt læringsmiljø og en sunn og god helse. I følge Befring består psykososial forebygging i tiltak og strategier som har til hensikt å hindre sosial marginalisering og motvirke utvikling av psykiske og sosiale vansker og problemer (2012:137). Jeg anser det derfor som relevant å rette primær- og sekundærforebyggende tiltak mot det psykososiale miljøet knyttet opp mot sosial kompetanse, mestring og tilpasset opplæring.

Selv om folkehelsen stadig er i bedring, ser vi at det i Norge er økende sosiale forskjeller i helsen. En mulig forklaring kan være at økonomisk, sosialt og psykologisk vanskeligstilte familier i langt mindre grad benytter seg av velferdsgoder som gratis utdanning og kulturtilbud enn de som er bedre stilt. Dette kan medføre at barn fra vanskeligstilte familier er mer utsatt for psykiske vansker og lidelser alt fra ung alder (Schjelderup Mathiesen m.fl.2009:10-11). Kjente risikofaktorer tilsier at disse ungdommene kan inneha lav sosial kompetanse, og de er følgelig mer utsatt for å oppleve ulike psykososiale problemer. Sosial kompetanse kjennetegnes ved kunnskap, ferdigheter og holdninger om hvordan sosiale relasjoner etableres og vedlikeholdes, det vil derfor være naturlig at det forebyggende arbeidet tar utgangspunkt i dette. Relevante tiltak vil da være å heve kunnskapen og å skape en bevisstgjøring rundt ferdighetene og holdningene som igjen fører til at disse fremmes.

Det primærforebyggende arbeidet kan her rette seg mot å implementere sosial kompetanse i skolens læreplaner. Videre finnes det, som nevnt i punkt 3.4, ulike informasjonskampanjer og holdningsskapende tiltak. Ved at ungdomsskolen tar i bruk programmet «Alle har en psykisk helse», antar jeg at elevene lærer mye om seg selv og andre, noe som kan ha en positiv effekt for hvordan de kan ta vare på og bry seg om hverandre. Programmer mot mobbing vil bevisstgjøre elevene på hvor skadelig dette er for den som blir utsatt for det, både psykisk og fysisk. Ved at skolen arbeider aktivt for å stoppe mobbing og uønsket atferd og er tydelige overfor elevene om hva konsekvensene kan bli, vil dette være et godt bidrag til at elevene skal være hyggelige og tolerante mot hverandre, og kan således føre til et bedre psykososialt miljø.

Det sekundærforebyggende arbeidet kan rettes mot enkelteleven, og på gruppe- eller klassenivå. Siden sosial kompetanse dreier seg om samhandlingen med andre, kan det forebyggende arbeidet eksempelvis være samtaler om hva sosial kompetanse er, og hvorfor sosial kompetanse er nødvendig for å ivareta en sunn psykisk helse. Dette mener jeg vil bevisstgjøre elevene på hvor viktig det er å utvikle en god sosial kompetanse. Da jeg var assistent, hadde vi en elev med kjente problemer, og som i tillegg hadde mangelfull sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. Tiltak som ble gjort her, var blant annet enesamtaler med eleven hvor han ble bevisstgjort på og opplært i hvordan han skulle oppføre seg mot andre, og hvordan han ønsket at de behandlet han. I klassen ble det tatt opp viktigheten av å være tålmodige, hyggelige og tolerante med hverandre. Fra å være en engstelig og usikker elev, gikk han etter hvert til å bli trygg og fornøyd, og ble mer mottakelig for både læring og nye vennskap. For eleven og klassen ble det psykososiale miljøet bedre, noe som igjen ga positive utslag på roen i klasserommet. Klasseledelsen hindret her at elevens psykososiale problemer videreutviklet seg eller vedvarte. Således kan forebyggende arbeid med fokus på sosial kompetanseheving virke gunstig inn på elevenes trivsel, trygghet og sosiale samhørighet, og fremme det psykososiale miljøet.

### **5.2.1 Forebygging opp mot mestring og tilpasset opplæring**

Som nevnt i punkt 4.1.1 er opplevd mestring vesentlig for at eleven skal kunne bygge opp selvtillit og motivasjon. For identitetsutviklingen vil det å mestre noe, være god til noe, være berikende, og det vil også virke positivt inn på det psykososiale miljøet. Ut fra en psykososial betraktningssmåte, mener jeg mestring som metode bør ha fokus på å styrke elevenes faglige og sosiale kompetanse. Målet kan være å gjøre elevene motiverte og robuste nok til å takle både faglige og sosiale utfordringer på en fornuftig måte.



Alle elever har rett til en inkluderende og tilpasset opplæring hvor hver elevs egenart tas på alvor, jmfør kapittel tre. Tilpasset opplæring står altså sentralt i skolen, men må skje innenfor skolens rammer. Arnesen skriver at skolens kanskje største utfordring er nettopp og hensynta ulikhetene og å klare å tilpasse og tilrettelegge læringsmiljøet slik at alle elever føler seg inkludert i samme fellesskap (2004:270). Det er et mangfold av elever, fra de stille til de aktive, fra de med lærevansker til de med psykiske vansker eller lidelser.

Som nevnt i punkt 4.1.1 mener Bekkhus at tilpasset opplæring er avgjørende for at elevene skal kunne mestre. Nordahl påpeker at skolen også kan være en risikofaktor for de unges fremgang ved at opplæringen innebærer stagnasjon og blokkering for den enkelte, i stedet for ny kunnskap og erfaringer, personlig vekst og utbytte. Det er derfor helt essensielt at opplæringen fremmer elevenes følelse av å få til noe både faglig og sosialt, slik at de får nødvendig bekreftelse og anerkjennelse fra medelever så vel som fra de voksne i skolen. Tilpasset opplæring handler ikke bare om å gi eleven et tilrettelagt undervisningsopplegg som er gjennomførbart for han. Det handler også om å se eventuelle andre risikofaktorer som kan være i veien for at eleven klarer å mestre sine faglige og sosiale utfordringer på en god måte (Bekkhus 2008:156). Her mener jeg sosialarbeideren kan komplettere og utfylle lærerens kunnskaper om relasjonsarbeid og læring av sosial kompetanse.

Greene skriver at «et brukervennligere skolemiljø er et miljø der alle voksne som møter barnet har en klar forståelse av barnets unike vanskeligheter» (2005:240). Jeg tror at en sosialarbeider som ikke har noe faglig ansvar overfor elevene, er i stand til å føre en dialog med elevene på en annen måte enn læreren. En lærer-elevsamtale foregår ofte ved at læreren stiller spørsmål, eleven svarer, læreren lærer bort noe, og eleven bekrefter eller avkrefter at lærdommen er forstått. Ved samarbeid mellom lærer og sosialarbeider, mener jeg den tilpassede undervisningen kan bli enda bedre for hver enkelt elev. Fokuset er rettet mot mer enn kun det faglige, og eleven kan bli bedre rustet til å takle de forventningene og kravene som blir stilt til han. Den nødvendige mestringen oppnås da trolig raskere, og innenfor et bredere spekter enn kun det faglige. Mestrer eleven skolens ulike arenaer, vil eleven trives, han er trygg og har en sosial tilhørighet. Således vil dette kunne bedre elevens psykiske helse og fremme det psykososiale miljøet.

### 5.3 Hvilken betydning kan tverrfaglig samarbeid ha?

Som nevnt tidligere i oppgaven, møter lærerne mange forventninger og oppgaver de vanskelig kan løse alene. For å imøtese utdanningssystemets endrede behov anser jeg det for påkrevd med tverrfaglig kompetanse og samarbeid i skolen, og jeg tror at et sosialfaglig personale kan være ett av flere aktuelle tiltak. Tverrfaglighet er nødvendig for å kunne hjelpe elevene best mulig, pedagogisk kompetanse alene er ikke nok. Tverrfaglig samarbeid vil kunne medføre en bredere og mer helhetlig hjelp til elevene, både på individnivå og i grupper. Ved at ulike profesjoner samarbeider og bidrar med hver sin kompetanse og ulike synspunkter, vil den enkelte elevs behov bli bedre ivaretatt. Slik jeg forstår det, vil tilpasset opplæring lettere la seg gjennomføre ved at andre yrkesgrupper får innpass i skolen. Læreren besitter pedagogiske og skolefaglige kunnskaper, sosialarbeideren innehar sosialfaglige kunnskaper på individ-, gruppe- og samfunnsnivå. Begge profesjoner har god kompetanse på samspill og kommunikasjon med elevene, og har således overlappende og utfyllende kunnskaper og ferdigheter. Når elevene oppnår nødvendig faglig og sosial mestring, kan dette virke preventivt også på andre arenaer hvor psykososiale problemer kan oppstå, og parallelt forebygge og ivareta elevenes psykiske helse.

Dagens komplekse elevmasse tilsier at skolepersonalet må forholde seg til andre offentlige samarbeidsinstanser som barnevernet og PPT. Gustavsson og Tømmerbakken skriver at på skoler hvor en sosialarbeider er ansatt, kan det tverrfaglige samarbeidet koordineres av sosialarbeideren. Han kjenner til andre etaters metoder og arbeidsområder, og blir derfor en viktig formidler mellom skolen og øvrig hjelpeapparat (2011:117). I utgangspunktet vil ulike profesjonsperspektiver være en styrke og til hjelp for de elevene som har det vanskelig, utfordringen ligger i hvor åpen den enkelte etat er for andres synspunkter og kunnskap (Helgeland og Kjønstad 2008:262). Fra egen erfaring fra skoleverket, erfarte jeg at særlig barnevernets taushetsplikt kunne være til hinder for å hjelpe de utsatte elevene på en god nok måte. Selvfølgelig er taushetsplikt nødvendig, spesielt i forhold til å opparbeide tillit både hos elev og foreldre, men som Helgeland og Kjønstad påpeker; det kan være frustrerende for lærere som melder bekymringer til barnevernet og oppleve at de ikke får opplysninger tilbake om hva barnevernet foretar seg i forhold til aktuell elev (2008:265). I slike situasjoner antar jeg at sosialfaglig personale i skolen er en uvurderlig ressurs i kraft av å inneha annen, men utfyllende kompetanse til lærerne. Ved at de også kan være bindeleddet til andre instanser, tror jeg det tverrfaglige samarbeidet kan bli bedre, og

følgelig kan samarbeidet være en vesentlig faktor i ungdomsskolens arbeid med å forebygge psykososiale problemer. Samtidig er det etter min oppfatning helt essensielt å være villig til å dele det man er god på, og å være villig til å lære noe nytt for at tverrfaglig samarbeid skal kunne fungere etter intensjonen.

### **5.3.1 Samarbeid mellom skole og hjem**

Som redegjort for i punkt 4.4.1 vil et godt samarbeid mellom hjem og skole fremme et positivt læringsmiljø og et godt psykososialt miljø. Ved at samarbeidsklimaet er godt, og elev og foreldre opplever å bli tatt på alvor av skolen, mener jeg dette kan føre til at eventuelle faglige og psykososiale utfordringer kan avta. Eleven vil oppleve mestring og økt trivsel, noe som er viktig i forhold til perioden ungdommen er inne i med å finne seg selv og å ivareta sin psykiske helse.

Samtidig vet vi at foreldresamarbeid kan være utfordrende i forhold til ungdommer som har det vanskelig hjemme og/eller på skolen. Sosialarbeiderens ferdigheter i og tidlig kunne gjenkjenne signaler på uhensiktsmessig utvikling blant elever samt hans kommunikasjons- og relasjonskunnskaper vil, i tillegg til lærerens kompetanse, kunne bidra til en positiv utvikling av et skole-hjemsamarbeid.

Schjelderup Mathiesen m.fl. skriver at det i andre vestlige land ser ut til at psykiske lidelser rammer stadig yngre barn og unge. Vi har ikke belegg for å si at dette også gjelder Norge, men det er viktig å bedre barns oppvekstmiljø i tillegg til å finne de risikoutsatte barna tidlig nok til at varige problemer kan unngås (2009:11). Dette mener jeg er noe av essensen i hvorfor et godt og fruktbart samarbeid mellom skole og hjem er nødvendig. Det betinger gode relasjoner til foreldre og elever, og samarbeidet må være kjennetegnet av likeverd og gjensidighet. For at eleven skal ha det godt hjemme og på skole, oppleve mestring, tilhørighet, trygghet og trivsel, anser jeg det som særdeles viktig å lytte til elevens stemme. Den kan nok mange ganger komme fra foreldrene.

## 6 Avslutning

Min intensjon med oppgaven har vært å se på hvordan sosialfaglig arbeid i ungdomsskolen kan bidra positivt til skolens psykososiale miljø og virke forebyggende på elevenes psykiske helse. Tema og problemstilling har jeg belyst med teori jeg har ansett som relevant. I drøftingsdelen har jeg diskutert hvordan og hvorfor sosialfaglig arbeid i ungdomsskolen kan være gunstig sett i forhold til relasjonsarbeid, forebyggende arbeid på ulike nivåer, tverrfaglig samarbeid og samarbeid mellom skole og hjem. Fokus i drøftingen har vært tiltak for å fremme elevenes sosiale kompetanse og mestring, for således å kunne oppnå et trygt og godt psykososialt miljø.

Det er ikke nødvendigvis slik at sosialfaglig arbeid i ungdomsskolen løser alle skolens utfordringer. Jeg mener likevel at jeg i oppgaven har belyst at potensialet for en bedre skole er til stede ved et tettere og bredere samarbeid mellom det sosialfaglige og pedagogiske feltet. Ungdommene er i en sårbar fase hvor selvbilde og identitet utvikles, og jeg mener skolen kan ivareta elevene på en bedre måte ved å ha kompetanse på flere felt enn det pedagogiske.

Skolen er en av samfunnets største oppvekstarenaer med en enorm påvirkningskraft på barn og unge. Jeg tror i utgangspunktet at alle elever forstår at det er viktig med læring og utdanning for senere å kunne få et arbeid de trives med, men lærerne har ikke nok kunnskaper eller kompetanse til alene å kunne møte elevenes utfordringer på en god nok måte. For å kunne motivere elevene slik at de klarer å fullføre skolen og komme ut i arbeid, er min oppfatning at det er tvingende nødvendig med mer sosialfaglig kompetanse inn i skolen. Dette vil være en viktig bidragsyter til å kunne forsterke det forebyggende arbeidet for en sunn psykisk helse blant elevene, og til å kunne skape et sunt og godt psykososialt miljø. Opplever elevene at ungdomsskolen er et trygt sted å være hvor de blir sosialt ivaretatt, og hvor de mestrer både faglige og sosiale utfordringer på en formålstjenlig måte, anser jeg grunnlaget for elevenes psykiske helse og motivasjon til videre skolegang som svært godt.

## 7 Litteraturliste

- Arnesen, A – L. (2004). *Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Befring, E. (2012). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I: Befring, E. og R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk*. (s. 129 - 146). Oslo: CAPPELEN DAMM AS
- Befring, E. (2008). Skolens møte med barn. Opplegg til pedagogisk nyorientering. I: Helgeland, I. M. (red.). *Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. 2. utgave. (s. 25 – 51). Oslo: Kommuneforlaget AS
- Bekkhuis, M. (2008). Mestring. . I: Helgeland, I. M. (red.). *Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. 2. utgave. (s. 147 – 162). Oslo: Kommuneforlaget AS
- Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. 4.utg. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Fellesorganisasjonen (2013). *Sosionomer og sosialt arbeid*.  
<https://www.fo.no/publikasjoner/sosionomer-og-sosialt-arbeid-article8361-159.html> Lesedato 12.3.2014
- Fellesorganisasjonen (2011). *Yrkesetisk grunnlagsdokument*.  
[https://www.fo.no/getfile.php/01%20Om%20FO/Hefter%20og%20publikasjoner/Yrkesetisk\\_2011\\_lav%281%29.pdf](https://www.fo.no/getfile.php/01%20Om%20FO/Hefter%20og%20publikasjoner/Yrkesetisk_2011_lav%281%29.pdf) Lesedato: 12.3.2014
- Fellesorganisasjonen (2008). *Barnevernpedagoger, sosionomer, vernepleiere i skole, barnehage og SFO*.  
[https://www.fo.no/getfile.php/01%20Om%20FO/Hefter%20og%20publikasjoner/Skolebrosjyre\\_nettpdf](https://www.fo.no/getfile.php/01%20Om%20FO/Hefter%20og%20publikasjoner/Skolebrosjyre_nettpdf) Lesedato: 26.3.2014
- Forskrift til opplæringslova § 20.1 [http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_22#KAPITTEL\\_22](http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_22#KAPITTEL_22) Lesedato: 4.4.2014

- Frønes, I. og H. Strømme (2010). *Risiko og marginalisering. Norske barns levekår i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Glavin, K. og B. Erdal (2013). *Tverrfaglig samarbeid i praksis. Til beste for barn og unge i Kommune-Norge*. 3. utgave. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Greene, R.W. (2005). *Eksplorative barn*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Gustavsson, U. og N. Tømmerbakken (2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen. Om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider*. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Helgeland, I.M. og A. Kjørstad (2008). Om skolens samarbeid med barnevernet og om å ta bekymring for barn på alvor. I: Helgeland, I.M. (red.). *Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. 2. utgave. (s. 251-276). Oslo: Kommuneforlaget AS
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Juul, J. (2014). *Aggresjon! Et nytt og farlig tabu?* Oslo: Pedagogisk Forum
- Kunnskapsdepartementet (2006). Det psykososiale miljøet. I: *Veileder til opplæringslovens kapittel 9a – elevenes skolemiljø*.  
[http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover\\_regler/reglement/2006/veileder-til-opplaringsloven-kapitel-9a-/3.html?id=437839](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover_regler/reglement/2006/veileder-til-opplaringsloven-kapitel-9a-/3.html?id=437839) Lesedato: 8.4.2014
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Manifest mot mobbing 2009-2010 – et forpliktende samarbeid for et godt og inkluderende oppvekst- og læringsmiljø*.  
<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Arbeid-mot-mobbing/Manifest-mot-mobbing-2011-2014/> Lesedato: 1.4.2014
- Levin, I. (2004). *Hva er sosialt arbeid?* Oslo: Universitetsforlaget AS
- Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (opplæringslova) av 17. juli 1998, nr 61. [http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova\\*](http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova*)  
Lesedato 31.3.2014
- NOU (2009: 22). *Det du gjør, gjør det helt. Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet
- Nordahl, T. (2005). Skolens muligheter i møte med utsatte barn og unge. I: A.L. von der Lippe og S.R. Wilkinson (red.). *Risikoutvikling. Tilknytning, omsorgssvikt og forebygging. Et jubileumsskrift til Kari Killèn*. (s. 107-122). Oslo: NOVA-rapport 7/05. [file:///C:/Users/AVT/Downloads/562\\_1.pdf](file:///C:/Users/AVT/Downloads/562_1.pdf) Lesedato: 3.4.2014
- Pettersen, T. (2013). *SKRIV. Fra idé til fagoppgave*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Prop. 130 L (2010 – 2011). Proposisjon til Stortinget (forslag til lovvedtak). *Endringer i folketrygdloven (ny uføretrygd og alderspensjon til uføre)*. Regjeringen.no

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/asd/dok/regpubl/prop/2010-2011/prop-130-l-2010--2011.html?id=644804> Lesedato: 30.1.2014

Schjelderup Mathiesen, K., Karevold, E. og A. K. Knudsen (2009). *Psykiske lidelser blant barn og unge i Norge*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt

Sosial- og helsedepartementet (2000). *Faktarapport om årsaker til psykiske plager og lidelser*. Oslo: Sosial- og helsedepartementet

St.meld. nr. 11 (2008-2009). *Læreren – rollen og utdanningen*.

[http://www.regjeringen.no/pages/2150711/PDFS/STM200820090011000DDDPDF\\_S.pdf](http://www.regjeringen.no/pages/2150711/PDFS/STM200820090011000DDDPDF_S.pdf) Lesedato: 31.3.2014

St.meld. nr. 39 (2001-2002). *Oppvekst- og levekår for barn og ungdom i Norge*.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/regpubl/stmeld/2001-2002/stmeld-nr-39-2001-2002-/7.html?id=470996> Lesedato: 17.3.2014

Utdanningsdirektoratet (2012). *Prinsipp for opplæringa. Læringsplakaten*.

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/> Lesedato: 17.3.2014