

# BACHELOROPPGÅVE

## Sosialt arbeid i skulen

*På kva måte kan sosialt arbeid i grunnskulen bidra til å fremja eit godt psykososialt miljø?*

av

Tuva Tenold

Kandidatnummer: 94

## Social work in school

*In what way can social work in primary school help to promote a good psychosocial environment?*

Sosialt arbeid

BSV5-300

Mai 2016

**Avtale om elektronisk publisering i Høgskulen i Sogn og Fjordane sitt institusjonelle arkiv (Brage)**

Eg gir med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane løyve til å publisere oppgåva (Skriv inn tittel) i Brage dersom karakteren A eller B er oppnådd.

Eg garanterer at eg har opphav til oppgåva, saman med eventuelle medforfattarar.

Opphavsrettsleg beskytta materiale er nytta med skriftleg løyve.

Eg garanterer at oppgåva ikkje inneheld materiale som kan stride mot gjeldande norsk rett.

Ved gruppeinnlevering må alle i gruppa samtykke i avtalen.

Fyll inn kandidatnummer og namn og set kryss:

94 Tuva Tenold

JA   X        NEI

## Innholdsfortegnelse

1.0 Innleiing .....	2
1.1 Grunngeving av val av tema og problemstilling .....	2
1.2 Oppgåva si avgrensing .....	2
1.3 Oppgåva si oppbygging .....	3
2.0 Metode .....	3
2.1 Litteraturstudie .....	3
2.2 Litteratursøk .....	4
2.3 Presentasjon og kritikk av hovudlitteratur .....	4
3.0 Skulesystem .....	5
3.1 Eleven sitt psykososiale miljø .....	6
3.2 Heim-skule samarbeid .....	7
3.3 Sosial kompetanse .....	7
4.0 Teori .....	8
4.1 Kva er sosialt arbeid? .....	8
4.2 Sosialt arbeid i skulen .....	9
4.2.1 Individuelt sosialt arbeid og gruppem metode i skulen .....	9
4.3 Interaksjonistisk modell i sosialt arbeid .....	10
4.4 Systemteoretisk modell i sosialt arbeid .....	11
4.5 Relasjonskompetanse .....	12
5.6 Førebyggande arbeid i skulen .....	12
5.7 Tverrfagleg samarbeid i skulen .....	13
6.0 Drøfting .....	14
6.1 Viktigheita av relasjonskompetanse og gode relasjonar i skulen .....	15
6.2 Korleis kan ein arbeida førebyggande knytt opp mot sosial kompetanse? .....	17
6.3 Kvifor er tverrfaglig samarbeid viktig for det psykososiale miljøet? .....	19
6.4 Korleis få til eit godt samarbeid mellom heim og skule? .....	21
7.0 Avslutning .....	23
Litteraturliste .....	24

## 1.0 Innleiing

### 1.1 Grunngeving av val av tema og problemstilling

Skulen er den største arena for born og unge, der ein tidleg kan gå inn å førebygge psykososiale problem og fremje eit godt psykososialt miljø (Glavin & Erdal, 2013). Dette bidreg til at skulen er i ein unik posisjon. Sosialt arbeid har til hensikt i å løyse, førebygge og redusere sosiale problem (Fellesorganisasjonen, 2015:7). Samtidig som dei arbeidar med sosiale problem, vil dei bidra til at lærarar får meir tid til undervisning ved å avlaste dei (Magnus, 2013). Likevel er det ikkje lovpålagt med sosialarbeidarar i skulen og det er ei nokså ny yrkesgruppe i skulen (Gustavsson, 2008). Eg meiner derfor at temaet mitt er viktig å belyse og relevant i lys av min utdanning. Sosialarbeidarar kan arbeide i ei rekkje instansar og på ulike arenaer, men det er grunnskulen som fatta mi interesse. Den siste tida har eg fått ei større interesse for å arbeide med born og unge, og som nyttilsett sosialrådgivar på ein ungdomsskule gav oppgåva seg sjølv. Eg vil finne ut av korleis eg som sosionom kan bidra til å fremja eit godt psykososialt miljø for elevar på grunnskulen. På bakgrunn av dette har eg utarbeida følgjande problemstilling:

*På kva måte kan sosialt arbeid i grunnskulen bidra til å fremja eit godt psykososialt miljø?*

### 1.2 Oppgåva si avgrensing

I denne oppgåva har eg valt å skrive om sosialt arbeid i skulen, med vektlegging på korleis sosialarbeidarar kan fremja eit godt psykososialt miljø blant elevar på grunnskulen. Dei fleste kjeldene mine tar for seg personar med helse- og sosialfagleg høgskuleutdanning som vernepleiarar, barnevernsarbeidarar og sosionomar, eg har likevel avgrensa meg til sosionomar og sosialt arbeid i grunnskulen. Stillingane som sosialarbeidarar på skulen kan variere frå miljøarbeidar, sosialrådgivar og sosionom, mi avgrensing vil vere generelt på sosialt arbeid i skulen. Eg har vidare valt å avgrense meg til grunnskule, då dette er lovpålagt og pliktig skule frå elevane er 6 til dei er 16 år. Vidare har eg valt å ikkje retta oppgåva mi mot spesifikke problemområde, som til dømes mobbing og åtferdsproblem. Dette kjem berre med som eksempel. Oppgåva vil i hovudsak omhandla viktigheita av gode relasjonar, førebyggjande arbeid, tverrfagleg samarbeid og foreldresamarbeid, knytt opp mot arbeid for å fremja eit godt psykososialt miljø.

### 1.3 Oppgåva si oppbygging

Denne oppgåva er delt inn i seks kapittel. Første kapittel er innleiing, grunngeving for val av tema og problemstilling, samt avgrensing av oppgåva. I det andre kapittelet ser eg på metodisk tilnærming og kjeldekritikk. Tredje kapittel omhandlar grunnskulen som oppvekstarena og skuleeigar sine pliktar knytt opp mot elevane, herunder eleven sitt psykososiale miljø på skulen. Eg kjem og inn på heim – skulesamarbeidet samt skulen si oppgåve i å utvikle eleven sin sosiale kompetanse og viktigheita av denne kompetansen. Kapittel fire, teorikapittelet, gjer eg greie for kva sosialt arbeid er, sosialt arbeid i skulen, ulike metodar og interaksjonistisk-og systemteoretisk modell. Vidare ser eg på relasjonskompetansen ein sosialarbeidar har. Til slutt går eg inn på førebyggjande arbeid og tverrfagleg samarbeid, som er sentrale arbeidsoppgåver i sosialt arbeid i skulen. I kapittel fem drøftar eg kvifor og korleis sosialarbeidarens relasjonskompetanse og arbeidsoppgåver kan bidra til å fremje eit godt psykososialt miljø i skulen. Eg ser det også i lys av interaksjonistisk-og systemteoretisk modell. Kapittel seks er avsluttande kapittel kor eg legg fram ein avslutning.

## 2.0 Metode

I dette kapittelet vil eg gjera greie for kva ein metode er og korleis eg har brukt den. Eg syner og til framgangsmåten for korleis eg har gått fram for å finna litteratur og forskning. Til slutt kjem kjeldekritikk som syner attende til valt litteratur og forskning.

Ifølge Dalland (2012:50) er ein metode hovudsakleg noko som fortel oss korleis me bør gå fram for å skaffe ny eller etterprøve kunnskap. Det er eit reiskap og ein framgangsmåte me bruker for kunne undersøkje noko me vil (Dalland, 2012:112). Det er ulike typar metodar ein kan velje mellom som kan hjelpe oss til å samle inn data, likevel må grunngevinga for metodeval ta utgangspunkt i at den bestemte metoden vil belyse problemstillinga på ein fagleg interessant måte, samt gi oss gode data (Dalland, 2012:111). På bakgrunn av dette har eg i denne oppgåve nytta meg av litteraturstudie som metode.

### 2.1 Litteraturstudie

Litteraturstudie bygger i all hovudsak på allereie publisert forskning og eksisterande kunnskap (Befring, 2007:51 & Dalland, 2012:228). Det metodiske verktøyet til litteraturstudiet er vurderingar av dei skriftlege kjeldene i form av kjeldekritikk (Dalland 2012). Eg har nytta kunnskap frå fagbøker og andre skriftlege kjelder, som til dømes rapportar, masteroppgåver

og tidsskrifter for å belyse sosialt arbeid i skule. Eg har nytta både primær-og sekundærkjelder i litteraturstudiet. Primærkjelder omhandlar ny kunnskap og forskning som blir presentert for første gang. Sekundærkjelder omhandlar data frå allereie eksisterande forskning og er ei tolking av andre sitt arbeid (Dalland, 2012:79).

Dersom eit litteraturstudie blir gjennomført på ein god måte, der forskaren maktar å vurdere kvaliteten og truverdet på publikasjonane, kan litteraturstudie vere til god verdi samt gi idear til venskapleg forskning (Befring, 2007:52). Dette på bakgrunn av at ein litteraturstudie vil greie ut om sentrale funn, teoriar og konklusjonar, og peike på problemstillingar som er lite forska på (Befring, 2007:52). Eg vil no presentere korleis eg fann fram til litteraturen eg har nytta.

## 2.2 Litteratursøk

For å finne fram til litteratur og forskingsartiklar som eg har nytta i oppgåva har eg tatt i bruk ulike databaser. Eg har blitt kjent med dei ulike databasane gjennom Høgskulen i Sogn og Fjordane si heimeside. I byrjinga av prosessen brukte eg mest "Oria", då dette er høgskulen si database. Vidare har eg vore innom "Idunn", "Udir" og "Google". Søkeorda eg hovudsakleg har nytta er "Sosialt arbeid", "sosialarbeider", "sosialfaglig arbeid i skole", "forebygging", "psykososialt miljø", "skole" og "tverrfaglig samarbeid". Det er ganske vide søkeord som resulterte i mange treff. Likevel fann eg fram til litteratur eg har vurdert som relevant, og som eg meiner er nok for å kunne belyse problemstillinga mi fagleg godt. Gjennom masteroppgåvene og rapportane fann eg relevant forskingsprosjekt ut i frå deira litteraturliste.

## 2.3 Presentasjon og kritikk av hovudlitteratur

Ein utfordring ved å nytte seg av sekundærkjelder, er at desse kjeldene er tolka av ein annan forfattar enn den opphavlege. Det opphavlege perspektivet kan såleis vere endra, før eg lesar den. Ein kan dermed risikere at ein "arvar" feiltolkingar hjå andre sine tolkingar (Dalland, 2012:73-87). Grunnen til at eg har valt å nytta meg av nokre sekundærkjelder er fordi eg meiner dei er relevante og viktige for oppgåva mi, likevel har eg vore bevis på feiltolkingar. Eg vil her gjere greie for sentral litteratur eg har nytta i oppgåva mi, og kvifor det har relevans i høve mi problemstillinga.

Den mest bruke boka i oppgåva mi er *Sosialfaglig arbeid i skolen* av Gustavsson & Tømmerbakken (2011). Boka tek for seg sosialarbeidarar i ungdomsskulen og grunnskulen generelt. Det blir presentert ei kvalitativ masteroppgåve gjort av Gustavsson (2008), som syner ungdomselevar sine erfaringar med sosialarbeidarar. Eg har vurdert denne boka som

relevant for mi problemstilling då den belyser dugleikar, kompetansar og kunnskap ein sosialarbeidar har, og ser korleis ein kan arbeide for å skape eit betre skulemiljø for eleven. Dette er også ein av dei få bøkene som direkte har skrevet om sosialt arbeid i skulen. Den andre er *Miljøarbeid i skolen* av Britt Ingunn Misund (2005) som er ei primærkjelde eg har nytta. Boka presenterer Misunds kvalitative undersøking, som tek for seg miljøarbeidarens arbeidsoppgåver i skulen, samt tverrfagleg samarbeid.

Eg har nytta ei forskingsoppgåve av Peter Magnus (2013) *Barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere; Nye profesjoner i skulen*. Dette er ei primærkjelde og kvantitativ undersøking om arbeidsoppgåver og arbeidsforhold for sosialarbeidarane i grunnskulen. Her har eg belyst hans data høve til mi problemstilling. For å belyse tverrfagleg samarbeid og førebyggjande arbeid har eg nytta *Tverrfaglig samarbeid i praksis* av Glavin & Erdal (2013). Denne boka er pensum for sosialt arbeid ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Boka er brukt i mange forskjellige artiklar og oppgåver der dei skriv om tverrfagleg samarbeid. For å ringe inn kva sosialt arbeid er, samt ulike modellar, har eg nytta boka *hva er sosialt arbeid* av Irene Levin (2004), *Modeller i sosialt arbeid* av Gunn Strand Hutchinson og Siv Oltedal (2003) og *Sosialt arbeid: En grunnbok* av Ellingsen, I. T., Levin, I., Berg, B. & Kleppe, L. C. (2015). Bøkene gir oss eit godt bilete av kva sosialt arbeid omhandlar. Dei to første kjeldene er pensum i sosialt arbeid ved høgskulen i Sogn og Fjordane.

### **3.0 Skulesystem**

I dette kapittelet vil eg gjera greie for grunnskulen som oppvekstarena og skuleeigar sine pliktar knytt opp mot elevane, herunder eleven sitt psykososiale miljø på skulen. Eg kjem og inn på heim – skulesamarbeidet samt skulen si oppgåve i å utvikle eleven sin sosiale kompetanse og viktigheita av denne kompetansen.

Norsk skule er regulert av mange lover og forskrifter som skuleeigar og skuleleiar skal kjenna til og utøva etter hensikta til lova. Kommunen som skuleeigar ber hovudansvaret for at lovene vert følgde, men skuleleiinga har eit sjølvstendig ansvar innan for sin skule: ”Rektorane skal halda seg fortrulege med den daglege verksemda i skolane og arbeide for å videreutvikla verksemda” (opplæringslova, 1998 § 9-1). Også tilsette, elevar og føresette har eit ansvar for skulemiljøet. Kapittel 11 i opplæringslova regulerer *organ for brukarmedverknad* i skulen der både føresette, elevar, tilsette, skuleleiing og skuleeigar skal vera representerte. Dei ulike organa skal haldast underretta om alle tilhøve som er av vesentleg tydnad for skulemiljøet.

Dei har og rett til å få framlagt dokumentasjon for det systematiske helse, miljø- og tryggleiksarbeidet ved skulen (Opplæringslova, 1998 §§9a, 11). Vidare har dei tilsette ved skulen ei handlingsplikt til å melda frå om uønskt åtferd, krenkande ord eller handlingar dersom dei får kunnskap eller har mistanke om det (opplæringslova, 1998 § 9a-3).

Grunnskulen skal femna alle born og unge, og har såleis ein unik plass i deira liv. Born og unge har både ein rett og ein plikt til grunnskuleopplæring i samsvar med lover og forskrifter. Skulen blir dermed ein viktig institusjon når det gjeld tidleg førebyggjande arbeid og tverrfagleg samarbeid med andre instansar (Glavin & Erdal, 2000:198). I Meld. St. 39 (2001-2002) *Oppvekst og levekår for barn og unge i Norge* står det at alle born og unge har rett på ein inkluderande og tilpassa opplæring, der kvar elev skal få realisere *sine* behov og interesser, uavhengig av eleven sine føresetnad og skulen sine ressursar. Målsettingane for skulen kan delast inn i to hovudgrupper, der den eine omhandlar elevens fagleg læring, og den andre som omhandlar elevens sosiale- og personlege utvikling (Nordahl 2007, 19). For at skulen skal kunne legge til rette for personleg vekst og utvikling hjå den enkelte elev, må skulen sitt arbeide byggje på respekt for elevane sine føresetnadar, som igjen skal kunne utvikle sjølvrespekt og respekt for andre (Glavin & Erdal, 2013:198). Skulen er også pliktig til å vedlikehalde og fremje eleven sitt psykososiale miljø (Opplæringslova, 1998, §9a-3).

### **3.1 Eleven sitt psykososiale miljø**

I *Lov om grunnskule og vidaregåande opplæring* §9a-1 (Opplæringslova, 1998, §9a-1) blir det fastsett at elevar har rett på eit godt psykososialt miljø som skal fremje trivsel, helse og læring. Vidare står det i §9a-3 at skulen skal arbeide aktivt og systematisk for å fremje eit godt psykososialt miljøet der den enkelte elev skal oppleve tryggleik og sosialt tilhør (Opplæringslova, 1998, §9a-3). Eit psykososialt miljø blir definert som de ”mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette. Det psykososiale miljøet handler også om elevenes opplevelse av læringssituasjonen” (Utdanningsdirektoratet, 2010). Det psykososiale miljøet blir dermed sett på som samhandlinga og kommunikasjon mellom alle som er på skulen (Utdanningsdirektoratet, 2010). Det blir også lagt til grunn at elevens subjektive oppleving av det psykososiale miljøet avgjer om det er godt eller ikkje. Det er dermed ikkje rett å sjå på ein kollektiv oppleving av det psykososiale miljøet eller ein lærar si oppfatning. Dersom eit psykososialt miljø i utgangspunktet er godt, men ein elev opplever det som dårleg, er det dette som er avgjerande for eleven sitt psykososiale miljø (Utdanningsdirektoratet, 2010). Vidare



kan ein seia at faktorar som helse, trivsel og læring er subjektive faktorar som kan påverkast av ulike forhold til dømes personlegdom, familie, sosiale forhold. (Utdanningsdirektoratet, 2010). Med helse handlar det om eleven si oppleving at miljøet positivt påverkar psykiske og fysiske helse. Trivsel handlar om trivsel på skulen, og kan omhandle inkludering i fellesskapen. For å oppnå fagleg utvikling og læring hjå eleven må det vere eit læringsmiljø som bidreg positivt på skulen (Utdanningsdirektoratet, 2010). Dette er tre faktorar som gjensidig påverkar kvarandre. Til dømes kan ein seia at dersom ein elev skal kunne lære treng eleven ein god psykisk helse og at ein trives på skulen (Utdanningsdirektoratet, 2010). Ein kan på bakgrunn av dette påpeike at eit godt psykososialt miljø er når eleven opplever eit godt læringsmiljø, positive relasjonar mellom elev og lærar, positive relasjonar og kultur for læring blant elevar, godt samarbeid mellom heim og skule og ei god organisert leiing (Utdanningsdirektoratet, 2012).

### **3.2 Heim-skule samarbeid**

Opplæringslova, forskrift til lova og Læreplanverket dannar grunnlag for heim-skule samarbeid. Opplæringslova § 1-1 fastslår at opplæringa i skulen skal skje i samarbeid med heimen (Opplæringslova, 1998, §1-1). I forskrift til opplæringslova § 20-1 blir det presisert at skulen skal ha ansvar for tilrettelegging av samarbeidet, der samarbeidet skal føre til fagleg og sosial utvikling ved å ha eleven i fokus (Forskrift til opplæringslova, 2006, §20-1). Samarbeid mellom skule og heim er altså heimla i lov.

Sidan born og unge tilbringar stadig meir tid i skulen, vil skulen få eit utvida ansvar i bornas oppseding (Nordahl, 2005: 107). Samarbeid med heimen blir dermed viktig for å kunne få informasjon om eleven (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011:92). Dersom skulen både kan ha ein god dialog med miljøet til eleven samt sjølv bidra aktiv til oppsedinga, vil ein få eit meir heilskapleg bilete av eleven (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011:92). I følgje Nordahl (2007) baserar eit godt samarbeid seg på gjensidigheit og likeverd. Dette inneberer at skulen skal ta omsyn til behova og situasjonen til foreldra, og ikkje leggje premissar for samarbeidet åleine (Nordahl, 2007:26). Vidare er involvering, openheit, dialog og å vera løysingsorienterte faktorar som må prege samarbeidet ( Nordahl, 2007 i Gustavsson & Tømmerbakken, 2011:92).

### **3.3 Sosial kompetanse**

Sosial kompetanse kan bli definert som ”et sett av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som trengs for å mestere ulike sosiale miljøer, som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner og som bidrar til at trivsel økes og utvikling fremmes” (Garbario, 1985 i

Nordahl, 2005:115). Dette kan omhandle empati, problemløysing, samarbeid, sjølvkontroll og ansvarskjensle (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011:77). Den sosiale kompetansen er naudsynt dersom ein vil etablere og oppretthalde venskap med jamgamle, og det har stor betydning for born sin livskvalitet og utvikling, dersom ein evnar å meistre det sosiale samspelet (Nordahl, 2005). Det kan også virke førebyggjande på åtferdsproblem og kan fremja borns psykiske helse (Manger et al., 2009 i Gustavsson & Tømmerbakken, 2011:38). Likevel er det born som nettopp ikkje klarar dette, noko som kan resultere i einsamheit og isolasjon frå fellesskapet (Nordahl, 2005:115). I Læreplanverket for Kunnskapsløftet står det at skulen skal arbeide med å utvikle sosial kompetanse blant elevar. Dei skal leggje til rette for samhandling og problem- og konflikthandtering der elevane sjølv skal ta ansvar for og vurdere konsekvensane for eiga handling (Utdanningsdirektoratet, 2012:3). Opplæringa skal bidra til å utvikla sosial tilhøyre og meistring av ulike roller i samfunns- og arbeidslivet, samt fritida. Såleis kan ein seia at skulen som organisasjon skal bidra til å gjera elevane til gode samfunnsborgarar og deltakarar i samfunnet.

## 4.0 Teori

I dette kapittelet gjer eg greie for kva sosialt arbeid er, samt sjå det i skulesamanheng, før eg ser på to grunnleggjande teoretiske modellar i sosialt arbeid. Deretter tek eg føre meg sosialarbeidarens sin relasjonskompetanse, før eg skriv om førebyggjande arbeid og tverrfagleg samarbeid.

### 4.1 Kva er sosialt arbeid?

Ein seia at sosialt arbeid byggjer på eit positiv menneskesyn der alle menneskjer skal ha lik verdi og rett til livets gode (Fellesorganisasjonen, 2015:5). Dette er menneskesyn som kan motivere og mobilisere ressursar hjå personar som har mista sjølvtilitt og trua på endring (Fellesorganisasjonen, 2013). Det er spesielt utsette og ekskluderte menneskjer i samfunnet som er målgruppa for sosialt arbeid (Regjeringa 2005). Vidare utspelar sosialt arbeid seg på ulike nivå, -individ-, gruppe- og samfunnsnivå (Ellingsen, Levin, Berg, & Kleppe, 2015:19).

Ifølgje Ellingsen et.al., (2015) oppstår sosiale problem ”i forholdet mellom individ og samfunn” (Ellingsen et. al., 2015:25) og sosialt arbeid er dermed eit fag som rettar seg mot problem mellom desse to partane, samt grupper og samfunn (2015:19). Sosialt arbeid blir omtala som eit spenningsfelt der det finns to ytterpunkt eller to partar kor fokuset skal vere mellom dei ulike partane og ikkje på berre ein av dei (Levin, 2004). Fokuset skal dermed ikkje vere ”enten/eller”, men ”både og”, såleis kan ein seia at sosialt arbeid er eit fagfelt som

har til hensikt i å løyse, førebygge og redusere sosiale problem (Fellesorganisasjonen, 2015:7). Heilskapstiltærning er sentral i sosionomens kompetanse, der individet blir sett i ein samfunnssamanheng og i lys av livssituasjonen til vedkommande (Fellesorganisasjonen, 2015:7). For å kunne forstå individet, er det naudsynt å sjå det i sin kontekst, altså samspelet og forholdet mellom personen og miljøet. Omgrepet ”personen i situasjonen” er bærande i sosialt arbeid og handlar nettopp om heilskapstiltærning (Levin, 2004).

## **4.2 Sosialt arbeid i skulen**

Med utgangspunkt i Britt Ingun Misund (Misund, 2005) sin definisjon, sjølv om ho nyttar omgrepet miljøarbeid i skulen i staden for sosialt arbeid i skulen, kan ein definera miljøarbeid i skulen som ”målrettet, systematisk utviklings- og endringsarbeid i samspillet mellom individ, gruppe og system” (Misund, 2005:18). Ser ein på ovannemnde kan ein forstå sosialt arbeid, eller miljøarbeid etter Misund, som arbeid med miljøet der eleven, ei gruppe elevar eller skulen som system skal utviklast og endrast målretta gjennom gjensidig arbeid (Misund 2005).

Ved å kunne ha eit utvida perspektiv på endringsarbeid, myndiggjering, etiske spørsmål og bevisstgjerung, blir sosialt arbeid på heimebane i skulen (Gustavsson & Tømmerbakken, 2006:186). Sosialarbeidarar har eit breitt og kompleks kunnskaps-og dugleiksgrunnlag og har kunnskap om psykososiale teoriar, gruppeprosessar og konflikthandtering. Denne kompetansen er viktig i skulen i arbeid med blant anna mobbing, konflikhtar, psykisk helse, åtferdsproblematikk og skulevegving (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011:12). Dei kan også tidleg oppdage og kjenne att signal for negativ utvikling både hjå den enkelte elev og i eit klassemiljø (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011:37), samt fange opp elevar som slit med problem knytt til individuelle forhold og problem som angår livssituasjonen heime (Fellesorganisasjonen, 2008:22).

### **4.2.1 Individuelt sosialt arbeid og gruppemetode i skulen**

Sosialarbeidarar har forskjellige metodar å arbeide med. Den eine er individuelt sosialt arbeid som rettar seg meir mot personen enn situasjonen, likevel kan miljøet rundt personen vere med på å forstå personens problem (Kleppe, 2015:135). Gjennom samhandling med eleven skal ein finne fram til moglege løysingar på problema (Kleppe, 2015:135). I samtalar med elevar kan sosialarbeidarane dra nytte av sine kunnskapar om ulike samtaleteknikkar (Gustavsson & Tømmerbakken, 2006:182). Den andre metoden er gruppemetode.

Gruppemetode handlar om å danne grupper for å snakke om aktuelle problem (Heap, 2005). I gruppearbeid kan det bli delt kjensler og opplevingar, forslag og løysingar til endring, støtte

til eksperimentering, og erfaringar. Gruppemedlemmane hjelper både seg sjølv og dei andre ved å ha denne dynamikken i gruppa, noko som er grunntanken i gruppearbeidet (Heap, 2005:22). Leiaren skal anerkjenne og stimulere resursane som finst i gruppesituasjonen (Heap, 2005:23). I skulen kan ein nytte gruppa for å forbetre klassemiljø eller ta opp vanskelege tema, som blant anna rus, mobbing og eteforstyringar (Gustavsson, 2006). Ved å arrangere gruppesamtalar kan elevane arbeide med eigne haldningar og si eiga sjølvvinnings, som kan bidra til at eleven vil fungere betre i skulekvaragen (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011:87). Ein deltaking i gruppearbeid kan også bidra til å bryte isolasjon og auka nettverket til medlemmane (Kleppe, 2015:136). Ifølgje undersøkinga til Magnus (2013) opplyser han at både individuelle samtalar med born og gruppesamtalar er ein stor del av jobben til ein sosialarbeidar i skulen.

Som sosialarbeidar har ein kjennskap og kunnskap om ulike teoretiske modellar ein kan nytta i sitt virke i skulen (Hutchinson & Oltedal, 2003), og i dei to neste kapitla vel eg å presentera to modellar eg hevdar er sentrale for sosionomen sitt arbeid i skulen.

### **4.3 Interaksjonistisk modell i sosialt arbeid**

Hovudfokuset i den interaksjonistiske modellen blir retta mot samhandlinga mellom menneskjer (Hutchinson & Oltedal, 2003:65). I denne mellommenneskelige kontakten blir elevens subjektive tolking og forståing av røynda sentral, og korleis denne oppfatninga av situasjonar påverkar dei handlingane eleven utfører (Hutchinson & Oltedal, 2003:65). Dette blir relatert til noko ein kallar for Thomas-teoremet: *”Når mennesket definerer ein situasjon som verkeleg, så er den verkeleg i sine konsekvensar”* (Hutchinson & Oltedal, 2003:65). Det blir derfor viktig at sosialarbeidaren prøver å skjønne korleis eleven definerer situasjonen, for å kunne forstå eleven sine tankar, kjensler og handlingar (Hutchinson & Oltedal, 2003).

Lawrance Shulman (2003) har utarbeida ein interaksjonsmodell som er eit reiskap for sosialarbeidarar i praksis, for å oppnå ein god arbeidsrelasjon. Sosialarbeidaren har ulike dugleikar ein skal utøve i dei forskjellige fasane modellen går igjennom. Døme på dugleikar kan vere, å vise empati, starte der klienten er, å kunne formidle eigne kjensler og aktiv lytting (Shulman, 2003). Desse dugleikane skal vere eit verktøy for å skape ein positiv arbeidsrelasjon. Ved å ha ein god arbeidsrelasjon kan ein vidare påverke resultatet av arbeidet (Shulman, 2003:51). Gjennom dette arbeidet er det derfor viktig å kunne respektere eleven si oppfatning av røynda, og at me ikkje står fram som ekspertar over elevens liv (Hutchinson &

Oltedal, 2003:91). I arbeidet med eleven skal ikkje sosialarbeidaren ”lækja” eleven, men ein skal påverke interaksjonen mellom eleven og miljøet rundt (Shulman, 2003:32). Eleven skal få ei auka innsikt i si eiga situasjon og få klarheit i kva som er deira ressursar og styrkjer for å skape endring i problemet (Shulman, 2003:33). Dersom ein elev er skulelei, kan samhandlinga omhandle å utvikle ibuande resursar eleven sit på.

#### **4.4 Systemteoretisk modell i sosialt arbeid**

Modellen tar utgangspunkt i samfunnsvitskaplege fenomen, der relasjonar mellom menneskjer står meir i fokus enn eigenskapar (Hutchinson & Oltedal, 2003:169-170). Heilskapstenking blir dermed sentralt i systemteoretiske modellar. Dette vil seie at ein ønskjer å fange mest mogleg av menneskelivet i samfunnet, og mest mogleg av ein kompleks situasjon (Hutchinson & Oltedal, 2003:170). Systemteoretiske modellar er oppteken at det blir skapt miljø rundt eit kvart menneskje og relasjonane ein har blir avgjerande for korleis system ein inngår i (Hutchinson & Oltedal, 2003:171). Vidare ser dei også på at alt heng saman. Dersom det blir skapa endring på ein stad vil det få konsekvensar for ein anna part (Hutchinson & Oltedal, 2003:170). Avvikskorrigerande tilbakemeldingar eller avviksforsterkande tilbakemeldingar er informasjon som opprettheld eit system, eller det kan vere nye reglar, normer og ny sjølvoppfatning som endrar systema (Hutchinson & Oltedal, 2003:172).

Urie Bronfenbrenner har utarbeida ein utviklingsøkologisk modell om menneskeleg utvikling, som eit dynamisk vekselspel mellom individ og miljø. Modellen syner kor mange og korleis system påverkar menneska si utvikling (Fyrand, 2005:45). For å vise eit systemisk perspektiv på utviklinga, nyttar Bronfenbrenner fire ulike nivå: mikro, meso, ekso og makronivå. Mikronivået omhandlar det direkte samspelet med andre. Born kan gjennom observasjon eller deltaking i aktivitetar danne seg erfaring og læring (Fyrand, 2005:46). Familie og skule er døme på mikrosystem. Mesonivået omfattar samspelet mellom ulike mikrosystem. Samspelet mellom skule og familie er viktig. Ein kan oppdage at ting påverkar kvarandre (Fyrand, 2005:47). Til dømes kan gode erfaringar på mikronivå i familien auke sjansen for å lykkast på andre mikronivå som skulen, og omvendt. Eksonivået omfattar utanforliggende situasjonar som borna sjeldan eller aldri deltek i, men som likevel påverkar dei. Dette kan vere foreldra sin arbeidsstad eller deira økonomi. Det ytterste nivået er makronivået som er overordna verdiar, tradisjonar og økonomisk og politisk situasjon i samfunnet. Dette påverkar forhold rundt familien, og kan vere oppsedingsform (Hutchinson & Oltedal, 2003:192). Uansett modell, er det viktig at ein har relasjonskompetanse.

## 4.5 Relasjonskompetanse

Relasjon er eit bærande omgrep i sosialt arbeid (Gustavsson, 2006). Relasjonsarbeid er både eit verktøy og sjølve målet for å oppnå endring (Levin, 2004:88) og for å kunne hjelpe, er ein positiv relasjon ein føresetnad (Shulman, 2003:86). Bøe & Thomasen (2007:186) definerar ein god relasjon slik: ”Når det forholdet mellom menneskjer har utvikla seg kvalitetar, bånd, gjensidig opplevelse av at en betyr noe for hverandre (...)”. For at ein sosialarbeidar skal kunne utøve ein god relasjon i yrkesutøvinga treng ein relasjonskompetanse.

Relasjonskompetanse er ”vår evne til å møte andre mennesker i deres behov og tilrettelegge for samhandlings-og læringssituasjoner slik at deres ressurser utløses og kan tas i bruk i deres egen lærings-og utviklingsprosess (Kinge, 2009:62 i Gustavsson & Tømmerbakken 2011:56).

I skulen er målet til den profesjonelle yrkesutøveren å oppnå ein positiv relasjon til kvar elev, uavhengig elevens åtferd. Det krev at ein er nysgjerrig på og syner ei genuin interesse for å bli kjent med ungdommen (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011:55). Det krev også tillit, å sjå den enkelte elev og verdsette unges sosiale verden og unngå negativ åtferd til eleven (Overland & Nordahl 2001 i Gustavsson & Tømmerbakken, 2011:56). Elevar som opplever nettopp dette, syner i mindre grad problemåtferd enn andre (Gustavsson, 2006). I studiar gjort på born som lever under omsorgssvikt, åtferdssvanskar hjå ungdom og born i risikosona, er det vist at dersom det blir skapt éin god relasjon med ein vaksen kan det skapast positiv utvikling. I fleire tilfelle kan dette vere ein vaksen på skulen (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011:56). Det er likevel tid- og arbeidskrevjande å sjå den enkelte elev. Gjennom samarbeid mellom lærarar og sosialarbeidarar kan begge betre relasjonskompetansen sin, som vil auka kvaliteten på deira relasjonsarbeid (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011:56).

Det finst og andre relasjonar enn vaksen-elev på ein skule. Dette kan vere blant kollegar, leiinga, foreldre og andre etatar. Blir det her skapt gode relasjonar, kan dette minske sjansen for samspelevanskar og auke sjansen for ein betre kvardag for elevar og medarbeidarar (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011:56).

## 5.6 Førebyggande arbeid i skulen

I følgje strategien *Regjeringas strategi for førebygging* (2009), er førebyggande arbeid ovanfor born og unge det viktigaste velferdspolitiske satsingsområdet. Ifølgje rammeplanen til sosialt arbeid (Utdannings-og forskingsdepartementet, 2005) er føremålet med utdanninga å skape reflekterte og brukarorienterte yrkesutøvarar som blant anna er kvalifisert til å førebygge sosiale problem. Sosialt arbeid handlar nettopp om å vere løysingsorientert og

skape endring i sosiale problem. Sosialarbeidarens kompetanse blir dermed nyttig i det førebyggjande arbeidet i skulen. Førebyggjande arbeid er ein strategi for å hindre at ulike problem oppstår eller forverrar seg, ved å redusere faktorar og risikoar som kan føre til desse problema (Glavin & Erdal, 2013). Tidleg innsats er noko som kjenneteiknar førebyggjande arbeid, der ein tidleg går inn for å fremja positiv utvikling (Glavin & Erdal, 2013).

Førebyggjande arbeid blir delt inn i tre nivå: primær-, sekundær- og tertiær førebygging. Nedslagsfeltet for primærførebyggjande arbeid er stor, der ein siktar seg inn på flest moglege individ (Glavin & Erdal, 2013). Primærførebygging handlar om tiltak ein set i verk før det har oppstått eit problem. Føremålet er å oppretthalde, betre helsetilstanden eller fremja velferdsutviklinga til befolkninga (Glavin & Erdal, 2013:31). Tiltak ein kan setje i verk på skulen kan vere trivselstiltak, der hensikta er at heile skulen skal delta i eit ”anitmobbe-program” (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011:37). Tiltak som dette er retta mot kvar enkelt elev for å hindre åtferdsproblem (Nordahl, 2005:113). Sekundærførebyggjandearbeid tar for seg ulike grupper som står i fare for negativ utvikling. Det vil på eit tidleg stadium bli identifisert sjukdom eller risiko der tiltak vil bli sett inn for å hindre vidareutvikling eller tilbakefall av eksempelvis sjukdom eller skeivutvikling (Glavin & Erdal, 2013:32). Tiltak i skulen kan vere at lærarar og sosialarbeidarar arbeidar med grupper der dei har oppdaga ulike typar utfordringar. Til dømes kan det vere jenter som har blitt veldig opptatt av vekt, utsjånad og mat (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011:37). Tertiærførebyggjande arbeid er retta mot skeivutvikling eller skader som allereie er oppstått, og har til hensikt å hindre forverring av eksisterande problem. Tertiærførebyggjande arbeid har den minste målgruppa av alle tre nivå og kan omhandle berre nokre få personar (Glavin & Erdal, 2013:32). Skulen vil her arbeide med individuelt tilpassa tiltak med elevar som har tydelege vanskar på skulen. På skulen blir det arbeida mest med primær-og sekundær førebygging, men med sosialarbeidarar tilsett på skulen kan ansvaret for tertiær førebygging bli flytta over på dei (Gustavsson & Tømmerbakken 2011:37).

## **5.7 Tverrfagleg samarbeid i skulen**

Tverrfagleg samarbeid er naudsynt for å løyse dei samansette problema i helse-og sosialsektoren (Rammeplan 2005). Sosialt arbeid er derfor ein sentral profesjon som nyttar tverrfagleg samarbeid. Krav til samarbeidet er også nedfelt i ulike juridiske og helse- og sosialpolitiske styringsdokumentar (NOU, 1986:4 i Willumsen, 2015:154). I *Læreren – Rollen og utdanningen*, (Meld. St. 11 (2008-2009):12) påpeikast det at forventningane til dagens lærarar er store. Dei skal leie ein klasse, skape eit godt klasse-og læringsmiljø, danne

gode relasjonar med alle elevar og bidra til eit godt samarbeid med kollegar, foreldre og instansar utanfor skulen. Dei skal også bidra til utvikling av skulen som organisasjon (Meld. St. 11 (2008-2009):12). Vidare blir det også forventa at dei skal løyse problem knytt til heimesituasjonen til eleven, som til dømes omsorgssvikt. Forventningane er store og oppgåvene er mange. Ifølgje Meld. St. 11 (2008-2009) kan ikkje oppgåvene bli løyste åleine, og det krev samarbeid. Dei legg her føringar for tverrfagleg samarbeid i skulen.

Tverrfagleg samarbeid handlar om å oppnå best mogleg resultat for den enkelte ved hjelp av samarbeid mellom yrkesgrupper på tvers av faggrensene (Glavin & Erdal, 2013:25). Formålet for samarbeidet skal vere å utnytte dei faglege kompetansane fullt ut og oppnå best mogleg resultat for den enkelte (Misund, 2005). Dei ulike yrkesgruppene, til dømes sosialarbeidarar, lærarar og PPT, bidrar med sin spesifikke kunnskap i samarbeidet for å få ei felles forståing for kva som er det beste og viktige å gjera eit, som bidreg til eit heilskapsbilete av situasjonen rundt eleven (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011:112). Det er nettopp dette heilskapsperspektivet som er viktig å få fram gjennom tverrfagleg samarbeid. Det handlar ikkje om å absoluttere éin forståingsmåte og tolkingsmåte, men å få fram fleire måtar å tenkje og forstå problemet på. Dette vil kunne resultere i god hjelp til eleven, men også ei auka sjølvforståing hjå dei profesjonelle. Dei vil både forstå at si verkelegheitsforståing er ein av mange, samt oppdage ulike faktorar kan gjensidig påverke kvarandre (Lauvås & Lauvås, 2004:199-200).

Nokon viktige faktorar for utvikling av eit godt samarbeid kan blant anna vere gjensidig respekt for kvarandre, openheit og ærlegdom, tillit til kvarandre og nyttekjensle. Det blir også lagt opp til at ei felles problemforståing og felles målsetting er avgjerande for at samarbeidet skal lykkast (Glavin & Erdal, 2013:35). Sosialarbeidarar har kunnskap om andre hjelpeapparat. Dei kan dermed støtte og hjelpe lærarar med samarbeid mellom foreldre og hjelpeapparat, samt bidra med kva hjelp den enkelte elev treng (Gustavsson & Tømmerbakken, 2006:181).

## **6.0 Drøfting**

I dette kapittelet vil eg drøfta problemstillinga mi på grunnlag av moment i dei førre kapitla. Eg vil leggje særleg vekt på sosialarbeidaren sin kompetanse, ulike dugleikar og arbeidsoppgåver som eg meiner kan bidra til å fremje eit godt psykososialt miljø for elevar på grunnskular. Eg hevdar relasjonskompetanse, førebyggjande arbeid, tverrfagleg samarbeid og



heim-skulesamarbeid som viktige faktorar for å oppnå eit godt psykososialt miljø. Dette blir sett i lys av interaksjonistisk-og systemteoretisk modell, som underbyggjer sosialarbeidarens forståing for kvifor og korleis ein skal arbeider med elevar.

Problemstillinga mi var som følgjer:

*På kva måte kan sosialt arbeid i grunnskulen bidra til å fremja eit godt psykososialt miljø?*

## **6.1 Viktigheita av relasjonskompetanse og gode relasjonar i skulen**

Ved hjelp av relasjonsarbeid kan ein oppnå eit betre psykososialt miljø blant elevane. Dette kjem av at gode relasjonar blant anna kan bidra til tryggleik, aksept, sosial tilhøyr, venskap og trivsel, samt påverke læresituasjonen til elevane (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011). For å oppnå eit godt psykososialt miljø, er derfor kvaliteten på relasjonane naudsynt. Uansett samanheng i skulen er ein god relasjon ein viktig faktor for positiv utvikling. Dette kan vere mellom elev-vaksen, elev-elev, mellom medarbeidarar, skule-heim og mellom skulen og hjelpeapparat (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011). Positive relasjonar kan derfor fremje arbeidet for eit godt miljø for elevane på skulen.

Sosialarbeidaren har kunnskap om relasjonsarbeid både i samtaler med grupper og med enkeltelevar. Gjennom samtalar med enkeltelevar kan ein ta opp emne som plagar eleven. Dette kan gjelde både i skule- og heimesituasjon. For at sosialarbeidaren skal kunne hjelpe er det viktig å kunne få vite kva eleven tenkjer og følar. Å sjå dette i lys av interaksjonsmodellen kan vere hensiktsmessig, då denne modellen er opptatt av samhandling mellom menneskjer og korleis den subjektive oppfatninga til menneskjer påverkar deira handlingar, tankar og kjensler (Hutchinson & Oltedal, 2003:65). Shulmans interaksjonsmodell er også oppteken av at sosialarbeidaren kan bruke sine dugleikar til å oppnå ein god arbeidsrelasjon i praksis (Shulman, 2003:51). Slik kan ein sjå at ein god relasjon kan bidra positivt til hjelp. Eg tolkar det derfor slik at om ein ikkje prøver å setje seg inn i elevens røyndomsbilete og ikkje aktivt arbeidar for å oppnå ein arbeidsrelasjon kan det overskygge eleven og han vil kunne føle seg oversett. Dette kan få negative konsekvensar for elevens psykososiale miljø.

På den eine sida kan ein relasjon vere som ein beskyttande faktor for ein elven ved at den profesjonelle vaksne anerkjenne, roser, lyttar til eleven. Dette kan føre til at eleven kjenner tryggleik, meisting, og sosial tilhør på skulen (Nordahl, 2005). Som nemnt i punkt 3.1 vil dette igjen kunne ha ringverknader på læringssituasjonen. Dersom eleven opplever god psykisk helse, vil dette kunne påverke både trivsel og læring. På den andre sida kan ein elev oppleve dårleg relasjon i form av gjentatt negativ kritikk og lite verdsetting. Dette vil kunne

påverke eleven negativ vidare i livet (Nordahl, 2005:109). Derfor blir det viktig at den profesjonelle vaksne alltid prøver å oppnå ein god relasjon med elevane, nettopp fordi dei kan vere den eine vaksne som kan beskytte eleven frå dårleg utvikling.

Ein kan som sagt hevde at relasjonsarbeid bidreg til auka fagleg læring hjå elevane. Fleire av ungdommane Gustavsson (2008) intervjuar forklarte at samtalene med sosialarbeidaren bidreg til fagleg læring. Dei innsåg at sosial funksjon og fagleg læring er gjensidig avhengig kvarandre. Dersom ein elev er lei seg, kan dette svekke den faglege læringa fordi eleven ikkje evna konsentrere seg i timane. Gjennom samtalar får eleven sortere tankar og kjensler, noko som vil påverke eleven sin læringssituasjon, ved å "lage plass" til fagleg påfyll. For det andre kan gode relasjonar mellom sosialarbeidar og elev skape tryggleik på skulen. Ein av ungdommane Gustavsson (2008) intervjuar opplevde sosialarbeidaren som ein tryggleiksskapar. Ved å ta i bruk faglege og emosjonelle dugleikar under lytting til eleven bidreg dette til å skape tryggleik og sterke relasjonen mellom eleven og sosialarbeidaren.

Lærarane skal skape gode relasjonar med sine elevar, men i nokre tilfelle kan det vere vanskeleg og tidkrevjande å oppnå ein god relasjon. Dette kan spesielt gjelde elevar med problemåtferd. I ein rapport frå NOVA (Eriksen & Lyng, 2015:81) kom det fram at lærarane skulle ønskje det var fleire sosialarbeidarar på skulen som kunne ta seg av relasjonsarbeidet med elevane med spesielle behov. Dei påpeikar at deira kompetanse ikkje strekk godt nok til for å kunne hjelpe dei som verkeleg treng det (Eriksen & Lyng, 2015:81). I undersøkinga til Gustavsson (2008) beskriv ungdommane blant anna sosialarbeidarane som ein tryggleiksskapar, ein samtalepartnaren og ein aktiv lyttar, ein vegvisar, ein konfliktløysar, ein terapeut og ein pedagog (Gustavsson, 2008:68-72). Ein kan dermed hevde at ein sosialarbeidar har ein anna rolle enn lærarane på skulen. Sosialarbeidarane skal ikkje gjere noko fagleg vurdering av elevane. Sett i lys av dette får ein dermed betre tid til å lytte til elevane. Gjennom intervjuar kom det også fram at elevane opplevde sosialarbeidaren nær i tid og rom (Gustavsson, 2008). Det kan dermed vere rimeleg å hevde at tilgjengelegheit av ein sosialarbeidar i skulen, kan ha ringverknader for deira psykososiale miljø.

Likevel er det også viktig at sosialarbeidarar ikkje tek over all relasjonsarbeidet i skulen. I følgje (Eriksen & Lyng, 2015:81) kan dette skape utfordringar både for lærarar og sosialarbeidarar. Lærarar kan kjenne på å "gi bort" problem dei burde handtert sjølv, medan sosialarbeidarar kunne føle at det var vanskeleg å "gå inn i ei sak" utan den daglege kontakten. Det kjem fram at sosialarbeidars relasjonsarbeid til elevar med spesielle behov, kan kome i

tillegg, men ikkje erstatte lærerrelasjonen (Eriksen & Lyng, 2015:81). Såleis er sosialarbeidarane ein ressurs for lærarane. Derfor hevdar eg det er viktig at sosialarbeidarar bidreg til å utvikle lærarens relasjonskompetanse, knytt til elevar med problemåtferd. Her meiner eg kunnskapen og dugleikar sosialarbeidaren har om relasjonsarbeid kjem til nytte. Til dømes kan lærarar vere med på individuelle samtalar eller gruppearbeid, der dei kan observere dugleikar som blir nytta i relasjonsarbeid, for å oppnå endring. Det kan også omhandle refleksjon på eiga rolle i relasjonen mellom eleven. Dersom ein elev er vanskeleg å få kontakt med og utagera, skrik og ropar, kan ein prøve reflektere over sin eigen åtferd. Dersom ein er bevisst eiga åtferd kan ein oppdage at reaksjonsmønstra hjå eleven kan endre seg. I staden for irettesetting kan ein ta i nytte roleg snakk (Gustavsson & Tømmerbakken 2011). Sosialarbeidaren er dermed ein ressurs for læraren, og dette vil kunne påverke elev-lærer relasjonen som kan ha ringverkingar for det psykososiale miljøet.

## **6.2 Korleis kan ein arbeida førebyggjande knytt opp mot sosial kompetanse?**

Eg har i punkt 5.6 gjort reie for dei ulike nivåa i førebyggjande arbeid. Primær-og sekundærførebyggjande arbeid handlar om tiltak som vert sett i verk for å forhindre at problem oppstår, vidareutviklast eller tilbakefell. Tertiærførebyggjande arbeid kan bli sett på som rehabiliterande hjelpetiltak. Eg vel difor å kun fokusere på primær-og sekundærførebygging i skulen, då dette rettar seg mot fleire elevar. Primærførebyggjande arbeid rettar seg mot alle elevar i skulen, medan sekundærførebyggjande arbeid rettar seg mot grupper som står i fare for skeivutvikling. Likevel blir det opplyst i undersøkinga til Magnus (2013) at 32% bruker halve stillinga si på å undervise, sjølv om dei ikkje har kompetanse til dette, og som vil forhindre dei til å drive viktig miljøarbeid (Magnus, 2013). Vidare påpeikar fleire at dei ikkje får arbeida nok på systemnivå der dei kan drive primær- og sekundærførebyggjande arbeid som er retta mot fleire born, då dei blir sett til å arbeide mest med enkelelevar med særlege behov og utfordringar (Magnus, 2013). Også Gustavsson & Tømmerbakken (2011) syner til tertiærførebyggjande oppgåver som blir gitt til sosialarbeidarar i skulen. Eg tolkar det derfor slik at dei skulle ynskje å kunne få meir førebyggjande arbeid inn i deira arbeidsoppgåver, der både kan nå flest mogleg elevar, samt at dei ikkje er kvalifisert til undervisning.

Som nemnt i punkt 3.1 peikar opplæringslova på at skulen skal arbeide systematisk og aktivt for å fremja eit godt psykososialt miljø, slik at elevane opplever eit godt læringsmiljø, trivsel og god helse (Opplæringslova, 1998, §9a-3). Ifølgje Befring (2012) omhandlar psykososial førebygging om strategiar og tiltak for å ”hindre sosial marginalisering, og motvirke utviklingen av psykiske og sosiale plager og problemer” (Befring, 2012:27). Eg vil derfor

drøfte primær-og sekundærførebygging mot det psykososiale miljøet knytt opp mot sosial kompetanse. Dette også fordi sosialarbeidarar kan bli tilsett i skulen for nettopp å utvikle den sosiale kompetansen hjå elevane (Misund, 2005).

Sosial kompetanse er ulike holdningar, dugleikar og kunnskap som er naudsynt å kunne dersom ein vil meistre ulike sosiale miljø (Garbario, 1985 i Nordahl, 2005:115). Det førebyggande arbeidet bør derfor ta utgangspunkt i dette. Tiltak bør vere retta mot kunnskapsheving, og auka bevisstgjerjing rundt haldningar og dugleikar. Som tidlegare nemnt er sosial kompetanse viktig for å kunne oppnå venskap, livskvalitet og utvikling (Nordahl, 2005). Sett ut i frå systemteori, kan ein anta at sosial kompetanse vil kunne bidra positivt i samhandlinga mellom elevens ulike system. Dette kan få positive ringverknader for elevar, deriblant det psykososiale miljøet. Ein sosialarbeidar skal vere klar over dette, og kan dermed prioritere sosial kompetanse i det førebyggande arbeidet.

Det primærførebyggande arbeidet kan rette seg mot ulike haldningskampanjar, trivselstiltak for skulen samt mobbeprogram. Ved å aktivt ta i bruk mobbeprogram på skulen kan ein bevisstgjere elevane på kor skadeleg mobbing kan vere. Ein kan hevde at elevane får auka kunnskap om den fysiske og psykiske skaden, der dei igjen vil oppnå betre holdningar til medelevar. I det velkjente Olweus-programmet, som er eit program mot mobbing og antisosial åtferd på skular, blir det dokumentert på ein skule i Oslo ein reduksjon på om lag 40% i å bli mobba og 50% i å mobbe andre (Major et al., 2011:48). Klassemiljø og auka trivsel på skulen er noko av det som har blitt forbetra gjennom dette programmet. Det er rimeleg grunn til å anta at elevanes sosial kompetanse har utvikla seg. Dette vil igjen kunne føre til eit betre psykososialt miljø for elevane.

Det sekundærførebyggande arbeidet kan vere retta mot klassemiljø eller grupper. Som nemnt i punkt 4.2 kan sosialarbeidarar tidleg oppdage og kjenne att signal for negativ utvikling og vurdere rett tiltak til dei enkelte, på bakgrunn av deira kunnskapar og dugleikar (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011). Tiltak kan til dømes vere gruppesamtalar mellom elevar ein hevdar står i fare for å utvikle problemåtferd, der samtaleemna omhandlar sosial kompetanse og kvifor denne kompetansen er viktig. Elevane kan då bli direkte bevisst på dugleikar, kunnskapar, og holdningar for å betre sin eigen og medelevars skulekvardag. Aggression Replacement Training er eit førebyggande program i skulen knytt direkte opp til utvikling av sosial kompetanse (Jahnsen, Ertesvåg, & Westheim, 2003). Programmet rettar seg mot grupper av elevar som står i fare for problemåtferd. Her lærar dei til dømes korleis

hensiktsmessige sosiale dugleikar kan erstatte aggresjon og vil bidra til relasjonsbygging (Jahnsen, Ertesvåg, & Westrheim, 2003:61-62). Det blir sett inn tiltak på mikronivå og individnivå, slik at eventuell dårleg åtferd tas vekk. Ny informasjon kjem inn i eit system og det blir utvikla nye normer og sjølvoppfatning hjå eleven, også kalla avvikforsterkande tilbakemeldingar (Hutchinson og Oltedal, 2003:170). Dette kan få positive ringverknadar for andre system i skulen. Å sjå dette i lys av systemteori kan vere hensiktsmessig, då denne teorien er oppteken av miljøet menneskjer skapar seg imellom og fokuserer på at endringar i eit system kan få konsekvensar for andre system ved skulen (Hutchinson og Oltedal, 2003:170). Dette er eit godt eksempel på korleis Bronfenbrenners modell kan fungere i praksis. Slik kan førebyggjande arbeid med fokus på sosial kompetanse bidra til trivsel, trygghet, læring og sosial tilhør hjå elevane, og dermed fremja eit godt psykososialt miljø.

Å setje saman ungdommar med problemåtferd kan også føre til mogleg forsterking av problemåtferd (Frønes, 2010). Dersom desse ungdommane til dømes møtast på fritida, der dei berre mengdas med likesinna, kan det å utrykkje mest mogleg risikoåtferd gi status (Frønes, 2010). Såleis kan introduksjon til andre ungdommar med problemåtferd i skulen bidra til å oppretthalde og utvikle problemåtferd (Frønes, 2010).

### **6.3 Kvifor er tverrfaglig samarbeid viktig for det psykososiale miljøet?**

I undersøkinga til Misund (2005) er det gjennomgåande i svarene at lærarar og sosialarbeidarar har felles ansvar for å utvikle den sosiale kompetansen til eleven, samt skape eit godt læringsmiljø. Ein kan dermed hevde at eit samarbeid mellom lærarar og sosialarbeidarar bør vere opplagt. Dersom det omhandlar ein enkeltelev med spesielle behov, bør altså lærarar og sosialarbeidarar saman diskutere og planlegge korleis ein på best mogleg måte kan oppnå eit godt klassemiljø rundt den enkelte (Misund, 2005:37). Likevel kom det fram i undersøkinga til Misund (2005) at sosialarbeidarane følte dei hadde for liten tid til å samarbeide med lærarar. Vidare kom det fram at sosialarbeidarar nesten berre deltok på tverrfaglege møter dersom dei hadde arbeida mykje med enkeltelevane som blei drøfta. Rektorar påsto at sosialarbeidarar heller burde arbeide ute i miljøet enn å delta på møta (Misund, 2005). Ved drøfting av elevane med samansette problem, og med sosialarbeidarar som har kunnskap om nettopp dette, samt kunnskap om utvikling av sosial kompetanse, burde heller det vere ein sjølvfølgje at dei skulle delta på tverrfaglege møter, sjølv om dei ikkje hadde arbeida med enkeltelevane tidlegare. Eg tolkar det slik at dei tverrfaglege møta vil få ein styrkja diskusjon

dersom sosialarbeidarar får delta i møta, då dei vil få eit meir heilskapleg bilete av eleven. Dei kan saman dekkje dei ulike behova til eleven, som til dømes fagleg- og sosial læring og vil saman bidra til å betre eleven sin skulekvardag. Eit tettare samarbeid kan også føre til mindre arbeidsbyrde for den enkelte (Glavin & Erdal, 2013:45). Det er nettopp dette Meld. St. 11 (2008-2009) påpeikar ved at det kan bli for mykje arbeidsoppgåver åleine for lærarane. Likevel er det naudsynt at tverrfaglege samarbeidet er formalisert på skulen. Dersom skulen ikkje har forankra det i skuleplanen, kan det vere tungvindt å oppnå heilskapleg hjelp (Glavin & Erdal, 2013:44).

Ein sosialarbeidar som arbeidar på skulen har ei stor og viktig rolle opp mot tverrfagleg samarbeid. Kunnskapen sosialarbeidarane har om dei ulike instansane sine arbeidsområder og metodar kan vere nyttige for lærarar, dersom dei er usikre på kven ein skal ta kontakt med for eventuell hjelp og samarbeid rundt eleven (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011:117). Sosialarbeidarar kan derfor koordinere det tverrfaglege samarbeidet på skulen og blir dermed eit bindeledd mellom skulen og andre hjelpeapparat (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011:117). Som sosialarbeidar har ein og fått innblikk i og forståing for ulike profesjonar til sine termar og språklege uttrykk, som til dømes barnevernets, noko som kan koma alle til gode dersom skulen har ei anna forståing enn barnevernet av til dømes ordet ”bekymring” (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011:117). Eg tolkar det derfor at sosialarbeidarar kan tidleg avklare misforståingar mellom etatar, samt vere ein tryggleiksressurs dersom noko skulle vera uklårt. Dette meiner eg også kjem godt med dersom foreldra har nokre spørsmål dei undrar på. Dersom ein får avklart ulike missforståingar kan ein hevde at det blir ytt betre heilskapleg hjelp til eleven som igjen kan oppnå betre psykososialt miljø.

Det kan oppstå utfordringar i det tverrfaglege samarbeidet i praksis. Sosialarbeidarar og lærarar er to ulike profesjonar med ulik utdanning. Dette kan føre til at dei har to forskjellige oppfatningar av kva som bør vektleggast, ulik syn på røynda, og ulike forklaringsmodellar (Misund, 2005: 88). Dersom ein har ulik oppfatning av kva som bør vektleggast og ulik syn på røynda, kan den eine parten ikkje kjenne det naudsynt å nytte tverrfagleg samarbeid. Sosialarbeidarar og lærarar bør derfor kjenne til den andre profesjonsens sin kompetanse, og forstå at deira arbeidsoppgåver er gjensidig avhengig av kvarandre. Det kan også oppstå makt- og statuskampar. Ifølge Lauvås og Lauvås (2004) kan tverrfagleg samarbeid vere eit tapsprosjekt for høgstatusprofesjonar. Dersom nokon ikkje vel å samarbeide på grunn av eigarinteresse, kan dette få negative konsekvensar for eleven. Ein kan mista ei viktig ”brikke” og ressurs i samarbeidet, og ein oppnår ikkje ei fullverdig heilskapstilnærming. Respekt,

likeverd og tillit til kvarandre kan dermed vere viktige faktorar for å oppnå eit godt samarbeid. Dette kan bidra til at alle partar får ei stemme i samarbeidet, der dei alle føler at si forståing er like viktig. Eleven får dermed tilbake heilskapstilnærminga som trengst. Ved å aktivt gå inn for å betre eit samarbeid både mellom profesjonar innafor skulen, og mellom ulike instansar, tolkar eg det at ein kan styrkje relasjonen på mikronivå. Ein styrkja relasjon kan få positive konsekvensar for utviklinga på mesonivået, då instansane og profesjonane saman skal gi heilskapleg hjelp. Ein ser dette frå systemteori, der endringar på eit system påverkar eit anna system (Hutchinson & Oltedal, 2003).

#### **6.4 Korleis få til eit godt samarbeid mellom heim og skule?**

Kontakten mellom skule og heim er svært viktig. Sett i lys av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell er skule og heim to sentrale mikrosystem for elevens utvikling (Fyrand, 2005:46). Dei skal begge kjenne til og støtte kvarandre og dermed blir eit samarbeid basert på tillit og felles mål mellom desse mikronivåa avgjerande. Det kan vere store ueinigheter mellom skulens forståing på eit barns problem og familiens forståing (Fyrand, 2005). Mikosystema bør dermed møtast for å kome fram til ei felles forståing og tiltak for eleven. Denne kontakten mellom elevens mikrosystem kan få positive konsekvensar for samarbeidet som vil igjen føre til ei auka forbetring i elevens mesosystem (Fyrand, 2005:48-49).

Vidare hevdar Bronfenbrenners utviklingsøkologisk modell at utvikling skjer i samspel mellom individ og miljø (Fyrand, 2005:45). Hendingar som skjer i heimen kan påverke korleis eleven oppfører seg på skulen og omvendt. Her kan sosialarbeidaren nytte kompetansen om heilskapstilnærminga, ved å sjå personen i situasjonen. Ein må kunne reflektere for kva som kan påverke eleven på mikronivå, og kva som påverkar han på eksonivå. Ved å vere bevist på dette vil ein kunne sjå heilskapen. Ifølgje Roland (1995, I Gustavsson og Tømmerbakken, 2006) ser ein eit mønster i funn i forskning at psykososiale problem ofte går saman med konfliktfylte heimesituasjonar. Konfliktfylte heimesituasjonar kan påverke bornas mikronivå som kan påverke elevens åtferd på skulen. Her kan sosialarbeidaren vere bevisst på korleis dei ulike systema påverkar kvarandre og korleis endring i eitt system vil påverke eit anna system. Ein sosialarbeidar skal ha kunnskap om dette, og dei har vidare kunnskap om ulike instansar som kan bidra til spesifikk hjelp som til dømes familievernkontoret (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011:104).

Dersom ein har eit godt samarbeid med foreldre kan ein lettare hjelpe eleven. Er samarbeidet godt, og både elev og foreldre opplev likeverd og at dei blir høyrte, kan sosial og fagleg utvikling aukast. Eit godt samarbeid kan vidare påverke elevens trivsel og læringsmiljø. Dersom foreldra opplev eit godt samarbeid og har eit godt inntrykk om skulen, kan denne positive holdninga hjå foreldra vidare smitte over på bornas syn på skulen, lærarane og undervisninga (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011:93). Eleven kan oppleve trivsel som er viktig for det psykososiale miljøet. Eleven kan også oppleve ein trygg relasjon enten til lærar og/eller sosialarbeidar.

Ein føresetnad for at ein skal kunne sjå heilskapen og forstå foreldras situasjon er god kommunikasjon og relasjonskompetanse. Det kan oppstå ulike foreldresituasjonar, som til dømes at ein møter psykisk sjuke foreldre og utfordrande åtferd (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011). Eg hevdar derfor at sosialarbeidaren er svært sentral i å bidra til eit godt samarbeid, sett i lys av at dei sit på kunnskap om ulike kommunikasjonsdugleikar med ulike menneskjer i ulike situasjonar. Dette kan me sjå opp mot interaksjonistisk modellar der me må vite kva foreldra sine subjektive tolkingar av situasjonen er. Gjennom dette arbeidet krev det at ein lyttar og respektera deira historie. Når skulen etterkvart får foreldra sine røyndomsbilete, kan ein lettare forstå kvifor deira åtferd og handlingar er som dei er. Shulmans interaksjonsmodell kan dermed også vere eit verktøy for å skape eit godt samarbeid, sett i lyst av dugleikane sosialarbeidaren har (Shulman,2003). I undersøkinga til Magnus (2013) kom det fram at heile 89% av respondentane deltok på foreldresamarbeid. Dette bekreftar viktigheita av foreldra si rolle i skulen, og i forlenginga av det, eit godt heim-skulesamarbeid, som igjen kan føre til eit betre psykososialt miljø. Slik kan eit godt samarbeid mellom heim og skule bidra til å fremja eit godt psykososialt miljø samt eit positivt læringsmiljø for eleven (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011).



## 7.0 Avslutning

I denne oppgåva ynskte eg å finna ut på kva måte sosialt arbeid, herunder ein sosialarbeidar, kunne bidra til å fremja eit godt psykososialt miljø i grunnskulen. Eg har sett på kva faktorarar som kan vera til hjelp i ein sosialarbeidars kvardag, og korleis ein sosialarbeidar kan vera ein resurs i det daglege virke i grunnskulen. Eg måtte avgrensa oppgåva og har hatt fokus på sosialarbeidaren sin kompetanse-og dugleiksgrunnlag, som relasjonskompetanse og kommunikasjonskompetanse, samt ulike arbeidsoppgåver om førebyggjande arbeid på ulike nivå, tverrfagleg samarbeid og heim-skule samarbeid.

Med utgangspunkt i litteraturstudie har eg prøvd å belyse ovannemnde. Tema og problemstilling har eg belyst med teori eg hevdar er relevant. I drøftingsdelen har eg diskutert korleis og kvifor det er viktig med sosialarbeidarar i grunnskulen knytt opp mot det psykososiale miljøet.

Sosialarbeidarar skal ikkje løyse alle problem i skulen og ta over arbeidsoppgåver for lærarar. Mi oppfatning etter å ha skrive denne oppgåva er likevel at ved å inkludere sosialt arbeid i skulesystemet vil skulen kunne gi meir heilskapleg hjelp til eleven. Kvaliteten på arbeidet og skulen kan bli betre gjennom eit tettare samarbeid mellom sosialfagleg arbeid og pedagogisk arbeid. Elevar tilbringar mykje av sin oppvekst i grunnskulen. Skulen er dermed ein viktig arena for borna si utvikling. For at skulen skal kunne ta vare på alle elevar med ulike behov, vil eg hevde at det er naudsynt med ulik fagkompetanse. Eg stiller meg sympatisk til skular som tilset medarbeidarar med ulik kompetanse, og meiner at sosialarbeidaren si rolle i skulen kan vera ein viktig faktor i eit tverrfagleg samarbeid for å førebyggja psykososiale problem. Eg vel å avslutte med eit sitat frå ein ungdomsskuleelev for å ringje inn viktigheita med sosialt arbeid i skulen.

*”Vi er heldige som har sosialarbeider på vår skole, fordi da lærer vi mer og blir gladere”*  
(Gustavsson, 2008:78).

## Litteraturliste

- Befring, E. (2012). Forebygging – tidlig innsats til barns beste. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats: Bedre læring for alle?*, (s. 21-34). Litauen: Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. (2007). *Forskingsmetode med etikk og statestikk* (2.utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Departementene (2009). *Regjeringas strategi for forebygging. Fellesskap – trygghet – utjevning*. Henta 20.04.16 frå:  
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/JD/Vedlegg/Rapporter/Forebyggingstrategi.pdf>
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø: Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker* (rapport nr. 15/14) (s.69-86) (Høgskolen i Akershus og Oslo). Oslo: NOVA & AFI. Henta 10.05.16 frå:  
<http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/skolers-arbeid-med-elevenes-psykososiale-miljo.pdf>
- Ellingsen, I. T., Levin, I., Berg, B. & Kleppe, L. C. (2015). Hva er sosialt arbeid? I I. T. Ellingsen, I. Levin, B. Berg & L. C. Kleppe (Red.), *Sosialt arbeid: En grunnbok*, (s. 19-35). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fellesorganisasjonen (2008, 09). *Barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere i skole, barnehage og SFO*, henta 23.03.16 frå:  
[https://www.fo.no/getfile.php/01%20Om%20FO/Hefter%20og%20publikasjoner/Skolebrosjyre\\_net.pdf](https://www.fo.no/getfile.php/01%20Om%20FO/Hefter%20og%20publikasjoner/Skolebrosjyre_net.pdf)
- Fellesorganisasjonen (2015, 25.02.). *Mangfold og utvikling – sosialt arbeid i ny tid*. Henta 23.03.16 frå:  
<https://www.fo.no/getfile.php/06%20Profesjonene/Mangfold%20og%20utvikling%20-%20sosialt%20arbeid%20i%20ny%20tid%281%29.pdf>

- Fellesorganisasjonen (2013, 08). *Sosionomer og sosialt arbeid*, henta 23.03.16 frå:  
<https://www.fo.no/getfile.php/01%20Om%20FO/Hefter%20og%20publikasjoner/sos.pdf>
- Fellesorganisasjonen (2015, 03). *Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere*, henta 23.03.16 frå:  
[https://www.fo.no/getfile.php/01%20Om%20FO/Hefter%20og%20publikasjoner/Yrkesetisk%20grunnlagsdokument\\_2015.pdf](https://www.fo.no/getfile.php/01%20Om%20FO/Hefter%20og%20publikasjoner/Yrkesetisk%20grunnlagsdokument_2015.pdf)
- Forskrift til opplæringslova (2006). *Forskrift til opplæringslova*. Henta 26.03.16 frå:  
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Frønes, I. (2010). Kunnskapssamfunn, sosialisering og sårbarhet. I E. Befring, I. Frønes & M-A. Sørli (red.). *Sårbare unge – nye perspektiver og tilnærminger*, (s.31-43). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fyrand, L. (2005). *Sosialt nettverk – teori og praksis* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Glavin, K. & Erdal, B. (2013). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: Til beste for barn og unge i kommune-Norge*. (3. utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Gustavsson, U. & Tømmerbakken, N. (2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen. Om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Gustavsson, U. (2008). *Sosialarbeidere i ungdomsskolen. En kvalitativ studie av ungdomsskoleelevers erfaringer med sin kontakt med sosialarbeideren på skolen*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo), Henta 01.04.16 frå:  
[https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/278/2/Gustavsson\\_Ulrika.pdf](https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/278/2/Gustavsson_Ulrika.pdf)
- Gustavsson, U. (2006, 27.04). *Skolen som arena for sosionomer*. Fontene fagartikler. Henta 24.03.16 frå: <http://fontene.no/artikkel-6.47.12242.d3f1fcd476>
- Gustavsson, U. & Tømmerbakken, N. (2006). Er det behov for sosialarbeideres kunnskap i skolen?. I Røysum, A. (Red.), *Sosialt arbeid: Refleksjoner om kunnskap og praksis* (s.178-188). Oslo: Fellesorganisasjonen for barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere.

- Heap, K. (2005). *Gruppet metode for sosial- og helsearbeidere* (5.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hutchinson, G. S & Oltedal S. (2003). *Modeller i sosialt arbeid* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jahnsen, H., Ertesvåg, S. & Westheim, K. T. (2003) *Utvikling av sosial kompetanse: Veileder for skolen*. Utdanningsdirektoratet. Henta 02.05.16 frå: [http://www.udir.no/Upload/Satsningsomraader/LOM/5/Veil\\_Sos\\_kompetanse.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Satsningsomraader/LOM/5/Veil_Sos_kompetanse.pdf?epslanguage=no)
- Kleppe, L. C. (2015). Kunnskap i sosialt arbeid. I I. T. Ellingsen, I. Levin, B. Berg & L. C. Kleppe (Red.), *Sosialt arbeid: En grunnbok*, (s.125-138). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lauvås, K. & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid – perspektiv og strategi* (2.utg.). Oslo: universitetsforlaget.
- Levin, I. (2004). *Hva er sosialt arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget
- Utdanningsdirektoratet (2012, 23.01). *Læreplanverket for kunnskapsløftet – prinsipp for opplæring*. Henta 07.04.16 frå: [http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_kunnskapsloeftet/prinsipper\\_lk06\\_nn.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06_nn.pdf)
- Magnus, P. (2013, 03). *Barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere: Nye profesjoner i grunnskoler* (Høgskolen i Bergen). Bergen: institutt for sosialfag og vernepleie. Henta 24.03.16 frå: <http://www.profesjon.no/wp-content/uploads/2013/07/Magnus-2013.pdf>
- Major, E. F., Dalgard, O. S., Mathisen, K. S., Nord, E., Ose, S., Rognerud, M. & Aarø, L. E. (2011, 01). *Bedre føre var - Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger*. (Rapport 2011:1). Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt. Henta 14.04.16 frå: <http://www.fhi.no/dokumenter/1b2e13863a.pdf>
- Meld. St. 39 (2001-2002). (2002). *Oppvekst og levekår for barn og unge i Norge*. Henta 12.04.16 frå:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e97cf2ddbcd347328e4fcc70e942de62/no/pdfa/stm200120020039000dddpdfa.pdf>

Meld. St. 11 (2008-2009). (2009). *Læreren - Rollen og utdanningen*. Henta 12.05.16 frå:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>

Misund, B. I. (2005). *Miljøarbeid i skolen. Organisasjonens betydning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Nordahl, T. (2007). *Hjem og Skole: Hvordan etablere et samarbeid til elevens beste?* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2005). Skolens muligheter i møte med utsatte barn og unge. I: A. L. von der Lippe & S. R. Wilkinson (Red.), *Risikoutvikling. Tilknytning, omsorgssvikt og forebygging. Et jubileumsskrift til Kari Killèn*. (s. 107-122). Oslo: NOVA-rapport 7/05.

Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Henta 26.03.16 frå: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Shulman, L. (2003). *Kunsten å hjelpe individer og familier*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet (2010, 15.06). *Retten til et godt psykososialt miljø*. Henta 08.04.16 frå:  
<http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Laringsmiljo/Udir-2-2010---Retten-til-et-godt-psykososialt-miljo-etter-opplaringsloven-kapittel-9a/Del-I/3-Elevens-rett-til-eit-godt-psykososialt-miljo--/?read=1>

Utdanningsdirektoratet (2012, 12.04). *Et godt læringsmiljø og fem grunnleggende forhold*. Henta 08.04.16 frå: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Fem-grunnleggende-forhold>

Utdannings- og forskningsdepartementet (2005). *Rammeplan for 3-årig sosionomutdanning*. Utdannings- og forskningsdepartementet. Henta 26.03.16 frå:  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/269389-rammeplan\\_for\\_sosionomutdanning\\_05.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/269389-rammeplan_for_sosionomutdanning_05.pdf)

Willumsen, E. (2015). Tverrprofesjonelt samarbeid i sosialt arbeid. I I. T. Ellingsen, I. Levin, B. Berg & L. C. Kleppe (Red.), *Sosialt arbeid: En grunnbok*, (154-170). Oslo: Universitetsforlaget.