



Høgskolen i Innlandet

Fakultet for helse- og sosialfag

Miljøarbeiderne/miljøterapeutenes opplevelser av det tverrfaglige samarbeidet med lærerne i skolen

Emnekode: TBU4902

Masterprogram: Master i tverrfaglig arbeid med barn, unge og familier

Sarah Hemat

Mai 2023

Totalt antall ord: 31.979

Forord

De siste to årene som masterstudent har vært lærerike og spennende, men også utfordrende og krevende til tider. Jeg føler meg takknemlig og privilegert som avslutter med denne oppgaven og som har kunnet fordype meg i noe jeg brenner for. Jeg håper min forskningsstudie er med på å spisse fokuset mot hvordan sosialarbeiderne i skolen kan bruke sin kunnskap og være den viktige ressursen for elevene som trenger dem i skolehverdagen. Jeg har utviklet meg gjennom denne prosessen og tilegnet meg enormt mye kunnskap og nye erfaringer.

Jeg ønsker å rette den første takken til alle informantene som tok seg tid i en hektisk arbeidshverdag for å dele deres tanker, erfaringer og opplevelser med meg. Jeg er takknemlig for deltakelsen deres!

Deretter vil jeg rette en stor takk til min kjære veileder Helene Toverud Godø, ved Høgskolen i Innlandet. Tusen hjertelig takk for lærerike og gode samtaler, nyttige råd, tålmodighet, varme og oppmuntring gjennom hele skriveprosessen, og ikke minst dyktig veiledning.

Sist, men ikke minst vil jeg takke min flotte familie og de gode vennene mine. Uten deres støtte og deres gode ord, ville denne prosessen vært blytung. Med to operasjoner av knær underveis i masterskrivingen ville jeg aldri kommet i mål uten deres heiarop! Tusen takk for alle hyggelige avbrekk og påfunn underveis som gjorde at hverdagen var enklere å stå i.

Sarah Hemat

Rælingen, 12.05.2023

Sammendrag

Bakgrunn og hensikt: Denne masteravhandlingen omhandler skolen som en arena for sosialt arbeid og hvordan miljøarbeidere/miljøterapeuter i skolen opplever det tverrfaglige samarbeidet med lærerne. Selv om skolen som institusjon har et sterkt opplæringsmandat, er opplæringsloven tydelig på at fag ikke er deres eneste oppgave. Skolen er en arena som skal bidra til at barn og unge skal tilegne seg evner til å bli en del av samfunnet og å mestre livet. Sosialarbeiderne kan tilføre lærerne den komplementære kompetansen i dette arbeidet, men rollen deres er ikke lovfestet. Hensikten med studien er å videreutvikle kunnskap om hvordan de to yrkesgruppene samarbeider tverrfaglig, ved å synliggjøre hvilke faktorer som bidrar til at samarbeidet fungerer, samt synliggjøre hvilke faktorer som hemmer utviklingen av gode samarbeid, sett fra miljøarbeidernes/miljøterapeutenes ståsted.

Problemstilling: «Hvordan opplever miljøarbeidere/miljøterapeuter på ungdomsskolen det tverrfaglige samarbeidet med lærerne på arbeidsplassen?»

Metode og utvalg: I denne studien anvendes det en kvalitativ tilnærming med delvis strukturert intervju som forskningsmetode. Det har blitt intervjuet tre barn- og ungdomsarbeidere, to barnevernspedagoger og en spesialpedagog. Alle jobber som sosialarbeidere på ungdomstrinnet med erfaring fra tverrfaglige samarbeid med lærerne på arbeidsplassen. Analysearbeidet i studien ble gjennomført med utgangspunkt i et hermeneutisk-fenomenologisk teoretisk perspektiv.

Funn: funnene synliggjør at det er et tydelig skille mellom de informantene som har høyere utdanning og de som har lavere utdanning. De informantene i studien med høyere utdanning opplever at samarbeidet med lærerne fungerer godt og føler at de blir anerkjent som en profesjon, men peker på utfordringer knyttet til manglende kunnskap om hva de kan bidra med inn i skolen, struktur og formalisering. Informantene uten høyere utdanning, opplever at samarbeidet med lærerne er fraværende og erfarer at deres muligheter til å arbeide med en større del av elevgruppen begrenses på grunn av deres posisjon og avmakt i skolen, at de i stor grad er bundet til enkeltelever og manglende anerkjennelse.

Nøkkelord: miljøterapeuter, lærere, tverrfaglig arbeid, skolen, profesjonskamp, samarbeid

Summary

Background and intent: This thesis reflects on concept of the secondary school as an arena for social work and interdisciplinary collaboration between environmental workers/therapists and teachers. Although secondary school is traditionally seen as an educational institution, “Opplæringsloven” (1998) makes it clear that education is not its only purpose. The school is also a realm where children and young people acquire the necessary skills to become active participants in society and navigate their future. Social workers provide teachers with competence to provide their students with these skills, but their role is not acknowledged in law. The purpose of this study is to further develop knowledge regarding how these two professional groups collaborate by highlighting which factors contribute to good collaboration, as well as highlighting which factors inhibit collaboration from the point of view of the environmental workers/therapists.

Thesis: "How do environmental workers/therapists experience collaboration with the teachers at secondary school?"

Method and selection of informants: In this study, a qualitative approach with partially structured interviews has been chosen as the research method. Three child and youth workers, two child welfare pedagogues and one special education teacher has been interviewed. All of the participants are employed at the time of interview as social workers at a secondary school and have collaborated interprofessionally with teachers at their workplace. The analysis work in the study was carried out based on a hermeneutic-phenomenological theoretical perspective.

Findings: The findings of this study highlight that there is a clear distinction between participants who have a higher education and those who have a lower education. This study found that participants with higher education feel that collaboration with teachers works well and feel that their contributions are recognised, meanwhile pointing to challenges related to a general lack of knowledge about the support environmental workers/therapists can provide to students and legal recognition of their contribution within the school's structure. Participants without higher education experienced that cooperation with teachers is absent and experience that their opportunities to work with a large part of the student group are limited, due to their lack of authority within the school's hierarchy, that they are largely tied to individual students and lack of recognition for their contributions.

Keywords: environmental therapists, teachers, school, interprofessionally cooperation, occupational conflict, cooperation

Innholdsfortegnelse

1.0 Introduksjon	6
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	8
1.2 Avgrensninger og begrepsavklaring	8
1.3 Oppgavens oppbygging	9
1.4 Sosialarbeideres rolle i skolen	9
1.4.1 Uklare grenser for hva som forventes	10
1.5 Tidligere forskning på miljøarbeidere/miljøterapeuter i skolen	11
1.6 Internasjonale studier om sosialarbeidere	12
1.7 Stortingsmeldinger om behovet for nye profesjoner inn i skolen	13
1.8 Økt fokus på livsmestring og mobbing	15
1.9 Politisk trykk	16
1.10 Studier som beskriver ulike opplevelser med tverrfaglig samarbeid	17
1.11 Oppsummering	21
2.0 Teoretiske perspektiver	22
2.1 Tverrprofesjonelt samarbeid som et fenomen	22
2.2 Profesjonsteori	22
2.3 Makt i hierarkiet	23
2.4 Rolleteori	24
2.4.1 Rolleforventninger	24
2.4.2 Når rolleforventningene kolliderer	25
2.5 Forutsetninger for et samarbeid	25
2.5.1 Faktorer som hemmer og fremmer samarbeid	27
2.6 Hvordan legge til rette for godt miljøterapeutisk arbeid?	28
2.7 Kamp om anerkjennelse	29
2.8 Oppsummering	31
3.0 Metodisk tilnærming	33
3.1 Hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming	33
3.2 Egen for forståelse	34
3.3 Kvalitativ tilnæringsmetode	35
3.4 Det kvalitative intervjuet	35
3.5 Intervjuguide	36
3.6 Utvalg av informanter	37
3.7 Rekruttering av informanter	38
3.8 Gjennomføringen av intervjuene	38

3.9	Transkribering av intervjumaterialet.....	40
3.10	Analyse og tolkning.....	40
3.11	Etikk.....	41
3.12	Reliabilitet og validitet	44
4.0	Presentasjon av funn	45
4.1	Organisering av arbeidsdag.....	45
4.2	Ledelse og organisering	47
4.3	Beskrivelser av samarbeid.....	49
4.3.1	Det utfordrende samarbeidet	49
4.3.2	Det gode samarbeidet	51
4.4	Anvendelse av fagkompetanse.....	53
4.5	Rolleforventninger til miljøarbeiderne/miljøterapeutene.....	55
4.6	Behovet for anerkjennelse	57
4.7	Oppsummering av funnene	58
5.0	Diskusjon	60
5.1	Informantenes arbeidshverdag	60
5.2	Å arbeide miljøterapeutisk	61
5.3	Forventningene knyttet til arbeidsoppgaver	62
5.4	Faktorer som hemmer og fremmer samarbeid	63
5.5	Utfordringene i arbeidshverdagen	64
5.6	Individnivå i det tverrfaglige samarbeidet.....	65
5.7	Systemnivå i det tverrfaglige samarbeidet	66
5.8	Mangel på kunnskap om hverandres arbeidsområder.....	68
5.9	Anerkjennelsesbehovet	69
6.0	Avslutning	73
6.1	Oppsummering av hovedfunn.....	73
6.2	Konklusjon	74
6.3	Forslag til videre forskning.....	75
7.0	Litteraturliste.....	76
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	80
	Vedlegg 2: intervjuguide	84
	Vedlegg 3: godkjenning fra NSD	85

1.0 Introduksjon

Skolen er en arena som tradisjonelt har tilhørt elever og lærere, der lærerne har vært den dominerende yrkesgruppen. I dag er det flere profesjoner enn tidligere som er involvert i hvilken oppfølging elevene får (Saltkjel, Malmberg-Heimonen & Tøge, 2021). I løpet av de siste ti årene har det skjedd store endringer i skolen med økt fokus på blant annet mobbeforebygging og psykisk helse. I samme periode har det også vært økt fokus å få flere yrkesgrupper inn i skolen, med en målsetting om at disse yrkesgruppene særlig skal jobbe for å bedre barns psykososiale læringsmiljø. Viktigheten av å få inn annen kompetanse enn lærernes kompetanse belyses blant annet i flere stortingsmeldinger (se for eksempel Meld. St. 6 (2019–2020), Meld. St. 21 (2016–2017), NOU 2015:2). Tidsbruksutvalget beskrev for eksempel at det er en anbefaling å få inn flere ansatte inn i skolesektoren, slik at de ulike yrkesgruppene kan brukes til det de har kompetanse til (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Skolen er altså en forholdsvis ny arbeidsplass for sosialarbeidere, og antallet barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere (heretter omtalt som «BSVere») i skolen har økt jevnt de siste årene og både skoler og elever erfarer at de har glede av disse yrkesgruppene inn i skolen (Håvie, 2012). I en rapport fra 2021 kommer det frem at det i dag jobber cirka 3000 BSVere som miljøterapeuter i skolen (Slotnes, 2021). Til tross for at det stadig ansettes flere med denne bakgrunnen, kan det imidlertid virke som at det fortsatt er stor variasjon i hvordan ansatte med denne profesjonsbakgrunnen brukes i skolen, og det er behov for mer kunnskap om dette.

I rapporten «Hva lærere ikke kan!» (Borg, Christensen, Fossetøl & Pålshaugen, 2015) hevdes det at det i 2015 var ansatt BSVere med om lag 50 ulike stillingsbeskrivelser. Det er ikke ment at miljøterapeutene skal ansettes for å ta over arbeidsoppgavene lærere ikke gjør, men de ansettes som en profesjon med kompetanse for de elevene med behovene som læreren ikke klarer å håndtere, uten at resten av elevene i klassen blir påvirket av det (Borg, Drange, Fossetøl & Jarning, 2014).

En del forskning har dessuten rapportert at noen sosialarbeidere befinner seg i en rolle der de opplever at de ikke blir anvendt slik de ønsker eller bør disponeres (Finigan-Carr & Shaia, 2018). Finigan-Carr & Shaia (2018) hevder at sosialarbeidere som jobber i skolen innehar kompetanse om mental helse som en ny yrkesprofesjon i skolen, og at kompetansen de besitter ikke kun er viktig for elevene, men også hele kollegiet. Videre hevder Finigan-Carr & Shaia (2018) at de ferdighetene sosialarbeideren innehar er spesielt viktig for det trygge og

gode skolemiljøet i tillegg til læring av sosial kompetanse som vil gi elevene bedre forutsetninger til å klare det faglige.

De som ansettes i disse stillingene jobber under andre ansettelsesforhold enn lærere. BSVere har på samme måte som lærere en formell høyere utdanning, men sjansene for å måtte jobbe i deltidsstillinger er betydelig større for BSVere enn for lærere. Det som er vanlig er at BSVere og miljøarbeidere ansettes i 89% stillinger, som vil si at de ikke jobber i skoleferiene og ikke mottar lønn i perioden (Borg et al., 2015).

Opplæringsloven §9A (1998) regulerer elevenes rett på et trygt og godt skolemiljø og det blir i forarbeidene til kapittelet tydeliggjort hvordan yrkesgruppen i skolen med en sosialfaglig utdanning kan bidra til dette (NOU 2015:2). Tidsbruksutvalget foreslår ikke å lovfeste funksjonen i skolen og hevder at det er opp til skoleeier hvordan ressursene skal anvendes. Dette resulterer dermed i at rollen til miljøterapeutene ikke er lovfestet og det reflekterer også i hvorfor arbeidsoppgavene til miljøarbeiderne og miljøterapeutene varierer fra skole til skole.

Et av områdene sosialarbeiderne brukes til er blant annet knyttet til spesialundervisningen rundt enkeltelever (Borg et al., 2014). Etter koronapandemien som herjet verden over, avslørte VG at over 14.000 elever ble ofre for korona-skolen og mistet spesialundervisningen de har krav på (Ertevåg, 2020). Fellesorganisasjonen (FO) var tidlig ute med å argumentere for at dersom det hadde vært ansatte med rett kompetanse og tid til å fange opp elevene og det de har krav på, hadde ikke tallene trengt å bli så høye (FO, 2021). Dette ledet FO til å løfte frem behovet for å lovfeste miljøterapeuter i skolen og oppropet fikk stort engasjement.

Dette synliggjør at det er flere konfliktlinjer og uklarheter knyttet til sosialarbeidere i skolen. Det er skoleeier på hver enkelt skole som avgjør om det er behov for de ulike støttefunksjonene i skolen og det er ofte rektor som avgjør hvilke oppgaver de skal ha (NOU: 2015:2). Det er tydelig at det er behov for kunnskap om hva denne yrkesgruppen sitter med av kompetanse for å styrke det psykososiale miljøet på skolen, i tillegg er det lærerikt å forstå hvordan sosialarbeidere selv opplever sin posisjon. Ettersom sosialarbeidernes arbeidsoppgaver ikke er regulert i et lovverk og dermed fremstår uklare, vil det kunne oppstå et spenningsfelt mellom sosialarbeidere og lærere. Det er dette spenningsfeltet jeg ønsker å undersøke.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg ønsker å rette oppmerksomheten mot hvilke erfaringer og opplevelser miljøarbeiderne/miljøterapeutene sitter med i det tverrfaglige samarbeidet med lærerne, og dermed ble følgende problemstilling valgt:

«Hvordan opplever miljøarbeidere/miljøterapeuter på ungdomsskolen det tverrfaglige samarbeidet med lærerne på arbeidsplassen?»

Med følgende forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan oppfatter miljøarbeiderne/miljøterapeutene arbeidsoppgavene sine på skolen?*
- 2. Hvordan organiseres det tverrfaglige samarbeidet mellom lærere og miljøarbeiderne/miljøterapeutene på ungdomsskolen?*
- 3. Hvilke faktorer hemmer og fremmer samarbeidet med lærerne?*

Grunnen til at jeg har valgt å forske på både miljøarbeidere og miljøterapeuter, og ikke kun miljøterapeuter, er fordi stillingen til miljøterapeuter, også kalt BSVere, ikke er en «beskyttet» stilling. Det vil si at stillingene som er knyttet til det sosiale miljøet i skolen like gjerne kan være besatt av miljøarbeidere uten formell utdanning, men med de samme vilkårene som BSVere (Borg et al., 2015).

1.2 Avgrensninger og begrepsavklaring

Slik jeg skrev i introduksjonen blir BSVere brukt om barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere. I denne studien er informantene med en av disse utdanningene benevnt som miljøterapeuter eller som BSVere. En av informantene i studien har spesialpedagogisk utdanning, her brukes også miljøterapeut-benevnelsen da det er en formell høyere utdanning. Det som omtales som miljøarbeidere i studien er enten ufaglærte eller barne- og ungdomsarbeidere. Sosialarbeidere her brukes som en fellesbetegnelse på miljøterapeuter og miljøarbeidere.

Det finnes mange ulike begreper en kan bruke når det gjelder samarbeid mellom profesjoner som et fenomen. Tverrfaglig, tverrprofesjonell, tverretatlig, flerfaglig og fellesfaglig er vanlige norske begreper som ofte beskriver samhandlingen mellom mennesker med ulik faglig bakgrunn. «Tverrfaglighet» er et positivt ladet ord og Lauvås & Lauvås (2004, s.17) argumenterer for at det i et moderne samfunn er helt nødvendig med tverrfaglighet. I denne

oppgaven blir både begrepet tverrfaglig og begrepet tverrprofesjonelt brukt om hverandre og her betyr det samarbeid mellom ulike fagutdannede grupper (Glavin & Erdal, 2018, s. 24).

«Rolle» er et viktig begrep å ta for seg når en er inne på hvordan å forstå tverrprofesjonelt samarbeid som et fenomen. Jeg skal ikke gå inn på en omfattende redegjørelse av ulike måter å definere rolle på, men det er likevel nødvendig å være bevisst på hva en rolle er og hvordan det fører med seg ulike forventninger fra omgivelsene (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 66). Rolle defineres av Lauvås & Lauvås (2004, s. 66) slik: *«rolle er en sosial posisjon som individet er i og som det knytter seg et sett av forholdsvis stabile normer og forventninger til, eller om vil man, visse formelle og uformelle regler om hvordan man skal oppføre seg».*

1.3 Oppgavens oppbygging

Til nå har jeg beskrevet noe av bakgrunnen til dette temaet og hvorfor jeg har valgt å intervju sosialarbeidere. I de følgende delkapitlene vil jeg også presentere relevant litteratur og forskning om temaet. Videre i kapittel to presenteres relevant teori og deretter i kapittel tre presenteres metodevalgene i denne studien. I kapittel fire representerer jeg funnene i studien i lys av en hermeneutisk-fenomenologisk analyse der jeg avslutter kapittelet med en oppsummering av hovedfunnene i studien. I kapittel fem diskuterer jeg funnene mine opp mot relevant teori ut fra et profesjonsperspektiv og avslutningsvis i kapittelet oppsummerer jeg hovedfunnene i studien. Kapittel seks er oppgavens avslutningskapittel.

1.4 Sosialarbeidernes rolle i skolen

I og med at skolen tidligere har vært en lærerdominert arena, har lærerne en sterk rolle sammenlignet med andre yrkesgrupper i skolesektoren. At lærerne har en sterk rolle vil si at lærere som regel er ansatt i faste stillinger, de har høy formell utdanning som er regulert i lovverket og de har som oftest en stillingsbeskrivelse som stort sett er lik i hele landet, uansett hvilken skole de jobber på. Målet for en lærer er å gi elevene den faglige og sosiale kunnskapen, men med fokus på det faglige. Målet for en miljøterapeut derimot er blant annet å gi elevene sosial kunnskap, jobbe for at elevene utvikler seg positivt, jobbe forebyggende mot mobbing og annen uønsket atferd. På denne måten vil eleven ha et bedre utgangspunkt til å kunne tilegne seg den faglige kunnskapen (Borg et al., 2014).

Sosialarbeidere er ansatt i skolen for å jobbe både med elevene og med miljøet rundt elevene. Det skal jobbes på en måte slik at det fremmer en positiv utvikling og mulighet for læring (Borg et al., 2014). Tradisjonelt har ikke miljøterapeuter hatt noe samarbeid med lærerutdanningene i løpet av studieforløpet, dette fordi mye av yrkesprofesjonenes

praksisutøvelse har foregått på egne institusjoner. Tradisjonelle arbeidsplasser har eksempelvis for barnevernspedagoger vært barneverninstitusjoner, for sosionomer har det gjerne vært sosialkontoret/NAV og for vernepleiere har det ofte vært bo- og habiliteringstjenester (Borg et al., 2014).

Holdningene sosialarbeidere har er viktige for tillit og trygghet i relasjonene de har både med elever og med kollegagruppen. Noen av de sentrale holdningene som bidrar til gode relasjoner er blant annet åpenhet og ærlighet, gi anerkjennelse og vise empati, våge å vise seg frem som person, tørre å le av deg selv og å være forutsigbar med hensyn til både grenser og reaksjoner når grensene overtrampes (Lillevik & Øien, 2015). Empati og anerkjennelse må stå sentralt i den terapeutiske relasjonen, da begge begrepene handler om å ha forståelse av og for noen andre. Den innlevelsen og evnen til å sette seg inn i elevenes ståsted er viktig og handler ikke kun om å skape gode relasjoner, det handler også om holdninger (Lillevik & Øien, 2015). Borg et al (2014) argumenterer for at det er store variasjoner i sosialarbeiderens arbeidsmiljø og hvilken rolle de har i skolen. I noen tilfeller har ikke miljøarbeideren eller miljøterapeuten eget kontor, egen arbeidspult og/eller arbeidstelefon. Borg et al (2014) hevder at det ved fraværet dette kan bli vanskelig å holde den regelmessige kontakten med elever. Det tverrprofesjonelle samarbeidet med lærerne blir også vanskelig, da lærerne ikke vet hvor de kan få tak i sosialarbeideren. Enda en konsekvens av å ikke ha tilgang til eget kontor eller rom er at samtaler mellom elever, lærere og sosialarbeideren, som skal foregå i fortrolighet og uforstyrret, blir komplisert å få til (Borg et al., 2014). I skoler ansettes det ofte assistenter uten relevant utdanning for å være med de mest sårbare barna og denne rollen er ofte en avklart rolle, mens miljøterapeutrollen er mer kompleks.

1.4.1 Uklare grenser for hva som forventes

Borg et al (2014) hevder at målet med å få inn miljøterapeuter i skolesektoren er å sikre et godt resultat i arbeidet med de utsatte elevene. Selv om assistentrollen i store tilfeller er en avklart rolle, er avgrensingen mellom hva rollen til en miljøterapeut er og hva rollen til en assistent er, ofte uklare. Miljøterapeuter skal ikke ansettes for å ta over arbeidsoppgavene lærerne ikke har gjør eller har tid til, men de er ansatt som en ny kompetanse, som kan møte de behovene elevene har som læreren ikke klarer å møte, og dette på en måte som ikke forstyrrer resten av klasserommet (Tømmerbakken & Gustavsson, 2006). I tillegg til dette er det også ofte at miljøarbeidere og miljøterapeuter får ansvaret for spesialundervisningen som er knyttet til et enkeltvedtak, fordi sosialarbeideren jobber i forhold til enkeltvedtaket.

Dilemmaet som dukker opp her er at denne yrkesgruppen får undervisningsoppgaver (Borg et

al., 2014) og ifølge opplæringsloven (1998) skal ikke personale som ikke er ansatt i en undervisningsstilling, ha ansvaret for opplæringen. Borg & Lyng (2019) løfter frem i sine casestudier om BSVere den viktige rollen skolens lederskap spiller og hvor viktig det er at det tydelig kommuniseres hva kompetansen til sosialarbeiderne kan bety for skolen. I tillegg undersøkes det på hvilke måter denne yrkesgruppen kan brukes.

Borg et al (2015) argumenterer for at dersom man skal få en gunstig utnyttelse av ressursene en har på skolen, så må de nye yrkesgruppens rolle diskuteres på skolen, men også i kommunen. Videre skriver de at det ikke kun handler om roller og ansvarsavklaringer, men at det handler om å endre holdninger. Å ha en uklar plass i skoleorganisasjonen er noe som tilsier at det er krevende roller for profesjonsgruppa og Borg et al (2015) argumenterer for at det er grunn til å tro at rollene de spiller i stor grad vil være et resultat av at hver enkelt selv må finne sin plass og rolle innenfor skolesystemet. På toppen av å måtte finne sin egen plass, vil det for noen være med elementer av motstand fra andre profesjoner og skoleledelsen (Borg et al., 2015).

Skolene som har ansatt en eller flere miljøterapeuter, erfarer at det sosialpedagogiske arbeidet blir godt i varetatt, samtidig som de ulike profesjonene på skolen får mer tid til å konsentrere seg om de feltene de kan best (Borg et al., 2014). Det er absolutt nødvendig og ikke minst viktig at skoleledere og kommunen evaluerer hvordan sosialarbeiderne i skolen blir brukt og hva som kan gjøres annerledes for å ha bedre nytte av kompetansen denne gruppen har (Finigan-Carr & Shaia, 2018).

1.5 Tidligere forskning på miljøarbeidere/miljøterapeuter i skolen

Resultatene til Ungdata undersøkelsen i 2022 viser at det etter nesten to år med pandemi, står godt til med norsk ungdom og at trivselen i den norske skolen er høy (Bakken, 2022).

Innenfor forskningen er det også et økt fokus på sosialarbeiderne og deres rolle. Gjertsen, Hansen & Juberg (2018) gjennomførte en studie som omhandlet sosialarbeidernes rolle og status i skolen. I denne studien kommer det frem at sosialarbeiderne har en udefinert og uavklart rolle i skolen. Noe som videre fører til at denne yrkesgruppen opplever å ha en underordnet rolle og en rolle i skolen som gir ulik makt og status i forhold til læreren. Det kommer frem at en del opplever å være «underdogs» (Gjertsen et al., 2018). I flere offentlige utredninger kommer viktigheten av å styrke det psykososiale skolemiljøet kommer frem (Meld. St. 6 (2019–2020), Meld. St. 21 (2016–2017), NOU 2015:2). Ettersom barn og unges oppvekst preges av mange oppgaver som skal mestres, økes også behovet for tverrfaglig kompetanse i skolen. Dette blir fremhevet i flere offentlige dokumenter

(Kunnskapsdepartementet, 2012). Et resultat av at det er større søkelys på ressurser, som kan styrke skolen og det tverrfaglige samarbeidet, er at tverrprofesjonelt samarbeid blitt lettere å gjennomføre nå enn før.

Gjertsen et al (2018) skriver videre om hvordan de ulike yrkesgruppene i skolen prøver å finne samarbeidsmodeller mellom lærerne og andre yrkesgrupper. Det stilles også spørsmål ved hvorfor eksempelvis BSVeres rolle og status i skolen ikke lovfestes, da det i flere offentlige dokumenter både stilles krav til økt kompetanse i skolen for de som skal undervise og at det legges stor vekt på styrkingen av det psykososiale miljøet og tilhørighet (Gjertsen et al., 2018).

1.6 Internasjonale studier om sosialarbeidere

I internasjonale studier kommer det frem at ønsket og behovet for sosialarbeidere i skolen øker, men slik som i norske studier, kommer det også frem i internasjonale studier at det er store variasjoner i hva de ulike sosialarbeiderne gjør på ulike skoler. Selv om sosialt arbeid ikke nødvendigvis trenger å se likt ut i ulike land verden over, er det tydelig at det likevel er flere likheter i arbeidsoppgavene sosialarbeiderne får tildelt. I en forskningsartikkel publisert av Oxford University Press er det gjennomført en studie for å få en systematisk oversikt over hvordan sosialarbeidere i skolen jobber på tvers av ulike land rundt om i verden. Det som kommer frem er at alle sosialarbeiderne i skolen rundt om i verden har arbeidsoppgaver som baserer seg på sosialferdighetstrening; enten det er i individuelt eller i grupper, hjemmebesøk, foreldrestøtte, elevstøtte, lærer- og klasseromsstøtte (Allen-Meares, Montgomery & Kim, 2013). Allen-Meares et al (2013) argumenterer for at det er lite faglitteratur som gir et godt innblikk i hva de ulike rollene til sosialarbeidere i skolen rundt om i verden er. Forfatterne hevder at for å få innblikk i hva de ulike rollene deres er, må denne kunnskapen fås gjennom å snakke med de spesifikke sosialarbeiderne i de ulike landene.

Forskningen viser at det eksempelvis i Canada og USA for det meste ansettes sosialarbeidere med mastergrad, men at England derimot ansetter sosialarbeidere som ikke nødvendigvis har noen høyere formell utdanning. Det vises også til at det er andre deler i verden, som eksempelvis India, der behovet for sosialarbeidere i skolen er anerkjent, men at sosialarbeidere som faktisk jobber i skolene nesten er ikke-eksisterende (Allen-Meares et al., 2013). Slik forskningen vi har her i landet er på dette feltet virker det for meg som at vi, slik som i England, i stor grad ansetter barne- og ungdomsarbeidere og BSVer i sosialarbeiderstillingene på skoler (Borg et al., 2014; Borg et al., 2015; Holmøy, Birkrem, Lien & Flaten,

2019). Det er et tydelig fokus på betydningen av å ha utdanning, også i internasjonal forskning.

1.7 Stortingsmeldinger om behovet for nye profesjoner inn i skolen

I «Tid til læring Meld. St. 19 (2009–2010) ønsker regjeringen å fremme viktigheten av dyktige lærere som gjennomfører opplæringen og tilpasser opplæringen slik at alle elevene er med. Tidsbruksvalget ble bedt om å foreslå tiltak som gjorde at tiden på skolen ble utnyttet bedre og slik at elevene kunne få bedre vilkår for læring og resultater. Utvalget skriver om hvordan tilpasset opplæring, i tillegg til relevante og rettferdige tilbakemeldinger til elevene er helt avgjørende for elevenes læring i skolen. I utredningen utvalget leverte i 2009, var hovedbudskapet deres at de anbefalte flere ansatte inn i skolesektoren, med en målrettet bruk av andre yrkesgrupper. Videre argumenterer Tidsbruksutvalget for at det både kan være avlastende for lærere og konfliktdempende dersom elever som skaper bråk og uro i klassen får oppfølging (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Dette er ikke den første gangen myndighetene setter søkelys på viktigheten av forebyggende arbeid og tidlig innsats i skolen, ei heller den siste. Regjeringen har ved flere anledninger argumentert for hvordan tidlig innsats må ligge til grunn for arbeidet med barn og unge på alle områder, enten det gjelder det pedagogiske arbeidet, i læringsmiljøet eller barnas- og elevenes sosiale og emosjonelle ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017). I St.Meld. nr.22 (2010-2011) hevdes det at elever i Norge generelt trives godt på ungdomsskolen, men at motivasjonen faller med alderen og er på sitt laveste på 10.trinn. St.Meld. nr. 22 (2010-2011) handler om fornyelsen av ungdomstrinnet og viktigheten av fornyelsen som kan føre til at flere elever får et større utbytte av skoletiden. Det kommer også frem her, som det gjør i flere stortingsmeldinger, at elevene står ovenfor større utfordringer både faglig og sosialt, enn hva de gjorde tidligere og at foreldrene er mindre involvert i samarbeid med skolen på ungdomstrinnet. Her trekkes spesielt samarbeidet mellom hjem og skole frem og det understrekes hvordan et forsterket hjem-skole-samarbeid er viktig rundt elevene som er i faresonen for frafall. Videre legges det vekt på at det må tilrettelegges for at kommunene rundt om i landet kan styrke den sosialpedagogiske tjenesten på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2010).

I St.Meld nr. 21 «lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen» (2016-2017) beskrives mange av de samme faktorene som tas opp i St.Meld. nr. 6 «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» (2019-2020). Det argumenteres i begge stortingsmeldingene for at ingenting gir en større risiko for mangelen på tilhørighet, enn det å

stå uten utdanning eller å ha manglede grunnleggende ferdigheter. Det argumenteres også for at blant annet utdanning skal gi barn og unge en mulighet til å bli verdige og aktive deltakere i samfunnet, skape seg et trygt og godt liv, i tillegg til gode og trygge jobber. Videre hevdes det at alle barn og elever skal oppleve likeverd og tilhørighet og det vises til at norsk skole reproducerer de sosiale forskjellene i samfunnet.

At norsk skole reproducerer de sosiale forskjellene i samfunnet vil si at hvilken utdanning foreldrene dine har, hvem de er og hvor mye de kan bidra med leksene hjemme, fremdeles spiller en stor rolle for hvor mye elevene lærer (SSB, 2017). Når det er sagt, så har vi gode skoler i Norge, med høye ambisjoner for hvert enkelt individ, og ikke kun for de som har de beste forutsetningene for å lykkes. I denne stortingsmeldingen vil regjeringen å få frem at de ønsker å bidra til et samfunn med muligheter for alle, uansett kjønn, etnisitet og religion (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Utvalget om virkemidler for et godt skolemiljø ble oppnevnt ved en kongelig høring i august 2013 for å vurdere de ulike virkemidlene for å skape et godt psykososialt skolemiljø, motvirke og håndtere mobbing og andre uønskede hendelser i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2015). Utvalget argumenterer for at det blant annet er behov for å øke kunnskapen om regelverket knyttet til elevenes psykososiale skolemiljø, og å styrke kompetansen til lærere og skoleledere på helt sentrale områder som er avgjørende for å sikre alle elevene et trygt og godt skolemiljø (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Som et resultat av økt fokus på mobbing ble det i 2013 satt sammen et offentlig utvalg i statsråd som ble ledet av fylkesmannen i Aust-Agder, Øystein Djupedal. Utvalget som blir omtalt som «Djupedalsutvalget» hadde som oppdrag å se på og vurdere ulike virkemidler for å skape et bedre skolemiljø, redusere mobbing og å skape trygghet (Djupedalsutvalget, 2015). Blant mange forslag utvalget la frem, fremhevet de syv av forslagene de anså som hovedprioriteringer i en ny mobbepolitikk. Blant de syv forslagene var «et lag rundt eleven», «endring i opplæringsloven kap. 9A» og «en stor statlig satsing på trygge og inkluderende skolemiljø» noen av dem (Djupedalsutvalget, 2015).

For at barn og unge skal være i en læringsposisjon, er det en forutsetning at det er et trygt og godt miljø. Dersom miljøet ikke er trygt og godt, vil ikke elevene komme i læringsposisjon heller (Kunnskapsdepartementet, 2015). At skolemiljøet er trygt og godt er helt avgjørende for at alle elever skal føle seg inkludert. Den individuelle retten alle elever har til et trygt og godt skolemiljø betyr at det skal være en nulltoleranse for mobbing, krenkelser, trakassering

og diskriminering av elever. At det er en nulltoleranse for det, innebærer at skolen må reagere raskt når det skjer og alle tilløp til slike ord og handlinger må bli slått ned på (Kunnskapsdepartementet, 2015). Kunnskapsdepartementet (2015) hevder at det handler om hva slags samfunn vi ønsker å ha og derfor er det vårt felles ansvar som samfunnsborgere.

1.8 Økt fokus på livsmestring og mobbing

I 2017 ble det gjort endringer i loven. Endringene som ble gjort dreier seg om at det er lovfestet et krav til nulltoleranse mot mobbing i skolen og et mer effektivt regelverk mot mobbing (Riiser, 2017). Men opplæringsloven §9A handler om mer enn bare mobbing. Det er en lovregulert bestemmelse som skal verne om elevenes skolemiljø og sikre at de får det de har rett på (Kunnskapsdepartementet, 1998). Det handler om retten til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Videre handler det om nulltoleranse mot krenkende atferd som vold, trakassering, diskriminering og mobbing. §9A-4 er den delen i paragrafen de fleste i skolesektoren kjenner best til, som dreier seg om at skolen har en aktivitetsplikt for å sikre at elevene har det trygge og gode skolemiljøet de har krav på. En aktivitetsplan handler om at skolen må lage en skriftlig plan der det står a) hvilke problem tiltakene skal løse, b) hvilke tiltak skolen har planlagt, c) når tiltakene skal gjennomføres, d) hvem som er ansvarlig for gjennomføringen av tiltakene, og e) når tiltakene skal evalueres (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Nye læreplaner ble tatt i bruk fra 2020. I den nye læreplanen er folkehelse og livsmestring innført som et «tverrfaglig tema i skolen som skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Utdanningsdirektoratet, 2023). Det er imidlertid flere som har vært kritiske til de nye endringene i læreplanen. En av disse er professor i psykologi Ole Jacob Madsen som hevder at «livsmestring i skolen» kan bli enda en fallgrube for elever som har det vanskelig fra før. Madsen stiller spørsmål ved om faget er godt nok gjennomtenkt og hevder vi lever i et samfunn som stadig gir større oppmerksomhet til psykiske helseplager blant ungdom (Halvorsen, 2020). Han argumenterer for å heller bygge opp kompetansen deres og utvikle lærerne på en måte som tenner en gnist hos elevene, slik at elevene kobler seg på verden, istedenfor å vende fokuset innover mot seg selv (Halvorsen, 2020). Madsen hevder dessuten at livmestringsprosjektet kan fremme et klasseskille og stiller spørsmål ved hvem dette faget egentlig er til for. De som allerede lider, kommer gjerne fra familier preget av utenforskap og lav sosioøkonomisk status, så de kommer ifølge Madsen neppe til å profitere mest på et fag som krever betydelig egeninnsats (Halvorsen, 2020).

Dette er en diskusjon som synliggjør at det er stort engasjement for tematikken knyttet til hvordan barn og unges psykiske helse og deres psykososiale miljø skal håndteres i og av skolen. Samtidig synliggjør den også at det er ulike meninger rundt hva lærernes tid og ressurser skal brukes til og hva som eventuelt bør overlates til andre yrkesgrupper. Slik er denne diskusjonen også aktuell for tematikken i denne oppgaven.

1.9 Politisk trykk

Også fra arbeidstakerorganisasjonene har det vært et økt fokus på å få miljøterapeutene inn i skolesektoren. Fellesorganisasjonen (FO) er et av fagforbundene som kjemper kampen om å lovfeste miljøterapeuter i skolen. FO har blant annet utviklet noen modeller for hvordan miljøterapeuter kan trekkes inn i arbeidet som foregår på skolene. De tre rollene som beskrives er: a) jobbe med oppgaver rettet mot hele skolen eller alle elevene, b) jobbe med enkeltelever, c) jobbe ambulerende, det vil si at kommunene oppretter tverrfaglige team som skolene kan trekke inn etter behov (Borg et al., 2015). Etter koronapandemien som herjet i landet, har de siste årene vært svært krevende for mange barn og unge. Dette mener FO kunne vært fanget opp og forhindre før pandemien, dersom skolen hadde ansatte med rett kompetanse og med tid til å fange opp de som er i fare for å falle utenfor. Denne kompetansen mener FO at miljøterapeuter har. Det var ikke pandemien som startet FO sin kamp om å lovfeste miljøterapeuter i skolen, dette har fagforeningen kjempet for i mange år. Men det var derimot pandemiens konsekvenser for barn og unge som satte i gang oppropet «Ja til nasjonalt krav til miljøterapeuter i skolesektor», som ble signert av tusenvis. Men om engasjementet hadde særlig innvirkning på politikken er dermed Skotheim (2021) usikker på.

Utdanningsforbundet (2021) skriver på samme måte som FO (2021) at elevene er på skolen for å lære, og for at lærerne kan bruke tiden sin på elevenes læring så trengs det et støtteapparat som løser utfordringene i skolehverdagen. Videre skriver Utdanningsforbundet (2021) at det er flere oppgaver i skolen som krever en kompetanse innenfor skolens psykososiale miljø og enkeltelevers utfordringer, som lærere ikke innehar.

Før sommeren 2021 stilte FO spørsmål til alle de politiske partienes førstekandidater over hele landet om de var villige til å jobbe for en lovfesting av miljøterapeuter i skolen, og svarene de fikk kan tyde på at FO må ståsette seg for enda flere år med kamp.

FOs leder for profesjonsrådet for vernepleiere, Marit Selfors Isaksen, mener at politisk påvirkning og endring kan ta lang tid, men mener at det er positivt at flere partier anerkjenner at det er et behov for miljøterapeuter i skolen, selv om politikerne nødvendigvis ikke peker på

de samme løsningene enn FO og Selfors Isaksen gjør. Selv om noen av partiene i stor grad støttet forslaget, var det ingen av førstekandidatene som ville gå inn for en lovfesting og flere av førstekandidatene mente det måtte være opp til hver enkelt kommune og skole dersom de velger å satse på miljøterapeuter eller ikke. Selfors Isaksen argumenterer for at det er lite offensivt å legge ansvaret over på kommunene. Hun mener at dersom kommunene selv skal ordne opp og bruke penger på det, så vil tjeneste som ikke er lovpålagte på et vis ikke bli like høyt prioritert (Skotheim, 2021).

I 2021 la nåværende statsminister Jonas Gahr Støre sammen med Senterpartiets leder Trygve Slagvold Vedum frem Hurdalplattformen. Her kommer det frem at den nye regjeringen ønsker å ha et mer helhetlig lærings- og elevsyn. I Støre-regjeringen ønsker de å «styrke laget rundt eleven og den tidligere tverrfaglige innsatsen med blant annet barne- og ungdomsfaglig kompetanse, miljøarbeidere, miljøterapeuter og styrket skolehelsetjeneste». Steffen Handal, som er Utdanningsforbundets leder, gleder seg over at den nye regjeringen kommer med ønsker om at elevene skal få enda bedre oppfølging (Ghosh, Hulthin & Vik, 2021).

Denne debatten synliggjør problemstillingen knyttet til hvilken rolle BSVere skal ha i skolen. Skolen er en arena der elevene bruker store deler av dagen sin og for mange er det den ene møteplassen der de er sosiale i løpet av dagen. Det er altså en arena der trivselen er viktigere enn alt annet. Dette innebærer også at elever som ikke har det bra på skolen vil være i en posisjon der de ikke kan ta imot læring. Mye tyder derfor på at for å kunne ha en skole der alle elever har et trygt og godt skolemiljø, må flere yrkesgrupper inn i skolen.

1.10 Studier som beskriver ulike opplevelser med tverrfaglig samarbeid

Det rapporteres om at det er mange miljøterapeuter som føler seg utenfor, i den forstand at de opplever at de ikke er inkludert i møter og ikke integreres i skolens sosiale liv. Et eksempel som trekkes frem av Borg et al (2014) var en vernepleier som var ansatt i et enkeltvedtak, der hele arbeidsdagen til vernepleieren var knyttet til den ene eleven. Dette betydde i praksis at det ikke var deltakelse i annen aktivitet, da eleven ikke kunne være alene. Konsekvensene av dette var ikke kun at vernepleieren endte opp med lite kontakt med skolepersonale, elevene og ledelsen ved skolen, men det var også en konsekvens at lærerne og skolen som endte opp med lite innsyn i hva vernepleieren holdt på med. Ifølge vernepleieren som fortalte dette, er ikke dette en enestående fortelling (Borg et al., 2014).

Det vises også til andre eksempler der miljøterapeuten var godt inkludert og innpasset i skolen, i dette eksempelet hadde miljøterapeuten arbeidsoppgaver knyttet opp mot både

enkeltelever, men også grupper og klasser. Miljøterapeuten opplevde at det var en klar arbeidsinstruks, at det var deltakelse i beslutningsprosesser og at det var lagt til rette for samarbeidsorganer ved skolen og faglige nettverk i kommunen med miljøterapeuter fra andre skoler (Borg et al., 2014).

Det meste av forskningen om denne tematikken tar utgangspunkt i voksnes erfaringer og opplevelser og det er i mindre grad utforsket fra barn og unges ståsted. I en masteroppgave fra 2008 (Gustavsson, 2008) ble det utført en kvalitativ studie av hvordan ungdomsskoleelever opplevde kontakten med sosialarbeideren på skolen. I denne studien var hovedfokuset på barnets stemme og opplevelse, så Gustavssons forskningsbidrag representerer en annen tilnærming enn de andre bidragene som brukes i denne studien.

Målet med undersøkelsen var å høre elevenes opplevelser av sosialarbeiderens rolle. For elevene som svarte på undersøkelsen var det tydelig at de visste hvor de kunne få hjelp i løpet av skoledagen og at den fysiske nærheten elevene hadde til sosialarbeideren betydde at de kunne få hjelp på skolen. Alle elevene i undersøkelsen visste hvor sosialarbeiderens kontor var og de uttrykte at det var lett tilgjengelig, selv om det var litt atskilt fra hvor de hadde klasserom (Gustavsson, 2008). Det er både tilgjengeligheten og at sosialarbeideren beskrives som en person som har en genuin interesse av å gå videre med samtalene, som virker spesielt verdifullt for elevene.

Borg et al (2014) argumenterer for at Gustavsson (2008) sine funn er spesielt interessante, nettopp fordi elevene i studien oppfattet miljøterapeutenes rolle, kunnskaper og handlinger som en egen integrert profesjon i skolehverdagen deres, og ikke som en del av den pedagogiske praksisen. Dette viser en god modell for hvordan sosialarbeidere i skolen kan fungere (Borg et al., 2014).

Et annet prosjekt som ble gjennomført ved spesialpedagogikkstudiet ved Høgskulen i Vestlandet har samlet inn data gjennom intervju med miljøterapeuter som arbeider i skolesektoren. Funnene i studien deres tyder på at alle informantene opplever at jobben deres er viktig og samtlige er klare på at kompetansen de sitter på er nødvendig for mange elever (Holmøy et al., 2019). Alle informantene som deltok i studien, jobber med tett oppfølging av enkeltelever og følger derfor timeplanen til disse elevene. Informantene erfarer at elevene de følger opp har en positiv respons på hjelpen de får, men om arbeidet deres med enkeltelever har positive ringvirkninger på resten av elevgruppen på skolen trodde de ikke.

At alle er knyttet opp til enkeltelever betyr også at samtlige informanter tilhører ulike samarbeid, men likevel oppgir miljøterapeutene at den tette timeplanen deres påvirker kvaliteten på samarbeidet. Det pekes på at samarbeidet med noen lærere kan oppleves utfordrende, og de oppgir at dette trolig kan skyldes mangel på kjennskap eller tilliten til kompetansen miljøterapeutene har (Holmøy et al., 2019). Videre opplever informantene at de får assistentlignende oppgaver og de uttrykker frustrasjon over at de besitter en svært viktig kompetanse, men ikke får anvendt den best mulig. Følelsen av å være alene i lærerkollegiet trekkes også frem som en faktor. Miljøterapeutene mener at det er helt avgjørende å være likestilt med lærerne for å få maksimalt ut av kompetansen de innehar (Holmøy et al., 2019).

Saltkjel et al (2021) undersøker læreres vurderinger av kvalitet i tverrprofesjonelt samarbeid og deres forventninger om å mestre tilpasset opplæring. I artikkelen undersøkes det om det er noen sammenheng, og i så fall i hvilken grad kvaliteten av tverrprofesjonelt samarbeid og deres forventninger om å mestre tilpasset opplæring, henger sammen. Dataene Saltkjel et al (2021) benytter i artikkelen er fra en spørreundersøkelse til kontaktlærere på 5.-7.trinn på 37 barneskoler i fire kommuner i Norge. Jeg kommer i fremstillingen av denne studien til å ha spesielt fokus på hva som kommer frem om kvaliteten på det tverrprofesjonelle samarbeidet.

Ved å ansette ulike profesjoner i skolen får man ulike perspektiv på elevene og hvilken situasjon elevene befinner seg i, som videre gir et helhetlig bilde av elevene (Kunnskapsdepartementet, 2010). At ulike profesjoner kan utfylle hverandre og skape et godt samarbeid er en fin ide. Til tross for at det er en fin ide og at denne ideen løftes frem som et viktig ledd i elevenes lærings- og utviklingsmiljø, er et samarbeid som fungerer godt komplisert å få til i praksis (Saltkjel et al., 2021). Det er sjeldent noen som er uenige i at tverrprofesjonelt samarbeid er viktig i skolesektoren, tvert imot er det stor grad av enighet om at dette er et svært viktig samarbeid. Saltkjel et al (2021) argumenterer for at de få evalueringene som har blitt gjennomført av hvordan tverrprofesjonelt samarbeid fungerer, ofte viser svake effekter av samarbeidet.

Funnene til Saltkjel et al (2021) poengterer nettopp det at tverrprofesjonelt samarbeid er viktig, men at det er komplisert og uklart om hvordan dette skal gjøres i skolens praksis. Det pekes på faktorer som mangel på systematisk eller vellykket tverrprofesjonelt samarbeid i forhold til tilpasset opplæring. Det spekuleres også for om den autonomien lærerne har, som er styrket av utdanning og sosialisering, kan være til hinder for det tverrprofesjonelle samarbeidet. Videre konkluderer Saltkjel et al (2021) med at på grunn av den lave satsningen av det tverrprofesjonelle samarbeidet, kan det tenkes at lærerkollegiet styrkes og i fravær av et

godt etablert tverrprofesjonelt samarbeid så støtter lærere seg på andre lærere for å tilpasse undervisningen. Denne tilpasningen kommer som oftest fra erfaringsoverføringer og læring fra de andre i lærerkollegiet, slik at de på best mulig måte kan møte de ulike elevenes behov når det gjelder tilpasset opplæring (Saltkjel et al., 2021)

Også i internasjonale studier rettes oppmerksomheten mot hvordan å benytte seg av den nye yrkesgruppen i skolen og utnytte kompetansen deres som en ressurs. Csók & Pusztai (2022) ønsket å undersøke på hvilke områder foreldre og lærer forventer mest av sosialarbeiderne som jobber i skolen. De fant at forventningene lærerne har til sosialarbeiderne er mange, og at de særlig omhandler det de kategoriserer som «individuell støtte», «gruppeaktiviteter» og «oppgaver knyttet til at barn og unge har det trygt». I kategorien individuell støtte kommer det blant annet frem at lærere besøker sosialarbeideren relativt ofte når lærerne har en bekymring knyttet til elevenes psykiske helse, som eksempelvis ensomhet eller utfordringer på hjemmefronten. Når det kommer til gruppeaktiviteter nevnes det blant annet hvordan aktiviteter som styrker klasse miljøet er med på å forebygge utenforskap og mobbing. Forventningene knyttet til at barn og unge har det trygt kommer til syne eksempelvis ved at sosialarbeiderne ofte er de som holder kontakten med hjemmet til elevene med høyt fravær. Sistnevnte er en av mange oppgaver lærerne sjeldent har tid til. I tillegg kommer det i studien frem at det er flere lærere som ikke føler at de innehar kompetansen til å håndtere det som eventuelt kommer frem slike saker (Csók & Pusztai, 2022).

Denne forskningen er basert på en studie gjennomført i Ungarn og det kan tenkes at det er forhold knyttet til både oppvekstvilkår og skolesystem som skiller seg fra det som preger en norsk skole- og samfunnskontekst. Det fremstår likevel som at studien på mange måter er i tråd med funn fra den norske forskningen vi har på feltet. Når sosialarbeidere skal beskrive arbeidsoppgavene sine i den norske skolen kommer det for eksempel frem at det ofte er de som har ansvaret for fraværsoppfølgingen for elevene med høyt fravær. Videre kommer det også frem i norske studier at det ofte er de som holder den regelmessige kontakten med hjemmet (Holmøy et al., 2019). Det trekkes også i den Ungarske studien frem at det er oppgaver knyttet til individuell støtte og gruppeaktiviteter. Dette kan også sees i sammenheng med norske studier, der flere sosialarbeidere i ulike studier beskriver at flere av arbeidsoppgavene deres omhandler å ha oppfølgingssamtaler med enkeltelever og å ha gruppeaktiviteter eksempelvis i friminuttene for å bygge relasjoner både mellom sosialarbeiderne og elevene, men også for elevene seg imellom.

1.11 Oppsummering

Ettersom det har vært store endringer i skolen over de siste ti årene med økt fokus på blant annet psykisk helse og mobbeforebygging, har regjeringen også fått et økt fokus på om viktigheten av å få inn flere yrkesgrupper i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Forskningen fra 2021 på antall BSVere i skolen var på cirka 3000 BSVere (Slotnes, 2021). Tidligere forskning viser at BSVere var ansatt med om lag 50 ulike stillingsbeskrivelser (Borg et al., 2015). Spesielt de siste årene etter pandemien har det vært et politisk trykk fra arbeidstaker-organisasjonene, med ønske om å lovfeste miljøterapeutene i skolen og rette fokuset mot problematikken om at barn og unge ikke følges godt nok opp. Ikke fordi lærerne ikke ønsker eller vil, men fordi lærernes tid og kompetanse ikke strekker til.

Forskningen jeg til nå har redegjort for har noe ulik tilnærming til tematikken. Mens noen av forskningsbidragene, som Saltkjel et al (2021) Borg et al (2014) er mer opptatt av faktorer som hemmer og fremmer samarbeidet, er andre forskningsbidrag, som Holmøy et al (2019), mer opptatt av hvordan det tverrprofesjonelle arbeidet foregår og hvordan de ulike yrkesgruppene har funnet sin plass i skolesektoren. Flere av bidragene peker på at mange BSVere som søker jobb i skolen ikke nødvendigvis alltid vet hva de går til og at det er behov for at BSVere på samme måte som lærere, får en tydeligere arbeidsinstruks og arbeidsoppgaver der de føler at de får brukt kompetansen sin. Forskningen synliggjør at utfordringene både omhandler tematikk knyttet til tverrfaglig samarbeid, relasjonsarbeid, men også profesjonskamp og maktdimensjoner.

2.0 Teoretiske perspektiver

Det jeg ønsker å belyse i dette kapittelet er tverrprofesjonelt samarbeid som et fenomen og jeg ønsker å gjøre rede for blant annet hvilke faktorer som hemmer og fremmer utviklingen av det tverrfaglige samarbeidet, makthierarkiet, rolleteori, miljøterapeutisk arbeid og behovet for anerkjennelse.

2.1 Tverrprofesjonelt samarbeid som et fenomen

Tverrprofesjonelt samarbeid defineres ved at flere yrkesgrupper arbeider sammen på tvers av sine fagprofesjoner for å nå et felles mål (Glavin & Erdal, 2018, s. 24). Begrepet samarbeid defineres som det å jobbe sammen og samspillet mellom flere mennesker (Glavin & Erdal, 2018, s. 25). Tverrfaglighet omtales i litteraturen som en betegnelse på en spesiell arbeidsform. I offentlige dokumenter som omhandler helse- og omsorgstjenester henvises det til nødvendigheten av tverrfaglig samarbeid på systemnivå (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 17-18). Dersom ulike sektorer i helse- og omsorgstjenesten eller ansatte i et team på en skole opererer uavhengig av hverandre oppnås ikke det overordnede målet. I etableringen av ethvert tverrfaglig samarbeid, understrekes det hvor vanskelig det er å etablere det (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 17-18).

2.2 Profesjonsteori

Andrew Abbott er en av de fremste sosiologene innenfor profesjonsteori. Han presenterer i boken «*The system of professions*» sin teori om jurisdiksjon. Abbott (1988, s. 59) definerer ordet «jurisdiksjon» som at samfunnet erkjenner at en profesjon har rett til å ta avgjørelser på et arbeidsområde, som eksempelvis hvordan og når arbeidet skal utføres. Et av Abbott sine hovedpoeng er at profesjoner som er nært knyttet til hverandre konkurrerer mot hverandre når det handler om arbeidsområder. Abbott (1988, s.59-69) argumenterer for at jurisdiksjon er bindelegget mellom en profesjon og dens arbeid.

Full jurisdiksjon er den mest fullkomne kontroll en profesjon kan besitte og kjennetegnes ved at praksisen profesjonene utfører er forankret i formelle lovverk (Abbott, 1988, s. 70-71). Det vil si at praksisområdet deres hevdes offentlig, der eksempelvis tv, aviser og radioprogrammer er med på å formidle dette. Full jurisdiksjon betyr at det ikke er åpent for at andre profesjoner skal utføre noen arbeidsoppgaver innenfor det området jurisdiksjonen gjelder for (Abbott, 1988, s. 70). Skolen er en arena der lærerprofesjonen har hatt et slikt arbeidsmarkedsmonopol, der det reguleres tydelig gjennom opplæringsloven (1998) hvem som har rett til å undervise. Når det er sagt, varierer likevel kampen om jurisdiksjon etter kontekst og dermed vil det å hevde eneretten til et arbeid ha flere konfliktdimensjoner ved seg. Den jurisdiksjonelle

kontrollen profesjonene besitter er imidlertid helt avgjørende for å forstå hvordan profesjoner både påvirker og påvirkes av omgivelsene sine. Abbott (1988, s. 69-75) argumenterer for at jurisdiksjonelle konflikter kan føre til at den ene profesjonen i et profesjonsfelleskap underordnes den andre. Dermed fører det til at den underordnede profesjonen ofte vil kjempe om utvidet jurisdiksjon eller prøve å minske avstanden til den overordnede profesjonen.

Abbott (1988, s. 70-73) hevder at det er to varianter av delt jurisdiksjon og argumenterer for at et eksempel på den første varianten er at de ulike profesjonene betrakter hverandre som uavhengige, men supplerende profesjoner, der det er en arbeidsdeling basert på kunnskapsgrunnlaget deres. Den andre typen delt jurisdiksjon er når de ulike profesjonene skal utføre de samme arbeidsoppgavene, altså at det ikke er en differensiert arbeidsfordeling.

Med utgangspunkt i profesjonsteorien til Abbott (1988) blir skolen på mange måter en arena for profesjonell konkurranse om jurisdiksjon over arbeidsområder mellom lærerne og sosialarbeiderne (Isaksson & Larsson, 2017). Det som er interessant å se på i denne oppgaven, er om sosialarbeiderne, som nye yrkesgrupper i skolen, oppnår en form for delt jurisdiksjon som en supplerende profesjon i skolen, eller om de nye yrkesgruppene heller blir plassert i en underordnet posisjon der de opplever avmakt.

2.3 Makt i hierarkiet

Begrepet «makt» knyttes ofte til hvordan en gjennom påvirkning kan styre arbeids- og beslutningsprosesser i den hensikt å få realisert ens egne mål, selv om det er på tvers om andres dersom det er nødvendig (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 119). Det å øke makten sin vil dermed bety det samme som å øke handlefriheten sin, mens avmakt, som er det motsatte, vil bety en innsnevring av valgmuligheter. Lauvås & Lauvås (2004, s. 119) hevder at det i enhver organisasjon vil være grupper som avhengig av sin posisjon, rolle eller profesjon, påvirker og/eller styrer hva de andre gruppene i organisasjonen skal gjøre. Dette kalles for sosial makt og dreier seg om at aktører på samme nivå i hierarkiet utøver makt ovenfor hverandre (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 119).

De yrkesutøverne som er trygt forankret i et faglig, profesjonelt fellesskap med et klart mandat og tydelig arbeidsbeskrivelse av egen yrkesrolle vil ifølge Lauvås & Lauvås (2004, s. 119) ha større mulighet til å forbli upåvirket av den sosiale makten, i motsetning til yrkesutøverne som representerer enten et mindretall, eller helt mangler tilhørighet i et eget profesjonelt fellesskap. Dette kan sees i sammenheng med lærere og sosialarbeidere på mange skoler. I prinsippet er dette to likeverdige grupper i samme organisasjon, der begge

yrkesgruppene i mange tilfeller har høyere utdanning. Likevel er det slik at lærerne er den yrkesgruppen som er trygt forankret i et faglig og profesjonelt fellesskap, der det er tydelig hva deres mandat er, med en tydelig arbeidsbeskrivelse. Mens sosialarbeiderne derimot representerer et mindretall, ofte uten en tydelig arbeidsbeskrivelse der de i mange tilfeller mangler det faglige profesjonelle fellesskapet (Gjertsen et al., 2015). Å være i mindretall betyr imidlertid ikke at man ikke får tildelt en rolle det forventes at man fyller.

2.4 Rolleteori

I enhver sosial posisjon innebærer det at alle involverte har en rolle. Dersom man har en bestemt posisjon eller funksjon har man et sett med forutsetninger for den rollen man besitter (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 66). For eksempel i sammenheng med å være ansatt på en skole, er det et sett med forventninger som følger med hver person som er ansatt på arbeidsplassen fra både kolleger og ledelsen på arbeidsplassen, men også elever og den ansatte selv. Det vil si at rolleforventningene skapes ofte av omgivelsene, men også rolle innehaveren selv. I et tverrfaglig samarbeid er det naturlig at lærere og sosialarbeidere stiller ulike forventninger til hverandre om rollenes innhold og utforming. I tillegg til at rolle innehaveren selv også stiller klare forventninger til rollen den selv besitter (Lauvås & Lauvås, 2004, s.66). Med andre ord, alle som har en rolle er både normsendere og normmottakere. Lauvås & Lauvås (2004, s. 67) argumenter for hvordan begrepene norm og forventning er nært knyttet sammen og brukes synonymt fra tid til annen. Normer er skrevne eller uskrevne, formelle eller uformelle og eksplisitte eller implisitte regler som skal vise hvor grensen går for atferd som er tillatt eller ikke tillatt. Forventninger derimot må ha en viss varighet og stabilitet for at det skal betegnes som normer (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 66).

2.4.1 Rolleforventninger

Forventningene fra samarbeidspartnerne rundt vil danne et press til å utføre den tildelte rollen, selv om rolle innehaveren alltid vil ha noe frihet i utformingen av sin egen rolle. Lauvås & Lauvås (2004, s. 68) hevder at forventningene som stilles til en rolle består av krav om at den kunnskapen rolle innehaveren besitter skal gi utslag i det praktiske arbeidet både med elevene og i det tverrfaglige samarbeidet. Det er også forventet at rolle innehaveren stiller seg solidarisk til organisasjonens sosiale normer og mål. Det vil si at rolleforventningene ikke kun inneholder forventninger om kunnskap, men også verdimeslige elementer (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 68). Det skiller mellom *skal-*, *bør-* og *kan-*forventninger og hevdes for at måten de er utformet på og det uttrykket som følger med, har betydning for konsekvensene som følger

dersom noen bryter med rolleforventningene som eksisterer i det sosiale fellesskapet (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 68).

2.4.2 Når rolleforventningene kolliderer

Ofte blir de ytre normene og forventningene fra de rundt gjort til en del av rolleinnhaverens egne forventninger, men det er ikke alltid slik. Det avhenger blant annet om de ytre normene og forventningene er noe som samsvarer med hvilken rolleoppfatning rolleinnhaveren selv har. I de tilfellene de ytre normene og forventningene ikke innlemmes og implementeres, kan det føre til lav trivsel og tungt arbeid. Lauvås & Lauvås (2004, s. 70) hevder at et individ egentlig kun står ovenfor tre muligheter for å løse denne typen konflikt: enten a) at man holder fast ved hvilken rolleoppfatning en selv har og jobber hardt for å få gjennomslag og for at andres rolleforventninger skal bli mer lik ens egne, b) at man gir etter for det sosiale trykket, at man aksepterer eller tilpasser seg de andres forventninger eller c) at man forlater det sosiale feltet og konflikten, det vil si at man gir opp og slutter i jobben.

2.5 Forutsetninger for et samarbeid

Skolen, militæret og sykehus er organisasjoner som flere steder i litteraturen beskrives som systemer det er utfordrende å endre (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 124). Dersom det ikke er utarbeidet en samarbeidsstruktur som forplikter alle de involverte i organisasjonen, kan det ofte være vanskelig å fatte beslutninger. Dersom det på alvor menes at ulike profesjoner må arbeide sammen i fellesskap ut fra elevenes beste, og ikke for å beskytte sitt eget arbeidsområde eller profesjon, er det spesielt viktig at profesjonene må tørre å ta utfordringene som kommer (Rommetveit, 2005). Slik jeg forstår Rommetveit, betyr det å «tørre å ta utfordringene som kommer» at de involverte må jobbe for å se gjennom andres fagperspektiv for å komme til enighet om hva som er for elevens beste. I tillegg tolker jeg det som at de involverte må sette seg i posisjoner der det blir gode faglige diskusjoner.

Rommetveit (2005) argumenterer for at dette er faktorer som blir viktig for å kunne utvikle felles forståelse. Videre hevder Rommetveit (2005) at det blir viktig å utvikle kunnskap om samarbeid med andre profesjoner, for å få utbytte av hvor effektivt et godt samarbeid er og kan være. Glavin & Erdal (2018, s. 26) argumenterer for at et samarbeid med de beste betingelsene for å fungere godt, er når samarbeidet er forankret i kommunen, med god forankring i ledelsen, med gode rutiner og aktører som ser betydningen av arbeidet. I tillegg kreves det en sterk fagidentitet for å kunne arbeide tverrfaglig.

Dersom den sterke fagidentiteten ikke er til stede kan det virke skremmende å eksponere seg, i motsetning til en som har god oversikt over sitt eget kompetanseområde samt de andre profesjonenes kompetanseområder (Glavin & Erdal, 2018, s. 27). Borg et al (2014) viser til at miljøterapeuter som deltar i faglige nettverk med miljøterapeuter fra andre skoler og som deltar i beslutningsprosesser på arbeidsplassen, føler seg bedre integrert i skolen sammenlignet med de som ikke er med på disse arenaene. Jeg tolker dette som at deltakelse på ulike seminarer og forum der en møter mennesker med samme profesjon er med på å skape den sterke fagidentiteten. I tillegg har ledere et spesielt viktig ansvar knyttet til å skape en kultur på arbeidsplassen som er inkluderende, bidrar til holdninger som oppmuntrer til åpenhet, selvkritikk og forståelse for verdiskapning og alminnelig optimisme (Glavin & Erdal, 2018, s. 34).

Det er mange praktiske problemer som dukker opp når det skal etableres et tverrfaglig samarbeid. Å ta tid fra selve primærvirksomheten, som på en skole vil være å arbeide med fag, for å utvikle samarbeidet kan for mange sees på som tvilsomt. I og med at aktørene ikke vet hva utbyttet er, kan denne bruken av tid for mange sees på som sløsing av tiden som allerede er så knapp (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 18).

Det trekkes frem fem disipliner for å skape «den lærende organisasjon»; systemtenkning, personlig mestring, mentale modeller, felles visjon og gruppelæring (Glavin & Erdal, 2018, s. 35). Selv om alle fem disipliner må utvikles parallelt, ønsker jeg å trekke frem «gruppelæring». Gruppelæring beskrives av Glavin & Erdal (2018, s.35) som evnen til å tenke fellesskap og utvikle en forståelse for at den enkeltes behov for selvforsvar har en effekt på hvordan en gruppe fungerer. Det fastslås at dersom gruppen ikke kan lære, kan heller ikke organisasjonen lære (Glavin & Erdal, 2018, s. 35). Lauvås & Lauvås (2004, s. 18) argumenterer for at det er vanskelig å forestille seg et godt fungerende samarbeid dersom det ikke brukes tid på å utvikle det.

De som tar størst skade av et dårlig samarbeid er elevene og pårørende i første rekke og de ansatte i andre rekke. Det er ingen tvil om at et dårlig samarbeid skaper et dårlig arbeidsmiljø for de ansatte, og det er heller ingen tvil om at resultatene av det tverrfaglige arbeidet rammer de som skulle nyte godt av det (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 21). På en arena som skolesektoren går det ikke an å ikke-samarbeide. Samarbeidet vil uansett finnes, men det kan være både konstruktive- eller destruktive samarbeid. Sistnevnte er hva vi har mest erfaring med, som også kan være en grunn til hvorfor skeptikerne ikke ønsker å legge ned så mye tid når sjansene for å lykkes anses som små (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 21).

2.5.1 Faktorer som hemmer og fremmer samarbeid

Det er ikke uvanlig at det oppstår motstand når det gjelder samarbeid (Glavin & Erdal, 2018, s. 40). Trygghet i eget fag er en viktig faktor for å tørre å by på seg selv i et samarbeid, dersom man ikke er trygg i sin egen profesjon og i sitt eget fag kan det være skremmende at andre skal ta del i det som har vært «ens eget». Faktorer som kan være til hinder for et godt samarbeid er blant annet profesjonsinteresser og manglende ressurser.

At ulike yrkesgrupper jobber sammen i skolen uten å ha kjennskap til hverandres fagfelt og arbeidsområde kan føre til at lærerne og sosialarbeiderne i et samarbeid ikke har tillit til hverandres kompetanse (Glavin & Erdal, 2018, s. 41). Ressursmangel vil naturligvis være til hinder for et godt samarbeid, men det er dessverre ikke uvanlig. Glavin & Erdal (2018, s. 41) argumenterer for at tverrfaglig samarbeid blir nedprioritert, dersom oppgavene står i kø i egen etat. Videre argumenteres det for at dersom det er knappe ressurser fra før - kan det medføre motstand for et tverrfaglig samarbeid, fordi det samarbeidet går utover det daglige arbeidet.

Blant suksesskriteriene for ledere, argumenteres det for hvordan ledere på alle nivåer må stå for samarbeidet. Dette betyr at ledelsen på skolen er nødt til å påta seg ansvaret av å sette av og skape tid som er dedikert til utviklingen av samarbeidet på tvers av yrkesgruppene i organisasjonen. I tillegg til tiden ledergruppen på skolen setter av, må det være forankret i kommunenes planer på alle nivåer (Glavin & Erdal, 2018, s. 36). Dyktig rektor og ledergruppe på skolen er ikke den eneste forutsetningen som må være til stede for et godt tverrfaglig samarbeid. Blant mange av forutsetningene nevnes blant annet respekt, anerkjennelse av ulikheter, likt verdigrunnlag, åpenhet og redelighet (Glavin & Erdal, 2018, s. 36-38).

Respekt anses å være en grunnleggende verdi i alle relasjoner som fungerer. Dersom respekten er til stede, er det enkelt å stå på forskjellige sider av ulike saker. Å ha ulike syn på ulike saker og å være uenige kan føre til reflekterte og saklige diskusjoner, dersom man bruker uenigheten som en ressurs i samarbeidet. Å være uenige i saker, betyr ikke at man ikke kan respektere hverandre som personer. Tvert imot, er det spesielt viktig å behandle andre med respekt, selv om partene ikke er enige når det gjelder en sak. Den gjensidige respekten handler om at uenigheten må gå på saken, og ikke på personen (Glavin & Erdal, 2018, s. 36-38, 44). Glavin & Erdal (2018, s. 38) argumenterer for at å bruke ulikhetene bevisst vil skape et fruktbart samarbeid. Ingen mennesker er like, og alle som jobber sammen har ulike styrker og svakheter. Ved å bruke ulikhetene bevisst, menes det at vi må lære å se det positive i at vi

tenker ulikt, og heller la oss inspirere av hvilke synspunkter andre har (Glavin & Erdal, 2018, s. 38).

Noe av det viktigste å arbeide med i en organisasjon, er å skape et felles verdigrunnlag. Naturligvis er utgangspunktet for et tverrfaglig samarbeid ulikt når det er individer med ulike yrkesbakgrunn og ulike forutsetninger. Det er enkelt å være åpen om det alle er enige om og det som fungerer godt, men det er når det oppstår uenighet om hvordan ting gjøres at det blir spesielt viktig å være åpen og ærlig (Glavin & Erdal, 2018, s. 37). En forutsetning for at samarbeidet mellom lærere og sosialarbeidere skal fungere, hevder Glavin & Erdal (2018, s. 37-38) er at det er nok tid og rom for å ta opp uenighetene og konfliktene så tidlig som mulig. Desto lenger tid det tar før de involverte parter snakker om det konfliktfylte, desto vanskeligere blir det.

I tillegg til suksesskriteriene ovenfor, trekker Glavin & Erdal (2018, s. 40-46) også frem kunnskap om hverandre, tillit og kompetanse. For å kunne gjøre hverandres likheter tilgjengelig for et fellesskap, er det viktig at de ulike aktørene har kunnskap om hverandres rolle og ansvar. Det er ikke likhetene som bidrar til utviklingen av et tverrfaglig samarbeid, det er ulikhetene (Glavin & Erdal, 2018, s. 45). Åpenhet og redelighet, respekt og tillit henger sammen. Dersom det er respekt, åpenhet og redelighet mellom aktørene i et samarbeid, vil det naturligvis føre til tillit også. Det er ikke kun det å være direkte og saklig som fører til tillit, men det som blir sagt må være i samsvar med kroppsspråket som vises. Glavin & Erdal, (2018, s. 44) argumenterer for at et vellykket tverrfaglig samarbeid krever en felles kompetanse i tillegg til den faglige kompetansen de ulike yrkesgruppene har. Å skape en felles kompetanse henger sammen med hvilket verdigrunnlag som skapes i organisasjonen.

2.6 Hvordan legge til rette for godt miljøterapeutisk arbeid?

Å jobbe miljøterapeutisk er komplekst og det krever kompetanse innenfor mange ulike områder. Det holder ikke å kun være handlingskompetent, men det forventes også verbalkompetanse. Miljøterapeuten må beherske både samtalen og dialogen, i tillegg til å presentere nødvendige grenser. Det legges vekt på at miljøterapeutens kunnskaper og ferdigheter trenger å støttes opp av det organisatoriske (Larsen, 2020, s. 143).

Larsen (2020, s. 143) viser til en studie der kolleger, av det som blir definert som en dyktig miljøterapeut, uttrykker hvilke faktorer de mener hemmer utviklingen og fremmer utviklingen av gode miljøterapeuter. Når det gjelder hva som hemmer utviklingen til en dyktig miljøterapeut nevnes negative erfaringer med omorganisering, lite eller ingen veiledning og

organisasjons- og personalrelaterte forhold. Ifølge informantene i studien dreiet negative erfaringer med omorganisering seg om at det var lite deltakelse fra institusjonens medarbeidere. Lite eller ingen veiledning var kjennetegnet ved at miljøterapeutens rolle ikke var godt nok forankret i organisasjonens struktur. Organisasjons- og personalrelaterte forhold ble beskrevet som negative forhold mellom ansatte og organisasjonens/institusjonens ledelse. Om hva som fremmer utviklingen nevnes blant annet utdanning og opplæring, praksiserfaringer med målgruppen og personlige livserfaringer. Det fremheves også hvordan relasjoner til kolleger og gode kolleger har en stor betydning, i tillegg til dyktige og empatiske ledere med humor (Larsen, 2020, s. 143).

Engasjement og variasjon er det som fremheves som helt nødvendige forutsetninger for at det skal være mulig å påvirke på en positiv måte. Dette er forutsetninger det forventes at miljøterapeuten skal inneha, til tross for at rolleforventningene også preges av hvem miljøterapeuten er som person (Larsen, 2020, s. 133-134). Bevissthet og profesjonalitet er hva som avgjør hvor gode resultater det miljøterapeutiske arbeidet vil ha. I studier som er foretatt om hvilke miljøterapeuter som fremstår som at de trives i arbeidet og at de er dyktige, kommer det frem blant annet at dyktige miljøterapeuter har et glimt i øyet (Larsen, 2020, s. 134). Å «ha et glimt i øyet» betyr, ifølge Larsen (2020, s.134), at miljøterapeutene kommuniserer gjennom holdningene og atferden sin at det er en genuin interesse for barn og unge og at det er et genuint engasjement som ligger til grunn for jobben som gjøres. Disse miljøterapeutene er bevisste på hvordan å utvikle gode relasjoner til barn og unge, og da spesielt de sårbare. Videre kommer det frem at dyktige miljøterapeuter er åpne for å diskutere egne verdier og holdninger der det trengs i kollegiale, men også med barn og unge. Egenskaper som nysgjerrig og ivrige, fleksible uten å være ettergivende, sensitive uten å miste den nødvendige profesjonelle distansen og autoritære uten å være undertrykkende, er egenskaper som går igjen når en skal se etter egenskapene i egnede og dyktige miljøterapeuter (Larsen, 2020, s. 134).

2.7 Kamp om anerkjennelse

Et sentralt funn i den foreliggende forskningen om samarbeid er gjensidig anerkjennelse på arbeidsplassen og å anerkjennes som profesjon i et profesjonsfelleskap. Honneth (2008) hevder at anerkjennelse er menneskets mest fundamentale psykologiske behov, og forutsetningen for at enkeltmennesket skal kunne utvikle seg til å bli et menneske som kan utforske og utfolde sine egne ressurser på en konstruktiv måte (Jordet, 2021).

Axel Honneth er en tysk professor og filosof som er mest kjent for sin anerkjennelsesteori. Honneths bok *«kamp om anerkjennelse»* tar for seg den grunnleggende teorien om anerkjennelse og bygger videre på teorien til andre teoretikere som Hegel, Habermas og Meads (Honneth, 2008, s. 7-9). Honneth (2008, s. 104-139) hevder at anerkjennelsesteorien består av tre nivåer: kjærlighet, rettigheter og solidaritet. Videre argumenteres det for at disse tre nivåene har en gjensidig påvirkning på hverandre for at mennesket skal føle tilhørighet og få styrket selvrealiseringen sin.

Den første anerkjennelsesformen Honneth (2008, s. 104) gjør rede for er kjærlighet. Han argumenterer for at alle primære relasjoner kan forstås ut fra individets «følelsesmessige bindinger». De følelsesmessige bindingene det henvises til her er nære venner, og relasjoner mellom barn og foreldre (Honneth, 2008, s. 104). Videre argumenteres det for at kjærlighet er det første nivået av gjensidig anerkjennelse, fordi gjensidig anerkjennelse handler om å få relasjon til hverandre og gjør at vi mennesker får en verdi som et individ (Honneth, 2008, s. 104).

Den andre anerkjennelsesformen Honneth (2008, s. 116) gjør rede for handler om den rettslige anerkjennelsen. Den rettslige anerkjennelsen handler om rettigheter og det å bli en likeverdig samfunnsborger. Honneth (2008, s. 116) argumenterer for at rettssubjekt er spesielt viktig, da vi har sett tilfeller av ulik fordeling av rettigheter og byrder. Rettssubjekt går ut på at alle individer er like mye verdt og har krav på de samme rettighetene til blant annet velferdsstatens hjelpesystemer og goder, uavhengig av hvilken rolle eller sosial status en har som en samfunnsborger (Honneth, 2008, s.118-119).

Den tredje formen for anerkjennelse er den solidariske anerkjennelsen. Ifølge Honneth (2008) trenger individene ikke kun å erfare hengiven, kjærlig og rettslig anerkjennelse, men også sosial verdsetting. Denne formen for anerkjennelse kjennetegnes ved at en har relasjoner til et fellesskap der man blir sosialt akseptert (Honneth, 2008, s.130-131). Honneth (2008, s. 138) bruker begrepet «selvverdsetting» og argumenterer for at dette er et begrep som ligner på «selvfølelse». Han argumenterer for at ved å ta plass i et fellesskap der en blir solidarisk anerkjent gjennom hvilke ferdigheter, egenskaper og ressurser en har, gir en følelse om å både verdsette seg selv i et sosialt fellesskap, men også å bli verdsatt i et sosialt fellesskap (Honneth, 2008, s. 138). Videre argumenteres det for at å verdsette hverandre som likeverdige individer, betyr at man skal betrakte hverandre som gjensidige i lys av hvilke verdier det andre individet har. Dermed gjør dette at deres kunnskaper og ferdigheter kan fremtre som betydningsfulle for fellesskapet (Honneth, 2008, s. 138). Dersom det er et ønske om å

virkeliggjøre fellesmål i en organisasjon, må det aktivt gis rom for og sørges for at de andre samarbeidspartnerne i organisasjonen også kan vise hvilke egenskaper de besitter og få muligheten til å utfolde seg (Honneth, 2008, s. 138).

2.8 Oppsummering

Definisjonen på tverrfaglig samarbeid er når det er ulike yrkesgrupper som jobber på tvers av sitt fag for å nå et felles mål (Glavin & Erdal, 2018, s. 24-25). I enhver sosial posisjon vil man innta en rolle og de forventningene som stilles til den rollen. Forventningene består blant annet av at det er krav om at rolle innehaveren besitter både kunnskap som gir utslag i det praktiske arbeidet, og at rolle innehaveren stiller seg solidarisk til hvilke sosiale normer og mål organisasjonen har (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 68).

En sterk fagidentitet anses som svært viktig i et tverrfaglig samarbeid. Glavin & Erdal (2018, s 37) hevder at dersom en har en svak fagidentitet kan det være utfordrende å eksponere seg for andre. I tillegg kan det være med på å fremme et maktskille. Dersom sosialarbeiderne ikke bruker kompetansen sin i de ulike tverrfaglige samarbeidene, kan dette føre til at lærerne øker sin handlefrihet og at sosialarbeiderne får en innsnevring av sine valgmuligheter. Det kan føre til en følelse av avmakt, der aktører på samme nivå i hierarkiet utøver makt ovenfor hverandre (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 119).

Slik jeg forstår Abbott (1988), argumenteres det for at skolen på mange måter er en arena for en profesjonell konkurranse om jurisdiksjon over arbeidsområder. Blant faktorene som hemmer og fremmer tverrfaglig samarbeid argumenteres det for blant annet hvordan ressursmangel og profesjonsinteresser er til hinder for et godt samarbeid. Respekt, tillit, felles verdigrunnlag, utdanning og dyktige ledere sees på som fremmende faktorer (Glavin & Erdal, 2018, s. 36-44). Larsen (2020) hevder at å arbeide innenfor miljøterapi er komplekst og krever kompetanse innenfor mange ulike områder. Videre hevder Larsen (2020) at engasjement og variasjon er helt nødvendige forutsetninger for å kunne påvirke på en positiv måte. Han hevder imidlertid at det handler mye om hvem miljøterapeuten er som person. Nysgjerrig, ivrig, fleksibel, sensitiv og autoritær er egenskaper som definerer egnede og dyktige miljøterapeuter (Larsen, 2020, s. 134).

Honneth sin anerkjennelsesteori handler om den menneskelige kampen om å bli anerkjent. Han gjør rede for tre nivåer av menneskelig anerkjennelse der nivå 1) kjærlighet: handler om individets selvtillit og individet selv, 2) lov: individets bevissthet over egne rettsprinsipper som eksempelvis selvrespekt og 3) solidaritet: selvfølelsen av å bli verdsatt i det sosiale

felleskap. Honneth ser på anerkjennelsesbehovet som et menneskelig grunnvilkår og han forteller oss er at dersom de ulike anerkjennelsesnivåene ikke innfris, så har vi ikke et rettferdig samfunn (Honneth, 2008, s. 140-141).

De ulike teoribidragene jeg har valgt å ta med inn i kunnskapsstatusen på feltet kan være med på å opplyse min problemstilling ved at det er teori som baserer seg på tverrprofesjonelt samarbeid, viktigheten av å ha en sterk fagprofesjon og skolen som en arena for profesjonell konkurranse om jurisdiksjon. På mange måter er disse temaene også noe jeg ønsker å belyse i denne oppgaven. I tillegg til hva som hemmer og fremmer både dyktige miljøterapeuter og ledere og behovet for anerkjennelse ikke kun som et individ, men også som arbeidstaker.

3.0 Metodisk tilnærming

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for hva jeg har gjort og hvordan jeg har gått frem i forskningsstudiet for å besvare problemstillingen «*Hvordan opplever miljøarbeidere/miljøterapeuter på ungdomsskolen det tverrprofesjonelle samarbeidet med lærerne på ungdomsskolen?*». I denne oppgaven ønsker jeg å få frem miljøarbeiderne/miljøterapeutenes erfaringer og jeg er opptatt av å forstå hvilken opplevelse og forståelse de har med det tverrprofesjonelle samarbeidet.

Først vil jeg gjøre rede for oppgavens vitenskapsteoretiske tilnærming og hva som påvirker meg til å de valgene jeg har tatt i prosessen, som omhandler blant annet de etiske vurderingene og refleksjonene underveis. Jeg kommer også til å gjøre rede for min egen forforståelse. Avslutningsvis i kapittelet vil jeg gjøre rede for hvilke valg som er tatt underveis i prosessen fra valg av metodisk tilnærming, intervjuguidens utfordringer, gjennomføringen av intervjuene og analysen av intervjumaterialet.

3.1 Hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming

Fenomenologien ble grunnlagt som en filosofi rundt år 1900 og knyttes til den tyske filosofen Edmund Husserl. Deretter ble den videre utviklet av Martin Heidegger og videre igjen av Jean-Paul Sartre og Maurice Merleau-Ponty. Til å begynne med dreier fenomenologien seg om bevissthet og opplevelse, videre utvidet Husserl og Heidegger den til å også omfatte menneskets «livsverden» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Husserl var veldig opptatt av det han kalte for «Lebenswelt» (Johannesen et al., 2021, s. 165). Begrepet «Lebenswelt» på tysk er det samme som begrepet livsverden på norsk. Livsverden dreier seg om verden slik vi møter den og slik den viser seg i menneskets umiddelbare reaksjoner og opplevelser, uavhengig av alle forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Ifølge Johannesen et al (2021, s. 165) mente Husserl at vi ikke tenker over vår livsverden fordi det er noe vi tar for gitt og det igjen er noe som fører til at mennesker lett kan glemme at det er en fundamental forutsetning for oss.

Fenomenologien søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltindividets erfaringer og opplevelser, ved å ta utgangspunkt i den subjektive opplevelsen. Videre er det sentralt i fenomenologien å beskrive omverdenen slik den erfarer av personene vi studerer og deres perspektiv (Thagaard, 2018, s. 36). Johannesen et al (2021, s. 167) argumenterer for at mennesket må først forstås, deretter kan verden forstås fordi det er menneskene som tolker virkeligheten, ikke omvendt. Slik jeg tolker dette vil det bety at oppmerksomheten for

fenomenet som undersøkelse, rettes konkret mot opplevelsene og erfaringene fra et subjektperspektiv.

Hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster (Kvale & Brinkmann, 2015, s.73). Ryen (2002, s.37) argumenterer for hermeneutikken og hvordan hermeneutikken står i opposisjon til at en kun skal forholde seg til det som omtales som «rene fakta». Ved å benytte seg av en hermeneutisk tilnærming legger Thagaard (2018, s. 37) vekt på at det ikke kun finnes en «endelig sannhet», men at ulike fenomener har flere måter og flere nivåer å tolkes på. Å oppnå det som anses som en gyldig og fellesforståelse av hva en tekst betyr er hele formålet med å benytte seg av hermeneutisk fortolkning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73-74).

Fenomenologien og hermeneutikken skiller seg fra hverandre, ved at det i hermeneutikken legges større vekt på forskerens forforståelse og personlige opplevelser for å kunne danne en helhetsforståelse av fenomenet som undersøkes. I fenomenologien derimot er det informantens forståelse av konteksten og dens egne opplevelse som blir viktig (Grønmo, 2002, s. 373-374). Johannesen et al (2021, s. 26) argumenterer for viktigheten av at forskeren må være oppmerksom på at ens egen forforståelse og egne forhåndsoppfatninger, ikke påvirker data om fenomenet som undersøkes. Det er naturlig at erfaringen en sitter med preger tilnærmingen til feltet, og at det ofte ubevisst kan være med på å tolke det som foregår rundt oss. På bakgrunn av dette har jeg i min studie valgt å anvende en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming for å få en forståelse av hvilke erfaringer og opplevelser sosialarbeiderne sitter på, i tillegg til at jeg kan bruke min egen forforståelse med ønske om å se helheten av fenomenet jeg studerer. Det som blir spesielt viktig i den hermeneutiske-fenomenologiske analysen er at jeg unngår at mine egne erfaringer og forestillinger blir for dominerende, selv om det kan være nyttig å ta utgangspunkt i egne hverdagslige erfaringer for å skape en dypere helhetsforståelse (Grønmo, 2004, s. 373-374).

3.2 Egen forforståelse

Å være bevisst på ens egne forhåndsoppfatninger på forskningsområdet kan være viktig. Erfaringen en selv har vil være med på å prege ens egen forståelse og tilnærming til feltet. Vi møter verden med en forforståelse. Kunnskapene og oppfatninger om virkeligheten rundt oss, er noe vi ofte ubevisst bruker til å tolke det som skjer rundt oss. Dette gjør at jeg må være oppmerksom og sørge for at data som brukes i oppgaven ikke er avhengig av mine forhåndsoppfatninger om fenomenet som undersøkes (Johannesen et al., 2021, s. 26).

Jeg er selv en miljøterapeut som jobber i ungdomsskolen. Selv har jeg hatt flere arbeidsplasser med samme stillingstittel, men ikke på en eneste arbeidsplass har arbeidsinstruksen min vært lik. På de ulike arbeidsplassene har jeg blant annet erfart ulike utfordringer knyttet til det tverrprofesjonelle samarbeidet med lærerne og manglende anerkjennelse som en egen profesjon. Erfaringen jeg sitter med fra de ulike arbeidsplassene har gjort meg oppmerksom på viktigheten av et godt samarbeid mellom de ulike yrkesgruppene i skolen, både for at elevene skal få den hjelpen de har krav på og den hjelpen de har behov for.

Erfaringene jeg har knyttet til dette vil være med på å farge forståelsen min ovenfor fenomenet som studeres. Jeg er bevisst på at det både er styrker og svakheter ved å ha egne erfaringer om fenomenet som studeres (Thagaard, 2018, s. 190). Svakheten kan være at jeg kan overse hva som er forskjellig fra de erfaringene vi selv sitter med, jeg kan være mindre åpen og jeg kan ha en forståelse av hva utfordringene handler om. Konsekvensen av det kan være at jeg blir begrenset ovenfor de ulike nyansene i de situasjonene jeg studerer og hva informantene forteller meg om sine erfaringer og opplevelser (Thagaard, 2018, s. 190).

Styrken kan være at jeg har godt kjennskap til miljøet fra før, da har jeg allerede et utgangspunkt for å danne en forståelse tidlig, fordi jeg ikke er utenforstående og allerede har en forkunnskap knyttet til fenomenet som studeres. I tillegg er det en styrke at jeg er bevisst på at det er både svakheter og styrker ved å gå inn i et felt der jeg sitter med en egen forforståelse (Thagaard, 2018, s. 190).

3.3 Kvalitativ tilnæringsmetode

Det er ofte problemstillingen som bestemmer fremgangsmåten for oppgaven. Det vil bety at for riktig valg av metode, så kommer det an på hva problemstillingen spør etter (Johannesen et al., 2021, s. 165-167). På bakgrunn av hensikten med studien, har jeg valgt en kvalitativ tilnæringsmetode. En av de viktigste målsetningene ved bruk av kvalitativ tilnærming er at vi oppnår en forståelse av det sosiale fenomenet vi forsker på (Thagaard, 2018, s. 11). Slik jeg tolker dette andre, gir en kvalitativ tilnærming oss en mulighet til å fordype oss i, og forstå de sosiale fenomenene som studeres. En av metodene jeg har valgt å benytte meg av er intervju og denne metoden er blant de mest brukte innenfor kvalitativ tilnærming (Thagaard (2018, s. 12).

3.4 Det kvalitative intervjuet

Kvalitative intervjuer er en fleksibel metode som kan brukes nesten overalt og er den dominerende formen for datainnsamling i kvalitativ forskning (Johannesen et al., 2021, s. 105). Når vi samtaler med mennesker, kan vi forstå hverandre, beskrive hva vi føler, tenker og

mener, svare på hverandres spørsmål og forklare intensjonene våre (Johannesen et al., 2021, s.105). Kvale & Brinkmann (2015, s. 46) argumenterer for at denne type samtaler gir oss et innblikk i andre personers livsverden. Det vil her si hvordan verden er sett fra informantens erfaringer og opplevelser.

Delvis strukturert tilnærming er den formen for intervju som oftest benyttes i et kvalitativt intervju. Denne tilnærmingen er karakterisert ved at intervjuet har en fleksibel struktur. I praksis betyr dette at selv om temaene og spørsmålene er bestemt og utformet på forhånd, kan forskeren tilpasse spørsmålene og rekkefølgen i forhold til informantens beskrivelse (Thagaard, 2018, s. 95-98). Kvale & Brinkmann (2015, s. 46) bruker begrepet semistrukturert intervju istedenfor delvis strukturert intervju, men dette er den samme intervjuformen som Thagaard (2018, s. 95-98) argumenterer for. Jeg kommer til å benytte begrepet «delvis strukturert intervju» i denne oppgaven.

En delvis strukturert tilnærming legger opp til noe som kan se ut som en vanlig samtale vi har i dagliglivet, men med et formål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Ved å benytte meg av denne tilnærmingen ga det meg friheten til å stille oppfølgings spørsmål ut fra hva informanten beskrev fra sine erfaringer og opplevelser. Det gjorde også at intervjuet følte mer som en naturlig situasjon og mindre som en oppsatt situasjon.

3.5 Intervjuguide

Ved utformingen av intervjuguiden var målet å definere noen spørsmål som kunne gi meg godt innsyn i hvordan denne profesjonsgruppen forstår arbeidssituasjonen sin. Jeg var særlig ute etter å få en forståelse av hvilke opplevelser og erfaringer sosialarbeiderne satt med. Særlig når det gjaldt ulike former for samarbeid, hvordan de opplever samarbeidene, arbeidsoppgavene deres og hvordan de opplever å være en annen profesjonsgruppe i skolen. Jeg ønsket å stille spørsmål om de sentrale spørsmålene til prosjektet, men også fleksibel nok til at informantene også kunne komme med sine egne utfyllende utsagn (Thagaard, 2018, s. 95).

Før jeg intervjuet informantene mine, utførte jeg et prøveintervju på en tidligere kollega som jobbet i samme miljøteam som meg. Dette prøveintervjuet var nyttig for meg, fordi jeg fikk testet ut om intervjuguiden hadde en god flyt og om det kom til å belyse problemstillingen min godt nok. Tilbakemeldingene fra prøveintervjuet gjorde at jeg ble mer oppmerksom på tempoet jeg stilte spørsmålene i og at jeg måtte ta flere pauser, slik at informanten kan få tid

til å tenke litt selv etter å ha kommet med et umiddelbart svar. I tillegg ble jeg mer oppmerksom på hvilke oppfølgingsspørsmål det kan være lurt å stille og hvilke oppfølgingsspørsmål som er viktige å stille. Jeg erfarte i prøveintervjuet at det er ulike erfaringer jeg også sitter med, som gjorde at det ikke var like naturlig å stille oppfølgingsspørsmål, men som en annen person som ikke er miljøterapeut selv kanskje ikke ville sett på som like «selvsagt» som meg. Å gjennomføre et prøveintervju i forkant var en god forberedelse og det gjorde meg oppmerksom på hvordan jeg kan få mer utfyllende og konkrete svar.

Innledningsvis startet jeg med å presentere meg selv og henvise til informasjonsskrivet jeg hadde sendt dem på e-post i forkant. Det ble en kort og konkret innføring i hva prosjektet gikk ut på og hvilke spørsmål jeg kom til å stille. Deretter opplyste jeg om at dokumentasjonen var ved hjelp av lydopptak og videre informerte jeg om hvordan jeg ville garantere deres anonymitet ved å bruke navnene «MT1, MT2...» osv, ved lagring av lydopptakene. Jeg informerte også informantene om retten de har til å avslutte intervjuet når som helst, og at de kunne trekke seg uten noen spesifikk grunn. Jeg avsluttet med å gi en antydning om hvor lenge intervjuet ville vare (Johannesen et al., 2021, s. 111-112).

Jeg startet intervjuet med å stille spørsmål om hvilken utdanning informantene hadde. I hoveddelen utformet jeg fem spørsmål som omhandlet arbeidsoppgaver på arbeidsplassen, det tverrprofesjonelle samarbeidet mellom lærere og miljøarbeiderne/miljøterapeutene på skolen, hva som fungerer i samarbeidet, hva som er utfordrende og om de føler at de får anvendt kompetansen sin i arbeidshverdagen og i så fall hvordan. Avhengig av hvilket intervju det var og hvilken informant det var, stilte jeg oppfølgingsspørsmål som tillot informantene å fortelle åpent om sine opplevelser, som i en naturlig samtale. Ved å stille de oppfølgingsspørsmålene fortalte informanten fritt rundt situasjonen og slik det så ut for meg, virket det lettere for informantene å huske ulike tanker og følelser rundt de bestemte opplevelsene og erfaringene (Thagaard, 2018, s.98). Avslutningsvis stilte jeg informanten et spørsmål om vedkommende hadde noe de ønsket å legge til. Dette var for å gi dem muligheten til å legge til noe til svarene sine og tenke over om det var noe de ikke følte at de hadde fått uttrykt underveis i intervjuet.

3.6 Utvalg av informanter

Strategisk utvalg

Jeg ønsker å forske på hvordan miljøarbeidere/miljøterapeuter opplever det tverrprofesjonelle samarbeidet med lærerne på ungdomsskolen. Formålet med kvalitative metoder er å komme

innpå personer som tilhører den målgruppen vi ønsker å vite noe om (Thagaard, 2018, s. 58). Ettersom det er sosialarbeiderne som skal forstås, er det naturlig å intervju denne yrkesgruppen. Dette er et strategisk utvalg. Strategisk utvelgelse handler om at forskeren må tenke gjennom hvilken målgruppe som må intervjues for å kunne samle inn nødvendige data i forhold til fenomenet som undersøkes (Thagaard, 2018, s. 58). En annen måte å tilnærme meg dette feltet, kunne vært ved intervju lærerne i tillegg til å intervju miljøarbeiderne/miljøterapeutene, men jeg ønsker å løfte denne yrkesgruppens opplevelser og erfaringer. Spesielt fordi dette er en relativt ny yrkesgruppe i skolen der det er flere som forteller at de har en underordnet rolle (Gjertsen et al., 2018, s.170).

3.7 Rekruttering av informanter

Metoden jeg brukte for å rekruttere informantene kalles for «snøballmetoden».

Snøballmetoden går ut på at forskeren forsøker å komme i kontakt med personer som kan mye om fenomenet som studeres også kan disse personene igjen vise til andre personer som kan være aktuelle å ha med i undersøkelsen (Johannesen et al., 2021, s. 64). For å rekruttere informantene tok jeg utgangspunkt i mitt eget fagnettverk. På denne måten fikk jeg til slutt rekruttert seks informanter.

En av utfordringene Thagaard (2018, s. 56-57) peker på ved å benytte seg av snøball-metoden er at ballen ofte kan «rulle videre» til kolleger i samme nettverk. Dette tolker jeg som at studien kan fremstå mindre representativ, nettopp fordi forskeren kan få for lite variasjon i informanter. Thagaard (2018, s. 56-67) hevder at denne tendensen kan motvirkes ved at forskeren kan kontakte ulike miljøer og be hver av disse foreslå ulike informanter til studien. I og med at jeg var bevisst på utfordringen Thagaard (2018) peker på, sørget jeg for at jeg ikke snakket med flere informanter fra det samme miljøet.

De seks informantene hadde følgende utdanning og stillingstitler:

- Tre barn- og ungdomsarbeidere: hvor den ene er i et utdanningsløp og mangler å avlegge fagprøven i barn- og ungdom, ansatt som miljøarbeidere
- En spesialpedagog, ansatt som miljøterapeut
- To barnevernspedagoger, ansatt som miljøterapeuter

3.8 Gjennomføringen av intervjuene

Etter avtale med informantene så møtte jeg dem der de ønsket å møtes. Jeg sa til samtlige informanter at jeg er fleksibel og at jeg kan komme til dem. Jeg ba dem også om å foreslå noen tidspunkt slik at jeg kunne tilpasse meg hva som passet for dem. Dette fungerte bra, da

alle informantene kom med forslag til tid, og noen kom med forslag til sted. Fire av intervjuene fant sted på ulike kafeer på dagtid, da vi satte oss i et hjørne adskilt fra mange andre, slik at vi kunne ha en uforstyrret samtale. På det ene av de fire intervjuene måtte vi flytte oss fra en kafe til en annen, da det var mye bråk og masse mennesker. Dette gikk fint da vi ikke hadde begynt intervjuet enda, og det åpnet også en mulighet for å prate sammen og bli litt kjent i forkant av intervjuet.

Før hvert enkelt intervju informerte jeg om at intervjuet skulle tas opp. Etter gjennomført intervju lastet jeg opp intervjuene til Educloud, for å sørge for at dokumentasjonen ligger på kryptert område. Jeg hadde i forkant av alle intervjuene innhentet både skriftlig og muntlig samtykke om at intervjuet tas opp, transkriberes og slettes. Når jeg informerte om at jeg skulle starte lydopptaket, så erfarte jeg at det ble litt fnising og annerledes stemning, så jeg dobbeltsjekkete om det fremdeles var greit med lydopptak eller ikke. Samtlige svarte at det gikk helt greit med lydopptak og når intervjuet startet virket det som at det var lite interesse knyttet til at det ble gjort opptak av samtalen, slik Thagaard (2018, s.111-112) også beskriver. Thagaard (2018, s.111-112) argumenterer for at lydopptak gir den mest fylldige informasjonen om dialogen mellom informanten og forskeren. Jeg tok med meg en notatblokk, der jeg skrev ned mine første umiddelbare tolkninger fordi jeg tenkte at dette var bra for analysearbeidet etterpå. Samtidig var notatblokken en sikkerhet i tilfelle noe uforutsett skulle hendt med mobiltelefonen som forstyrret lydopptaket. I noen av intervjuene erfarte jeg at dette ble et forstyrrende element for informanten, da jeg observerte at informanten «ventet» på at jeg skulle skrive ferdig, før vedkommende snakket videre. Når jeg ble oppmerksom på dette valgte jeg å heller lukke notatboken og skrive ned hva mine umiddelbare inntrykk var etter intervjuet. Fordelen med lydopptak er at alt som sies blir bevart og det gjør at jeg som forsker kan fokusere på spørsmålene fra intervjuguiden, passende oppfølgingsspørsmål og reaksjonene til informanten underveis (Thagaard, 2018, s. 111-112).

Etter jeg hadde gjennomført det første intervjuet, merket jeg at intervjuet ikke tok så lang tid jeg ønsket at det skulle ta og jeg satt med en følelse av at jeg ikke fikk nok fra informanten. Dette gjorde at jeg så tilbake på prøveintervjuet mitt, og skjønnte at dette også dreide seg om mine forhåndskunnskaper og mine egne erfaringer fra feltet, som gjorde at jeg ikke stilte flere dybdespørsmål. Denne refleksjonen ble viktig for at intervju nummer to skulle bli et godt intervju med gode oppfølgingsspørsmål. Jeg hørte på intervju nummer en og skrev notater på hvilke oppfølgingsspørsmål jeg kunne stilt underveis. Disse notatene tok jeg med meg inn i

intervju nummer to, noe som gjorde at jeg ble mer oppmerksom på at jeg må stille spørsmål fordi jeg skal ha innsyn i informantens forståelse av fenomenet som undersøkes. Etter intervju to ble det enklere å stille de gode oppfølgingsspørsmålene som gikk mer i dybden, som resulterte i at informantene viste til eksempler, erfaringer og følelser i større grad enn det ble gjort i det første intervjuet jeg gjennomførte.

3.9 Transkribering av intervjumaterialet

Jeg transkriberte intervjuene fortløpende, slik at jeg hadde alle inntrykkene fra intervjuet friskt i minnet. For å ivareta personvernet og sørge for at all innsamlet informasjon ble behandlet med fortrolighet og konfidensialitet (Thagaard, 2018, s. 24) så valgte jeg å bruke koder som «MT1» og «MA1» som står for «miljøterapeut 1» og «miljøarbeider 1» osv. Dette er et ledd i ivaretagelsen av anonymiteten til informantene og dette er viktig i forhold til grunnprinsippet for en etisk forsvarlig forskningspraksis (Thagaard, 2018, s. 24). Når jeg transkriberte intervjuene, så gjorde jeg dette ordrett og alle «ehm», «eee», «hm», pauser og latter ble tatt med i transkriberingen. Det var lærerikt å transkribere fortløpende, dette ga meg anledning til å lytte til intervjuene og lære underveis. I det første intervjuet hørte jeg at jeg stilte ledende spørsmål og gikk for fort videre med de neste spørsmålene på intervjuguiden. Når jeg lyttet til intervjuene fortløpende ga det meg mulighet til å endre på hvordan jeg stilte spørsmålene, være bevisst på å stille dybdespørsmål og oppfølgingsspørsmål, samt ga det meg anledningen til å gi informanten pusterom og å løsrive meg fra intervjuguiden og stille spørsmålene i en rekkefølge som ble ansett som naturlig ut fra hvordan samtalen gikk. Dette gjorde at de senere intervjuene hadde bedre flyt i samtalen og settingen kunne se ut som en hverdagslig samtale.

3.10 Analyse og tolkning

Problemstillingen og forskningsspørsmålene har vært med meg under hele analysearbeidet, i den forstand at det har vært retningsgivende for det jeg har vært ute etter og hva jeg ønsket å få svar på med forskningen. Da jeg skulle analysere intervjuene, var hovedfokuset å få frem den informasjonen informantene ga meg på en effektiv og god måte. Kvale & Brinkmann (2015, s. 230) skriver om en analysemetode som kalles «meningsfortetting».

Meningsfortetting handler om å korte ned informantenes uttalelser og få en konkret oversikt over innholdet i uttalelsene deres og er et steg som ofte tas når kodingen er gjort. Kodingen bryter ned en tekst i mindre enheter, mens meningstolkning kan gjøre at forståelsen av den opprinnelige teksten utvides (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 230).

Jeg har latt meg inspirere av en analyseprosess i tråd med den som skisseres av Kvale & Brinkmann (2015, s. 231-232), der jeg først leste gjennom intervjuene, for å få en helhetsfølelse, deretter bestemte jeg meg for å finne meningsenhetene slik de uttrykkes av intervjupersonene. Videre forsøkte jeg å lese og tematisere uttalelsene til intervjupersonene på en så fordomsfri måte som mulig og å se temaene fra intervjupersonenes synsvinkler, mens jeg fortolket dem.

Etter at jeg hadde gjort dette opplevde jeg fortsatt at jeg trengte å få en dypere forståelse av intervjumaterialet. Jeg valgte derfor å lage et helt nytt word-dokument der jeg analyserte hvert intervju hver for seg i sitt eget dokument, slik at jeg kunne vekslet mellom intervjuene. Dette bidro til at jeg kunne se enda tydeligere på hva de beskrev om sin hverdag, hva de fortalte og hvilke fellestrekk det var mellom de informantene som synes det utfordrende og hvilke fellestrekk det var mellom de informantene som synes at det meste var fint og velfungerende. Det gjorde det også enklere i den forstand at jeg fikk en fortettet beskrivelse om hver av informantenes fortellinger om det samme, som gjorde at jeg fikk en ordentlig oversikt og eierskap til intervjumaterialet. Ved å sammenfatte og analysere hvert intervju og samtidig prøve å ha det overordnede perspektivet, gjorde jeg mitt ytterste for at jeg ikke skulle gå glipp av informantenes viktige beskrivelser og forståelser av fenomenet.

Helt avslutningsvis valgte jeg å fremstille de ulike meningsenhetene og kategoriene i en foreløpig tabell. Tabellen var et godt hjelpemiddel og arbeidsverktøy for å komme i gang med fortolkninger av datamaterialet. Jeg brukte intervjuguiden aktivt i utarbeidelsen av tabellen, på denne måten sikret jeg at jeg holdt meg til problemstillingen og hva den etterspurte.

3.11 Etikk

Etikken handler først og fremst om forholdet mellom ulike mennesker. Det vil si læren om hva som er rett og galt, som videre har en betydning for hvordan vi opptrer mot hverandre, hva vi kan gjøre, og hva vi ikke kan gjøre mot hverandre (Johannesen et al, 2021, s.45). Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt de forskningsetiske retningslinjene. Hele forskningsprosessen, fra temaet blir bestemt til avsluttet undersøkelse, er det etiske problemstillinger som dukker opp (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Før jeg kunne sette i gang med prosjektet, måtte jeg innhente tillatelse til å utføre studien. Jeg meldte prosjektet til NSD (Norsk senter for forskningsdata) der jeg sørget for at jeg meldte inn et prosjekt som var i tråd med de fire etiske grunnprinsippene som Kvale & Brinkmann (2015, s.104-113) skriver om. De fire etiske grunnprinsippene er informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet og forskerens rolle.

Det er også de samme retningslinjene Johannesen et al (2021, s. 45-46) gjør rede for når det skrives om hvilke hensyn som må tas for en etisk forsvarlig forskningspraksis.

Forskningsprosjektet ble meldt og fikk tilrådning av NSD. Målgruppen for forskningsprosjektet mitt er de som jobber i elevmiljøet på ungdomsskolen. Dette poengterte også NSD tydelig i kommentarene til prosjektet mitt, ved å understreke at «personene i dette prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever». Dette er også i tråd med prinsippet om konfidensialitet som Kvale & Brinkmann (2015, s. 104-113) skriver om. Dette ansvaret lå hovedsakelig på meg som forsker, men det lå også et ansvar på informantene mine, ettersom de er en yrkesgruppe som er pålagt taushetsplikt fra arbeidsgiveren sin.

Informasjonsskrivet ble sendt på epost til informantene og eventuelle deltakere som viste interesse for prosjektet. Dette gjorde jeg slik at de kunne se om dette var noe de kunne tenke seg å være med på. Prinsippet om informert samtykke er utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt, skriver Thagaard (2021, s. 22). Thagaard (2021, s. 22-23) siterer NESH og skriver at informert samtykke dreier seg om at forskeren er nødt til å gi tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, hva som er forskningens formål, hvem som finansierer forskningsprosjektet, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan resultatene av prosjektet brukes og hva som kan være konsekvensene/følgene av å delta i forskningsprosjektet. Ved å gi deltakere denne konkrete og utfyllende informasjonen om prosjektet, kan de vurdere om de ønsker å delta og om de ønsker å gi sitt samtykke. Selv ved å sende ut informasjonsskriv med tilstrekkelig informasjon om prosjektet, er det likevel utfordringer knyttet til informert samtykke. Utfordringene kommer til syne ved at det alltid vil være noe begrenset når det gjelder informasjonen forskere kan, og bør gi om prosjektet. Thagaard, (2021, s. 23) mener dette handler om at dersom vi gir for mye informasjon om prosjektet som skal gjennomføres, kan de som allerede har vist interesse for å delta, bli påvirket av den informasjonen som gis ut. Det er ofte fleksibiliteten i intervjuene det snakkes om her, fordi fleksibiliteten i intervjuene var det som førte til at det ble noen endringer underveis i hvert enkelt intervju. For meg som forsker i dette prosjektet, betød det at jeg måtte være bevisst på mitt etiske ansvar gjennom hele forskningsprosessen. Det ettersom samtykket jeg fikk i startfasen ikke nødvendigvis betød at informanten har gitt sitt samtykke basert på den fullstendige informasjonen om prosjektet (Thagaard, 2021, s. 23-24).

Konfidensialitet er også et viktig etisk grunnprinsipp for en forsvarlig forskningspraksis og det dreier seg om hvordan jeg som forsker er nødt til å behandle informasjonen fra forskningsprosjektet. Slik Thagaard (2021, s. 24) beskriver det, betyr prinsippet om konfidensialitet altså både at informantene i prosjektet anonymiseres i presentasjonen av funnene i studien. I tillegg skal opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner skal lagres på en forsvarlig måte. Jeg har som nevnt tidligere i oppgaven valgt å bruke koder som «MT1, MT2» osv, for å navngi de transkriberte intervjuene og for å anonymisere informantene. Dersom forskeren lover informantene konfidensialitet, er det ifølge NESH (2021) et løfte om at den innsamlede informasjonen knyttet til forskningen ikke skal formidles videre på noen måter som går utover avtalen som er skrevet, og at all informasjon behandles med fortrolighet. Videre skriver NESH (2021) at informantenes tillit til forskning og forskeres troverdighet er veldig nært knyttet til konfidensialiteten.

Konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter er det tredje grunnprinsippet for etiske forskningsprosjekter (Thagaard, 2021, s.26). Eksempelvis kan en konsekvens være at informanten deler mer informasjon enn hva som egentlig er ønskelig. For å forklare dette bedre, ønsker jeg å vise til to tilfeller under intervjuprosessen. I etterkant av to intervjuer, da lydopptakeren var av med friprat før jeg takket for meg og dro derifra, delte to av informantene informasjon som jeg anser som nyttig for studien, men som informantene ikke ønsket å dele med lydopptakeren på. Thagaard (2018, s. 26) siterer NESH på hvordan vi som forskere skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Selv om jeg ikke kan ta med denne informasjonen i studien, synes jeg uansett at det var en lærerik erfaring.

Thagaard (2018, s. 91) legger på samme måte som Kvale & Brinkmann (2015, s. 51-52) vekt på at vi må være bevisste på at det kvalitative intervjuet er preget av en asymmetrisk relasjon. Slik dette kommer til syne i mitt forskningsprosjekt, er at det er jeg som har kontroll over fremdriften av intervjuet og det er jeg som introduserer temaene jeg ønsker svar på. Det kommer også til syne ved at det er jeg som vurderer når det er tilstrekkelig informasjon om et tema og når det er relevant å skifte tema. En annen faktor ved den asymmetriske relasjonen å være bevisst på, er at intervjupersonen har forpliktet seg til å svare på spørsmål, ettersom det er gitt samtykke til å bli intervjuet (Thagaard, 2018, s. 91-92). Dette betyr også at jeg som forsker ikke er like utsatt for andres spørsmål, som det intervjupersonen er utsatt for. Selv om intervjupersonen har gitt samtykke til å bli intervjuet, er ikke personen helt uten kontroll over situasjonen. Informanten bestemmer selv hvor mye som skal formidles om temaene og om intervjupersonen ønsker å åpne opp på spørsmålene som blir stilt (Thagaard, 2018, s. 91-92).

Selv om det veldig naturlig kan skapes en asymmetrisk maktrelasjon i intervjusituasjonen, kan likevel forskeren forsøke å samarbeide med intervjupersonen. Det samarbeidet om intervjuet kan gjøres på en måte som bringer forskeren og intervjupersonen nærmere hverandre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Jeg forsøkte å skape en trygg og fortrolig atmosfære, slik at informantene ønsket å dele informasjon, personlige erfaringer og opplevelser. Jeg måtte likevel være oppmerksom på at mitt ønske og behov for informasjon ikke satte informantene i fare for å dele informasjon de ikke var komfortable med.

3.12 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er begreper som er sentrale for å kunne vurdere forskningsprosjektets troverdighet, og gir oss dermed en indikasjon på kvaliteten til forskningsprosjektet (Thagaard, 2018, s. 181). Reliabilitet handler om hvor pålitelig forskningen er og stiller spørsmålstegn ved om en annen forsker kunne utført den samme studien og fått det samme resultatet (Thagaard, 2018, s. 187). Vi som forskere må altså argumentere for studiens reliabilitet ved å gjøre rede for hvordan utviklingen av data har pågått gjennom forskningsprosessen. I dette kapitlet har jeg gjort rede for hvilke metoder jeg har benyttet for å samle inn data til forskningsprosjektet. Det har jeg gjort for å være gjennomiktig («transparent») gjennom forskningsprosjektet. Dette kan igjen styrke reliabiliteten til studien ved at en utenforstående kan vurdere forskningsprosessen steg for steg (Thagaard, 2018, s. 188).

Validiteten knyttes til forskningens resultater og fortolkning av den innsamlede dataen. Thagaard (2018, s. 189) hevder at validiteten dreier seg om gyldigheten av de tolkningene forskeren kommer frem til. Etttersom jeg har tilknytning og en forforståelse til temaet som studeres på bakgrunn av tilknytning og utdanningsbakgrunn, kan min tolkning av datamaterialet påvirkes. Det kan føre til at viktige opplevelser informantene har kan bli oversett dersom det ikke samsvarer med min egen forforståelse. Dette har jeg vært bevisst på, men i ettertid ser jeg at min forståelse gjorde at jeg ikke fikk de tykke beskrivelsene om deres arbeidshverdag. I fremstillingen av funnene har vært nøye på å vise til informantenes egne sitater, slik at leseren kan følge meg i mine analyser og dermed se hvordan jeg knytter an til teori i fortolkningene jeg har gjort og diskusjoner av disse. Når teori knyttes til funnene hevder Thagaard (2018, s.190) at validiteten i studien kan styrkes ved at funnene fra studien, sees på i lys av resultater fra andre studier. Dermed kan jeg se om mine funn kan sees i sammenheng med resultater fra tidligere forskning.

4.0 Presentasjon av funn

Informantene i studien består som tidligere beskrevet, av seks personer med noe ulike faglige utgangspunkt. Et gjennomgående mønster i funnene mine er at det var en todeling i hvordan miljøarbeiderne og miljøterapeutene forstod sin egen rolle i skolen og opplevde det tverrfaglige samarbeidet med lærerne på arbeidsplassen.

I de kommende delkapitlene vil det reflekteres over en gjennomgående todeling knyttet til hvordan de ulike informantene erfarer og opplever arbeidsdagen sin. Som jeg skal vise i følgende kapittel, mener jeg at den gjennomgående todelingen i stor grad henger sammen med hvilken utdanning de ulike informantene har, i tillegg til hva rektorene på de ulike skolene ønsker å få ut av ressursene. Det informantene i studien har til felles er at samtlige av informantene jobbet på en ungdomsskole og hadde en eller flere sosialarbeidere de kunne jobbe samme med i et team. I tillegg kommer informantene fra ulike skoler i forskjellige kommuner. Erfaringsmessig vil det være store variasjoner fra skole til skole og fra kommune til kommune, men når det er sagt er det ikke nødvendigvis slik at alle skolene i en kommune bruker sosialarbeiderne på samme måte eller at alle har samme stillingsbeskrivelse.

4.1 Organisering av arbeidsdag

Å få en forståelse av hvordan miljøarbeiderne og miljøterapeutene forsto arbeidsdagen sin var et av forskningsspørsmålene. Det var for å få en enda bedre forståelse av hvordan det tverrfaglige samarbeidet foregikk. Grunnen til at jeg ønsket å få en forståelse av informantenes opplevelser knyttet til arbeidsinstruks er fordi denne yrkesgruppen har en rolle i skolen som i stor grad kan utformes ut fra hvilke egenskaper miljøarbeideren eller miljøterapeuten selv besitter. Slik jeg skrev i introduksjonskapittelet viser forskningen at det finnes 50 ulike stillingsbeskrivelser for hvordan BSVere jobber i skolen (Borg et al., 2015). På spørsmålet om hvordan sosialarbeiderne opplever arbeidsoppgavene sine var det en tydelig todeling i materialet, på samme måte som det var i forrige delkapittel. Jeg prøvde å grave frem de tykke beskrivelsene om arbeidsdagene til informantene, men for noen av informantene fremsto hele arbeidsinstruksjonen som noe uklart og dette gjenspeiles i funnene. Flere av informantene satt med en beskrivelse av en arbeidsdag som så slik ut:

«En typisk arbeidsdag består av at jeg tar imot elever, ønsker dem god morgen, snakker med ledelsen, møter elever ved behov, kontakt med hjemmet til enkeltelever, planlegger for elever som trenger tilrettelegging både fysisk og faglig og i tillegg til alt dette er jeg store deler fastlåst til en eller to elever. Som miljøarbeider kunne jeg

tenkt meg at det er læreren som tar ansvaret for undervisning og opplegg selv om det er elever med utfordringer. Jeg føler at lærerne tenker at elevene vi er sammen med ikke er lærerens ansvar lenger. Jeg føler ikke at jeg ble godt nok informert om oppgavene mine på skolen. Jeg trodde jeg skulle jobbe i miljøet, men nå er jeg mest med enkeltelever på et grupperom og jobber med fag.» (Informant 3)

Det rapporteres om at mange føler seg utenfor og ikke som en del av fellesskapet når de knyttes til enkeltelever store deler av dagen (Borg et al., 2014). Slik jeg oppfattet det, uttrykket informanten at den hadde andre forventninger til hvordan det ville være å ha en miljøarbeiderrolle på skolen. I beskrivelsene informanten kom med oppfattet jeg det som at informanten opplevde å være på siden av fellesskapet til personalgruppen. Det er imidlertid ikke uvanlig at sosialarbeidere i skolen brukes til assistentoppgaver:

«Jeg er kun i miljøet når enkeltelevne mine er borte, jeg skulle gjerne vært mer ute i gangene. Jeg sitter på grupperom store deler av dagen med elever som trenger hjelp med fag og andre tilrettelegginger og jeg hjelper så langt jeg klarer med fag. Det var ikke slik jeg så for meg en miljøarbeider-stilling skulle se ut. Jeg fungerer ikke som en miljøarbeider, jeg er fulltidsassistent.» (informant 2)

Sitatet ovenfor tar opp den samme problematikken som informant 3 peker på, som dreier seg om at arbeidsdagen ikke lever opp til forventningene som var knyttet til den. Miljøarbeideren fortalte om oppgaver som kan minne om assistentoppgaver der man har ansvaret for enkeltelever og beskrev det å bli satt i en rolle der en fungerer som en «fulltidsassistent», som en mindreverdige rolle.

Slik jeg skrev innledningsvis i kapittelet var et gjennomgående mønster i funnene at det var en tydelig todeling i hvordan informantene opplevde stillingen sin i skolen. Når det omhandler organiseringen av arbeidsdagen er det også her, på samme måte som resten av datamaterialet, slik at en del av informantene trivdes bedre med oppgavene sine enn andre. En av miljøterapeutene i studien beskrev arbeidsdagen sin slik:

«Det går vel i enkeltoppfølging og å være der elevene befinner seg til enhver tid, og ansvaret for å aktivisere elevene i friminuttet. Også blir vi brukt en del til observasjon hvis det for eksempel er klasser hvor det er litt utfordringer, så er vi inne og titter etter behov. Ikke at vi er verdensmestere med tips, men vi kan komme med forslag og det synes jeg er kult at skolen bruker oss til.» (informant 5)

I sitatet oppfattes det som at informanten fortalte om en type arbeidsdag der miljøterapeutene på skolen befant seg i miljøet rundt elevene og hadde aktiviteter som kunne skape relasjoner seg imellom og relasjoner mellom elevene. I tillegg leser jeg ut fra sitatet at arbeidsoppgavene som gjennomføres i løpet av dagen er basert på tilliten fra ledelsen og kollegagruppen. Informanten pekte blant annet på at de blir brukt til å observere atferd dersom lærere har behov for det, som en type anerkjennelse på at kompetansen de innehar er viktig og at kollegagruppen stoler på at informanten kjenner godt til sitt eget fag. Informantens beskrivelser kan sees i tråd med Borg et al (2014) om at det er flere tilfeller av miljøterapeuter som er godt inkludert i skolen og at de har arbeidsoppgaver som var knyttet til enkeltelever, men også grupper og klasser.

En annen miljøterapeut sa følgende:

«Vi ble allerede i jobbintervjuet enige om hvordan jeg skulle brukes på skolen. Jeg har vært i arbeidsforhold der jeg har blitt brukt som assistent tidligere og det var grunnen til at jeg sluttet. Retten til medbestemmelse over egen arbeidshverdag ble helt avgjørende for at jeg ville inn i en slik stilling på ungdomsskolen.» (informant 6)

Det er helt tydelig at informanten ovenfor har vært i arbeidsforhold tidligere, der informanten har sittet med en følelse av at kompetansen sosialarbeideren innehar har blitt undergravd. Informanten beskrev veldig tydelig at dette ikke er en posisjon det er ønskelig å finne seg i igjen, og dermed ble det totalt avgjørende å avklare forventningene allerede på jobbintervjuet. Informantens tydelige krav under jobbintervjuet kan sees i sammenheng med tidligere forskning som belyser at miljøterapeuter har erfart viktigheten av likestillingen med lærerne for å få det maksimale ut av kunnskapen og kompetansen sin (Holmøy et al., 2019).

Samtlige informanter trakk frem hvordan ledelsen spilte en stor rolle i hvordan informantenes arbeidsdager skulle se ut. Flere informanter trakk frem fordelene ved å ha en ledelse med tillit til den nye profesjonsgruppen i skolen, mens noen av informantene trakk fram hvor uheldig det var at skolene ikke tok på alvor å benytte seg godt nok av den ekstra ressursen de hadde på arbeidsplassen sin.

4.2 Ledelse og organisering

Ledelse og organisering går inn i hverandre. Organiseringen av arbeidsdagen handler mye om hvilken rolle sosialarbeideren både ønsker å ha, men også om hvilken rolle ledelsen i organisasjonen ønsker at sosialarbeideren skal ha. Slik jeg nevnte avslutningsvis i delkapittelet ovenfor kommer, ikke overraskende nok, betydningen og viktigheten av å ha

dyktige ledere godt frem i svarene til flere av informantene. Sitatet nedenfor er særlig knyttet opplevelsen av at jobben ikke lever opp til forventningene og at det ikke foreligger noen tydelige arbeidsinstrukser:

«Jeg skulle ønske jeg var en større del av miljøet med samtaler og oppfølging, fordi når jeg er i miljøet i friminuttene er det ikke noen plan for noen ting. Det blir bare brannslukking overalt, jeg ønsker å jobbe forebyggende og det var det jeg trodde det var det jeg skulle når jeg ble ansatt her.» (Informant 2)

Denne miljøarbeideren beskrev en arbeidshverdag der ønsket om å være en større del av elevenes skolemiljø var en forventning til stillingen, men at det ikke er slik det har blitt. Under transkriberingen skjønnte jeg at min egen forforståelse tok over, da jeg ikke etterspurte hva informanten mente når ordet «brannslukking» ble brukt. «Brannslukking» er et begrep jeg kjenner igjen fra skolesektoren og det brukes gjerne om situasjoner der man havner i etterkant og ikke får jobbet forebyggende. I sitatet ovenfor forteller informanten oss at det er dårlig organisering av hva som skal skje i elevmiljøet og hvilken rolle miljøarbeideren faktisk skal ha.

Det som går igjen i beskrivelsene til samtlige informanter knyttet til ledelse og organisasjon handler om hvilken rolle de har i skolen og anerkjennelsen de får fra ledelsen og kollegagruppen. Nå har jeg vist til et par eksempler av informantene som opplevde en ledelse og organisering av arbeidshverdagen som ikke levde opp til forventningene deres. Flere av informantene kjente derimot i stor grad på at ledelsen og organiseringen fungerte godt:

«Når jeg kom hit var rektor litt sånn «gjør din greie.» Han visste ikke helt hva han var ute etter selv, men ville at jeg skulle skape min egen arbeidshverdag og ga meg full tillit til det. Det er hva jeg har gjort og han virker fornøyd med det. Så det handler om hva ledelsen ønsker og vil. Det er ingen her som stiller spørsmålstegn ved hva vi gjør og det er veldig deilig. Det er ikke kun tillit til oss som personer, men også den faglige vinklingen vi har.» (Informant 4)

I utsagnet ble det beskrevet hvordan ledelsen på skolen ønsket at informanten selv skulle skape en verdig arbeidshverdag og viste tilliten og respekten til kompetansen denne yrkesprofesjonen besitter. Informanten beskrev egentlig en ledelse som har gitt helt frie tøyler til miljøterapeuten for å utforme rollen som skal fylles i skolen selv. Slik jeg tolker det beskrives det også hvordan dette har fungert, fordi kollegiet også har respekt for den nye yrkesprofesjonen i skolen og har tro på at kompetansen de bringer med seg er nyttig.

4.3 Beskrivelser av samarbeid

Gjennom de ulike intervjuene ønsket jeg å undersøke hvordan miljøarbeiderne og miljøterapeutene opplevde det tverrfaglige samarbeidet med lærerne på arbeidsplassen. Dette var også et av forskningsspørsmålene som ble presentert i introduksjonskapittelet. Gjennom dialogene med informantene kom det frem ulike beskrivelser av samarbeidsarenaer og beskrivelser av både utfordrende og gode samarbeid. Det som kommer frem i alle intervjuene var at det både var strukturerte samarbeidsarenaer slik som trinnmøter, miljøteammøter og møter med ledelsen. I tillegg kommer det frem at det var en del uformelle samarbeid og samarbeid knyttet til enkeltelever. Etersom informantgruppen splitter seg i to, ønsker jeg også å splitte delkapittelet om samarbeidene i to.

4.3.1 Det utfordrende samarbeidet

Manglende tid til samarbeid var et tema som gikk igjen i samtlige intervju, men informantene pekte i ulike grader på hvordan dette skapte utfordringer og hvordan dette løste seg. Her kommer et sitat fra en opprørt miljøarbeider som opplevde at samarbeidet var nedprioritert og utfordrende:

«Det er ikke mye informasjon jeg videreformidler, selv om jeg sitter på masse informasjon knyttet til enkeltelever. Så når de trenger den informasjonen, kommer lærerne bort til meg i gangen. I tillegg er det så variabelt med lærersynet ovenfor miljøarbeiderne og det er også en utfordring i samarbeidet. Jeg skulle ønske miljøarbeiderne ble framsnakket mer og at det var en mer inkluderende praksis. Vi har egne møter i miljøteamet, men det er jo sjeldent med noen andre og da kommer man ikke så langt, vi er jo avhengig av det samarbeidet på tvers hvis man skal komme frem til noe som helst egentlig.» (Informant 2)

Oppfatningen som kommer til uttrykk her, er at det ikke er tilrettelagt for et godt samarbeid mellom de ulike yrkesgruppene på skolen og at det heller ikke er avsatt tid for å skulle ha et effektivt samarbeid. Informanten gir uttrykk for at de uformelle møtene på gangen, fordi det ikke er satt av nok tid til det tverrfaglige samarbeidet i møtetiden, ikke er noe informant trives med. Etersom ansatte i skolesektoren har lovpålagt taushetsplikt, kan det tenkes at dette også kan være en faktor som spiller inn for hvorfor informanten opplever det ukomfortabelt å skulle diskutere rundt ulike elever på gangen. Oppfatningen som kommer til syne i sitatet ovenfor er at informanten sitter med en følelse av at informasjonen den sitter med, ikke anses som nødvendig informasjon for enkelte lærere. Dette omhandler imidlertid ikke alle lærere, fordi informanten gir uttrykk for at det er personavhengig hvem som er interessert i

informasjonen og ikke. Informanten ga videre uttrykk for at det hadde hevet samarbeidskvaliteten dersom miljøteamet ikke kun hadde hatt samarbeidsmøter seg imellom, men også på tvers for å kunne utvikle seg og skape det gode tverrfaglige samarbeidet med resten av lærerkollegiet. Disse beskrivelsene kan sees i sammenheng med Holmøy et al (2019) sin studie der de beskrev hvordan samarbeidet knyttet til enkeltlærere kan oppleves utfordrende, fordi de blir tildelt assistentlignende oppgaver som sosialarbeiderne mener at ikke viser kompetansen de besitter (Holmøy et al., 2019). Det var flere informanter som ga uttrykk for at det ikke var tilrettelagt for et godt tverrfaglig samarbeid og at fokuset i stor grad var på fag:

«Man må ofte ta ordet selv, fordi det er veldig lærerrettet alt sammen, og vi er ikke utdannet lærere.» (informant 1).

Sitatet ovenfor tolker jeg som at informanten opplevde å sitte i mange møter uten at det informanten egentlig føler det er relevant å være der. Informanten uttrykker at møtene sjeldent er knyttet til det sosiale miljøet og at det ofte omhandler fag, og at der er det lite eller ingenting informanten har å bidra med. Her er enda et sitat fra nokså en frustrert informant som opplever mye av det samme knyttet til det utfordrende samarbeidet:

«En gang iblant har vi et møte med ledelsen der vi lufter ting og ellers så er det jo møter, men den møtetiden er lærerting og da blir det jo lærere som tar opp ting og diskuterer i forhold til skole og fag» (informant 2).

Det var tydelig at en del av sosialarbeiderne var av den oppfatning at flere av de ukentlige samarbeidsmøtene med lærerkollegiet ikke egentlig var av noen spesiell betydning for dem, da de fleste møtene var lærerrettet og handlet om fag. Informantene opplevde at møtetiden i stor grad var for lærerne og at de i stor grad bare «var til stede». I tillegg trekker informanten frem at det er møter «en gang iblant» med ledelsen. Slik jeg tolker dette kan det virke som møtene med ledelsen er etter behov og ikke i en fastsatt møteagenda.

Den oppfatningen som kommer til uttrykk i sitatene til informantene ovenfor som opplevde samarbeidene som utfordrende, var at tiden ikke strakk til og at de ikke følte seg inkludert og verdsatt i samarbeidene som var avsatt i timeplanen. Slik jeg forstår det, kommer det frem faktorer som tyder på at hele ansattgruppa på arbeidsplassen ikke jobber sammen mot et felles mål, men at det jobbes i grupper basert på hvilken utdanning de har. Dette kan sees i sammenheng med at autonomien til lærerne kan være til hinder for det tverrprofesjonelle samarbeidet, fordi lærerkollegiet i mange tilfeller styrkes i fraværet av et godt etablert

samarbeid med andre yrkesgrupper på arbeidsplassen (Saltkjel et al., 2021). Dette kommer til uttrykk ved opplevelsene informantene i studien har ved at miljøarbeidere samarbeider med miljøarbeidere, mens lærerne samarbeider med lærere. Slik jeg tolker opplevelsen deres, finnes det imidlertid unntak, men de lærerne som ønsker å få den informasjonen miljøarbeiderne har, må få tak i den informasjonen utenfor den faste avsatte samarbeidstiden. I beskrivelsene av hvordan samarbeidet fungerte var det flere av informantene som beskrev hvilke faktorer som hemmet mulighetene for et godt tverrfaglig samarbeid:

«Jeg skulle ønske det var en mye mer inkluderende praksis, det er ikke lagt opp til deltakelse i tverrfaglige møter med andre etater, vi er ikke med på å ta noen beslutninger og det er ikke noen fokus på miljøarbeiderne» (informant 2)

Og:

«Selv om jeg sitter med enkeltelever utenfor klasserommet på grupperom, så forventer jeg at læreren inviterer oss inn i klasserommet når det er sosiale ting som foregår i klasserommet. Det hadde vært kjempefint for eleven å føle seg inkludert. Når læreren ikke tar det ansvaret, blir samarbeidet også vanskelig. Læreren er heller ikke så interessert i hva vi driver med på grupperommet, så da sitter vi for oss selv da.» (informant 3)

Begge informantene ovenfor trakk i sine beskrivelser frem utenforskap, det å være på siden av personalgruppa og at det ikke virker som det er et ønske om samarbeid fra lærerne sin side, som faktorer til hva som hemmer et godt tverrfaglig samarbeid. I sitatet ovenfor beskriver informant 3 i tillegg om hvor ensomt det kan bli, ikke kun for sosialarbeideren, men også for eleven når de blir sittende på et grupperom der verken eleven inkluderes i klasserommet eller sosialarbeideren inkluderes i skolemiljøet. Borg et al (2014) hevder at konsekvensen av at sosialarbeideren blir sittende på grupperom store deler av dagen, ikke kun er at den ender opp med lite kontakt med skolepersonale, elevene og ledelsen, men at det også er en konsekvens at lærerne og skolen ender opp med lite innsyn i hva sosialarbeideren holder på med.

4.3.2 Det gode samarbeidet

Det var imidlertid ikke alle informantene som satt med opplevelsen av at det var en splittet personalgruppe og at de ulike profesjonsgruppene jobbet hver for seg. Den andre delen av informantgruppen følte at det var gode tverrfaglige samarbeid innad i personalgruppen og at det var satt av egen tid i møtene, som den sosialpedagogiske ressursen på skolen «eide»:

«Vi har ukentlige trinnmøter. Den første halvdel av møtet settes av til sosiale utfordringer, det faglige settes til side og vi snakker om enkeltelevne. Her er helsesykepleier, rådgiver, ledelse og sosiallærer med. Utover det er det ikke flere møter i uken som er fastsatt, men det er lavterskel for både meg og lærerne å ta kontakt. Personlig føler jeg ikke at samarbeidet med lærerne er utfordrende. Det er lærermangel, mangel på spesialpedagoger, så istedenfor å bruke tid på å plassere skyld, så er vi enige om at dette er det som er vanskelig, også gjør vi det beste ut av det.» (Informant 6)

I sitatet ovenfor kommer det til uttrykk at møtestrukturen legger opp til at det er gjennomgang av enkeltelever som det sosialpedagogiske personalet på skolen holder taket i. Slik jeg forstår informanten forteller dette oss at tilliten og respekten fra ledelsen og lærerkollegiet er til stede og det er et felles ønske i organisasjonen om å få til et tverrfaglig samarbeid der alle ressursene blir utnyttet. Slik jeg forstår informanten, er det gode og sunne forhold på arbeidsplassen med tillit til hverandres profesjoner som gjør at de løser utfordringene som møter dem med ressursene de har til stede. Det er ikke uvanlig at det skaper frustrasjon og slitne ansatte ved en arbeidsplass der det er mangel på ressurser. Informanten her peker på at kollegiet har kommet til enighet om at de istedenfor å peke finger på hverandre prøver å gjøre det beste ut av kompetansen og ressursene de allerede har på skolen. Det kommer frem i datamaterialet at å ha tillit til hverandre som yrkesprofesjoner kan være en avgjørende faktor for hvordan samarbeidet utvikler seg:

«Det er ingen som vet hva vi driver med egentlig, men de bare stoler på at vi fikser det. Og det gjør vi jo også!» (informant 5)

I sitatet ovenfor gir informanten uttrykk for at tilliten og respekten for hverandres yrkesprofesjon er såpass innvevd i skolens praksis at ingen stiller spørsmålsteget ved hva de ulike profesjonene egentlig gjør på skolen, og tilliten til at de ansatte kan faget sitt står høyt. Slik jeg tolker informantens erfaringer gir dette på mange måter en bekreftelse på at jobben de gjør er god og at ansattgruppen på denne skolen har respekt for denne profesjonsgruppen på arbeidsplassen.

I ulike stortingsmeldinger (Kunnskapsdepartementet, 2012) belyses viktigheten av å få på plass det tverrprofesjonelle samarbeidet og det argumenteres for at jo flere oppgaver unge skal mestre, jo mer øker behovet for flere ressurser i skolen. En del av informantene i studien

opplevde et tverrfaglig samarbeid som utviklet seg i riktig retning og beskrev faktorer som fremmet mulighetene for et godt samarbeid:

«Jeg vil si soleklart at den tilliten de har til oss er det som gjør at samarbeidet fungerer godt. Til oss som personer også, men til den andre faglige vinklingen vi har. Det er ikke vanlig. Nå har jeg erfaring fra to spesialskoler, men til og med der var det tvil om jobben jeg gjorde. Men her er det ingen som synes at det vi gjør er unyttig. Det er bare en tillit til at vi fikser det» (informant 4)

Etter hva informanten beskrev, tolker jeg det som gode forhold mellom de ansatte på arbeidsplassen og at det er en tillit, ikke kun for personen, men også for fagprofesjonen. Slik jeg tolker dette, har ansattgruppen kjennskap til hverandres fagfelt og arbeidsområde som kan føre til at de har tillit til hverandres kompetanse og delvis kjenner til hverandres mandat. I sitatet fortelles det også om tidligere erfaringer med samarbeid som ikke fungerte godt på spesialskoler og informanten gir uttrykk for at det er rart hvordan samarbeidet ikke fungerte godt på spesialskolene. Det kan tenkes at de tverrfaglige samarbeidene burde fungere bedre på spesialskoler der det ofte er ansatt flere miljøterapeuter enn lærere, men det har altså ikke vært denne informantens opplevelse. Flere av informantene hadde lignende erfaringer som informanten beskriver i sitatet ovenfor:

«Det var ingen miljøterapeuter her før jeg begynte, men likevel så har jeg flere samarbeid med ulike lærere som oppsøker kontoret ofte, og selv om jeg ikke tror de er helt klar over hva vi faktisk gjør, så har de tilliten til at vi bare fikser det. Lærerne bruker oss, og det liker jeg» (informant 5)

Her beskrives det hvordan tilliten lærerne har er en avgjørende faktor, selv om informanten egentlig ikke er helt sikker på om lærerne vet hva deres kompetanseområde er. Informanten ga likevel uttrykk for at de brukes til oppgaver som er innenfor deres kompetansefelt, slik som observasjoner i klasserom, enkeltoppfølging av elever, tiltak, aktiviteter med større elevgrupper og lignende.

4.4 Anvendelse av fagkompetanse

I intervjuene ønsket jeg å undersøke i hvilken grad informantene opplevde at deres fagkompetanse var nødvendig og i hvor stor grad de opplevde at de fikk anvendt fagkompetansen i arbeidet deres på skolen. På samme måte som resten av delkapitlene i dette kapitlet, er det todelte opplevelser knyttet til dette teamet. Halvpartene av informantene sitter med en opplevelse om at de i liten grad får anvendt kompetansen de sitter med og at det

i de tilfellene skjer fordi de selv må ta ansvaret for det og at det ikke er tilrettelagt for at de skal gjøre det:

«Det legges ikke opp til at jeg skal få anvendt kompetansen min egentlig. I de tilfellene jeg føler jeg får anvendt kompetansen min så handler det i stor grad at jeg foreslå ting og at det blir godtatt. De lar meg liksom ha det ansvaret.» (informant 1)

Oppfatningen som kommer til uttrykk i sitatet ovenfor er at informantene kjenner på at ansvaret må tas og at ansvaret ikke er tildelt. Slik jeg tolker det handler det om at sosialarbeideren ønsker å få tildelt ulike oppgaver som et tegn på tillit, istedenfor å måtte be om den. Det var flere av informantene som satt med samme opplevelse, men ga uttrykk for det på forskjellige måter:

«Jeg får jo anvendt kunnskapen jeg sitter på i forhold til elevsynet ovenfor de enkeltelevne jeg har, men det er stort sett det. Jeg vet ikke hvor mye det hjelper de andre elevene når jeg kun er på et par elever. Jeg skulle gjerne brukt mer av kompetansen jeg har i arbeidet med flere elever.» (informant 2)

Denne informantene satt med følelsen av at det er flere elever som hadde hatt bruk for kompetansen sosialarbeideren har, men at det er et fåtall av elevene den strekker til. Dette ser jeg i tråd med et tidligere prosjekt (Holmøy et al., 2019) der informantene i studien satt med samme følelse som informantene i denne studien. Funnene i den tidligere studien resulterte i at sosialarbeiderne erfarte at de enkeltelevne som ble fulgt opp hadde en positiv respons på hjelpen de fikk, men at de ikke trodde det hadde noen spesielle ringvirkninger på resten av elevgruppen på skolen (Holmøy et al., 2019). En del av informantene derimot satt med en helt annen følelse:

«Ja, jeg får jo anvendt kompetansen min. Men jeg mener det handler mye om personen du er, det handler mye om «people skills». For å gjøre en god jobb kan du ikke være innadvendt og du må alltid være på tilbudssiden, tørre å by på deg selv og tørre å gjøre feil. Elevene leser deg som en åpen bok og de kan fort se om du mener det eller ikke. Tilliten du får fra både elever og kolleger, men også ledelsen handler mye om nettopp det. Jeg mener jo at alle skoler i landet bør ha miljøterapeuter som har en annen vinkling, som ikke tenker fag, men tenker «har du det bra?» Lærere har jo ikke tid til alt, de er jo kontaktlærere for 25 stykker, så i noen tilfeller føler du jo at du tar over den kontaktlærerrollen for den eleven, siden du har den jevnlig kontakten med eleven, mor og far, så de knytter seg jo mer til deg som miljøterapeut. Også er det ofte sånn at vi blir de kule.» (informant 4)

Informanten i sitatet ovenfor var opptatt av at elevene skal kjenne på følelsen av at miljøterapeuten alltid er til stede for dem og at miljøterapeutene også er vanlige mennesker som dem og at de også kan gjøre feil og «dumme» seg ut. Miljøterapeuten beskrev noen egenskaper som må være der for å få tilliten til elevene og for å skape en relasjon til elevene. I tillegg beskrev miljøterapeuten at mye handler om hvilken person du er og at ikke hvem som helst kan være en miljøterapeut, selv om du har utdanningen som tilsier at du kan ha en slik stilling. Videre fortalte informanten at opplevelsen av å ha de miljøterapeutiske oppgavene som omhandler elevenes psyke, samarbeidet med hjemmet og det å mer eller mindre ha hovedansvaret for enkeltelever er faktorer som er med på å gjøre at arbeidsdagen oppleves som en arena der informanten får brukt fagkompetansen sin. Det var flere informanter som beskrev hvordan tillit fra de rundt bidro til å kunne anvende kompetansen:

«Jeg har jo skrevet en del bekymringsmeldinger, så jeg får jo brukt kompetansen min på sånne ting for eksempel. Men jeg mener jo at tilliten fra ledelsen har gjort det enkelt for meg å anvende de delene av kompetansen min som passer til ulike situasjoner. Det er en forståelse for hva vi skal gjøre her, og det kommer flere og flere lærere og spør om vi kan ta en prat med elevene, selv om jeg ikke tror at lærerne egentlig vet hva vi skal snakke om. I mange tilfeller blir vi kule, og det igjen gjør at vi kan hjelpe lærerne med å reparere forholdene deres til enkeltelever ved å snakke dem gode. Alt handler om relasjonen.» (informant 5)

Informanten 5 beskriver i sitatet ovenfor, flere av de samme faktorene som informant 4 beskriver. Det er tilliten som trekkes frem som en av viktigste faktorene for å kunne anvende fagkompetansen sin og være trygg på den. At lærere uttrykker ønske om at informanten skal ta en prat med elevene, opplever informanten som en tillitserklæring og informanten uttrykker hvordan relasjonskompetansen også benyttes til å reparere forhold mellom elever og lærere. Dette kan igjen resultere i at læreren mest sannsynlig får enda mer tillit til informanten som en profesjon, da det er tydelig at informanten kan fagfeltet sitt.

4.5 Rolleforventninger til miljøarbeiderne/miljøterapeutene

Jeg ønsket å ta med rolleforventninger som et eget delkapittel, da alle roller knytter seg til et sett av ulike normer og forventninger (Lauvås & Lauvås, 2004, s.66). I svarene til informantene kommer det frem at det er et sett med forventninger knyttet til hvilken rolle sosialarbeiderne selv har tenkt at de skal ha, og et sett med forventninger som kommer fra samarbeidspartnerne rundt sosialarbeiderne. En del av informantene opplevde at det var en

gjensidighet i rolleforventningene, mens en annen del av informantene opplevde at de måtte gi etter for det sosiale trykket ved å tilpasse seg andres forventninger:

«Jeg så for meg at jeg skulle være en større del av miljøet, ha samtaler og kunne følge opp dette, men det har jeg ikke.» (informant 2)

Det informanten forteller i sitatet ovenfor er at informanten hadde et sett med forventninger knyttet til å bli ansatt på skolen. Forventningene informanten peker på er blant annet å ha oppgaver i skolemiljøet der informanten kunne jobbe strukturert med elevsamtaler og oppfølgingssamtaler. Informanten gir uttrykk for at den har tilpasset seg de forventningene som har blitt stilt fra omgivelsene rundt, selv om informanten ikke mener det er riktig bruk av sin kunnskap og kompetanse. Det var flere informanter som satt med den samme opplevelsen som informanten beskrev i sitatet ovenfor.

Slik jeg skrev innledningsvis i delkapittelet var det flere av informantene som opplevde en gjensidighet i rolleforventningene og erfarte hvordan det var å ha muligheten til å utvikle og forme sin egen rolle:

«Fordi miljøterapeutrollen ikke er spesifisert, kan man møte folk som ikke vet hva som vet hva vi får til og hva vårt kompetanseområde er. Derfor er det viktig at man møter en ledelse som vet hva folk med din utdanning kan og hva de kan forvente, og i tillegg som kan la deg prøve og feile så du kan skape en hverdag du selv har eierskap over. Skolen har lært av sine feil og det har skjedd utskiftninger i ledelse og av lærere, som gjør at de nå på en måte har gjort en grundig evaluering av hva som har funket og hva som ikke har funket, og nå prøver de faktisk å få det til å funke. Så jeg er litt heldig som kom til denne tiden her fordi jeg vet at det er vanskelig stort sett overalt i kommunen.» (informant 6)

Det som kommer til uttrykk i det informanten fortalte i sitatet ovenfor er at det er noen forventninger fra ledelsen, som blant annet det at informanten skal bringe med seg et kunnskapsgrunnlag de andre yrkesgruppene på skolen ikke besitter. I tillegg at det er en frihet til å utvikle og medvirke hvilken rolle rolleinnhaveren selv ønsker å ha i løpet av arbeidshverdagen sin. Ut fra det informanten fortalte kan det virke som skolen er åpen for å prøve og feile for å finne ut hva som fungerer best for dem som skole. Informanten fortalte at å gi friheten til å utvikle sin egen rolle i samarbeid med en ledelse som vet hvilken fagkunnskap informanten besitter er spesielt viktig for trivselen i et arbeidsmiljø der man stort sett samarbeider med yrkesgrupper som har en annen faglig bakgrunn.

4.6 Behovet for anerkjennelse

Roller og anerkjennelse henger på mange måter sammen. Til tross for at ingen av informantene bruker ordet «anerkjennelse» direkte i beskrivelsene sine, viser funnene i studien at felles for alle informantene er behovet for anerkjennelse den viktigste faktoren. Jeg ønsker å vise til hvordan samtlige informanter hadde beskrivelser som omhandlet hvordan anerkjennelsen i stor grad var den avgjørende faktoren for et velfungerende samarbeid. Her kommer et sitat fra en av miljøterapeutene som følte seg anerkjent:

«Skolen har tilrettelagt for at jeg per definisjon har en fri rolle på skolen og styrer min egen hverdag. Jeg får kommet til ordet og jeg får gi min profesjonelle mening. Min faglige kompetanse blir respektert, i tillegg til at jeg får involvert meg i en del saker og skolen lytter aktivt til det jeg mener og har å bidra med.» (informant 6)

Slik jeg tolker det miljøterapeuten forteller i sitatet ovenfor, settes det ord på enkelte faktorer som bidrar til at miljøterapeuten føler seg anerkjent av ledelsen. Faktorene som pekes på i sitatet ovenfor er den friheten miljøterapeuten har til å utforme sin egen arbeidsdag og hvilken rolle som skal fylles. En annen faktor som pekes på er tilliten og respekten lærerkollegiet har for kompetansen og profesjonen til miljøterapeuten. Med andre ord forstår jeg det som at anerkjennelsen kommer til syne i form av hvilke arbeidsoppgaver og hvilken rolle miljøterapeuten har på skolen. Slik informanten forteller kan det tyde på at samarbeidet fungerer godt fordi det er en ledelse som har tilrettelagt for det og fordi det er mellommenneskelige forhold som består av respekt for hverandre og hverandres profesjoner. Flere av informantene i studien fortalte om lignende erfaringer der de føler seg anerkjent gjennom arbeidsoppgavene de får tildelt, mens en del av informantene fortalte om erfaringer der de ikke føler på anerkjennelsen:

«Noen av lærerne ser på oss som en mindreverdige gruppe i skolen fordi vi har en annen fagprofesjon. Ikke alle, men mange. At de ser på oss som assistenter er en ganske stor utfordring i forhold til samarbeid.» (informant 2)

Denne informanten forteller om hvilke faktorer som påvirker det å føle at en ikke er anerkjent på arbeidsplassen. Informanten uttrykker her at å bli sett på som assistenter bidrar til at samarbeidet ikke fungerer som ønsket. Dette ser jeg i sammenheng med Gjertsen et al (2018) som trekker frem at en del sosialarbeidere kan føle seg som underdogs som gir ulik status i form av makt og rolle i skolen. Oppfatningen som kommer til syne i sitatet ovenfor er at dersom lærerne og sosialarbeiderne ikke sees på som likeverdige, vil det være hemmende for

samarbeidet som er ønskelig å skape. En annen informant var også opptatt av hvordan resten av kollegagruppen oppfattet rollen deres i skolen:

«Det er en splittet personalgruppe der miljøarbeiderne ikke er like mye del av personalgruppa som lærerne, det er ikke et samarbeid. Vi fungerer som assistenter».
(informant 3)

Informanten 3 pekte på flere av de samme faktorene som informant 2 gjorde i sin beskrivelse. Slik jeg tolker sitatet ovenfor, leter også informant 3 etter en form for anerkjennelse basert på hvilke arbeidsoppgaver de blir tildelt. Jeg tolker også at ønsket om å bli anerkjent som en likeverdig fagprofesjon som har noe å bidra med i de ulike samarbeidene er noe som står høyt, men at det med rollen informanten har fått tildelt ikke lar seg gjøre. Informanten nedenfor beskriver hvordan tilliten og respekten gjennom tildelte arbeidsoppgaver bidrar til å føle seg anerkjent:

«Vi blir brukt en del til observasjoner hvis det for eksempel er en klasse med utfordringer, så er vi inne der og titter i timer etter behov, også kommer vi med tips rundt hva som kan gjøres og forskjellige tiltak til de som trenger det. Og det som er så kult med den skolen er at du bruker oss aktivt til det også. Jeg tror lærerne er superfornøyde med nye fjes som ser med andre briller.» (informant 4)

Uten å bruke ordet anerkjennelse, forteller informanten om hvordan arbeidsoppgavene er med på å gi den anerkjennelsen informanten ønsker. Informanten forteller at å få arbeidsoppgaver som eksempelvis observasjoner av enkeltelever i klasserommet er med på å anerkjenne at kompetansen og kunnskapen denne profesjonsgruppen sitter med er viktig og nyttig. Informanten trakk frem følelsen av å føle seg anerkjent og respektert i slutten av sitatet. En av de andre informantene forklarte på mange måter det samme som informant 4. i sitatet nedenfor beskriver informanten:

«Det er lavterskel for at lærere kommer til oss med utfordringene sine og spør oss om tips.» (informant 5)

Oppfatningen som kommer til uttrykk i sitatet ovenfor er at informanten opplever anerkjennelse gjennom at lærerne på arbeidsplassen har den tilliten til informantens profesjon og kunnskap, at de føler seg trygge på å diskutere utfordringer de kjenner på.

4.7 Oppsummering av funnene

I dette kapittelet har jeg presentert de analytiske tolkningene fra studien ved hjelp av utdrag

fra intervjuene med sosialarbeiderne og fortolkning. Det som kommer frem i funnene er at det er en todeling i informantenes opplevelser og erfaringer og det gjennomgående mønster i materialet. Denne todelingen dreier seg om at informantgruppen deler seg i to og den ene gruppen er misfornøyde og den andre er fornøyde med opplevelsene sine.

Den gruppen som er misfornøyde trekker frem hvordan de opplever at de er «underdogs» i skolen og føler på at kollegagruppen ikke forstår hva som er deres kompetanseområder. Det understrekes også hvordan mangel på samarbeidstid og samarbeidsarenaer gjør det tverrfaglige ansvaret spesielt utfordrende. Gruppen trekker frem at mange av utfordringene de møter på omhandler de organisatoriske utfordringer og legger mye av ansvaret over på hvordan arbeidsdagen deres ser ut og hvordan lederne har organisert den. I tillegg trekker denne gruppen frem hvordan rolleforventningene står i konflikt med hverandre. Informantene hadde en forventning til hvordan jobben og rollen deres skulle se ut, mens ledelsen hadde forventninger som ikke sto i tråd med dem. Videre opplever denne informantgruppen at arbeidsoppgavene de får tildelt ikke er oppgaver som anerkjenner kompetansen deres. Blant faktorene som forener denne gruppen er at de som er misfornøyde med situasjonen sin i skolen, ikke har en høyere formell utdanning og får tittelen miljøarbeidere.

De som anses som den fornøyde gruppen i denne studien opplever at de blir anerkjent, ikke kun som mennesker, men også som en fagprofesjon, fra både ansattgruppen og ledelsen. Videre opplever de at lederne deres gir dem rom og frihet til å utvikle rollen sin på skolen slik de selv ønsker. De trekker frem at det er utviklet gode samarbeidsmodeller og samarbeidsarenaer der de kan ha et godt samarbeid med både lærere og ledelsen. Denne gruppen forteller om opplevelser med at de har fått utvikle sin egen rolle i kollegiet, ved at ledelsen med noen generelle forventninger har gitt dem tilliten til egen utforming av oppgaver. Videre trekkes det frem at de har arbeidsoppgaver og ulike oppdrag i løpet av dagen der de får god bruk for fagkompetansen sin. Dette ser denne gruppen på som en anerkjennelse av fagprofesjonen fra både ansatte og ledelsen. Det som forener de som er fornøyde med arbeidssituasjonen sin er at de har høyere formell utdanning og har en miljøterapeut-tittel. Utover dette vil de rene funnene bli videre diskutert i lys av teori og i lys av profesjonsperspektivet.

5.0 Diskusjon

I oppsummeringen av forrige kapittel beskrev jeg at informantgruppen i studien var todelt og jeg valgte å kategorisere informantene etter «den mindre fornøyde gruppen» og «den fornøyde gruppen». Slik som jeg skrev i kapittel 1.2, blir benevnelsen «BSVere» brukt om barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere. I dette kapittelet blir de informantene med høyere utdanning benevnt som BSVere eller miljøterapeuter, mens benevnelsen sosialarbeidere blir brukt som en felles betegnelse for både de med høyere formell utdanning og de med lavere formell utdanning. I dette kapittelet kommer jeg til å beholde de to kategoriseringene og diskutere hvordan miljøarbeiderne/miljøterapeutene opplever arbeidshverdagen sin, hvilke forventninger de har knyttet til arbeidsoppgavene deres, hvilke utfordringer som oppstår, hvordan utfordringene håndteres og anerkjennelsesbehovet som følger med yrkesgruppen og de erfaringene de beskriver.

5.1 Informantenes arbeidshverdag

Slik jeg skrev i forrige kapittel, var det utfordrende å få de tykke beskrivelsene om arbeidshverdagene til informantene og flere av informantene hadde uklare arbeidsinstruksjoner, noe som gjenspeiles i funnene. Noe informasjon fikk jeg imidlertid, og informantenes beskrivelser om egen arbeidshverdag og hvilke arbeidsoppgaver de har på de ulike skolene tyder på at det er mange ulike arbeidsinstruksjoner knyttet til samme yrkesgruppe i skolesektoren. Dette er i tråd med Borg et al (2014), som argumenterer for at det er store variasjoner i sosialarbeidernes arbeidsmiljø og forskningen som viser til at det finnes 50 ulike arbeidsinstruksjoner for hvordan miljøterapeuter jobber i skolen (Borg et al., 2015). Mens for eksempel en av informantene i den mindre fornøyde informantgruppen forteller om at en typisk arbeidsdag består av å møte elever på morgenen, oppdatere seg på informasjon fra ledelsen, følge opp fravær og tilrettelegge for de enkeltelevne informanten har ansvaret for resten av dagen, forteller andre informanter om en litt annen arbeidshverdag. Flere av informantene i den fornøyde informantgruppen beskriver for eksempel oppgaver som omhandler aktiviteter i friminutt, observasjon i klasserommene, enkeltoppfølging og deltakelse i samarbeidsmøter både internt og eksterne samarbeidsforum med andre miljøterapeuter i kommunen.

Informantgruppen splitter seg altså i to her ved at halvparten av informantgruppen opplever at de har arbeidsoppgaver som kan minne om det de omtaler som «assistentoppgaver» der det

jobbes en til en med enkeltelever store deler av dagen. Den andre halvparten beskriver at de har mer varierende arbeidsoppgaver stort sett rettet mot en større gruppe elever.

5.2 Å arbeide miljøterapeutisk

Å arbeide innenfor miljøterapi krever kompetanse innenfor mange ulike områder og det legges vekt på at miljøterapeuten både må beherske samtalen og dialogen (Larsen, 2020, s. 143). I studien var det spesielt en informant som beskrev detaljert hvilke egenskaper informanten mente at en miljøterapeut bør ha. Informanten beskrev at dersom en ønsker å gjøre en god miljøterapeutisk jobb så kan man ikke være innadvendt, man må tørre å by på seg selv og alltid være på tilbudssiden. I tillegg sa informanten at det handler mye om hvilken person du er og at elevene leser deg som en åpen bok. Dette ser jeg i tråd med egenskapene Larsen (2020, s. 134) trekker frem om den «dyktige miljøterapeuten»: nysgjerrig og ivrig, relasjonssterk spesielt ovenfor de sårbare, har en type kommunikasjon som viser at det er en genuin interesse og et genuint engasjement som ligger til grunn for jobben som skal gjøres. Informanten i studien og Larsen (2020) trekker frem de samme egenskapene, bare med forskjellige ord. Informanten i studien fortalte at det handler mye om hva slags person man er og hvor god en er med mennesker. Dette kan sees i sammenheng med hva Larsen (2020, s. 134) mener med å ha «et glimt i øyet». Larsen (2020, s. 134) hevder at miljøterapeutene med et glimt i øyet er bevisste og profesjonelle på hvilke egenskaper det er viktig å ha, og kommunisere gjennom atferden sin til elevene. I tillegg til at det er viktig å vise at man er åpne for å diskutere egne verdier og holdninger både i kollegiale, men også med barn og unge (Larsen, 2020, s. 134).

For å fremme utviklingen av dyktige miljøterapeuter hevder Larsen (2020, s. 143) at personlige livserfaringer, utdanning og opplæring, praksiserfaringer med målgruppen og relasjonen mellom ansatte og ledelsen er viktige elementer som bør være til stede. Det var imidlertid ikke alle informantene i studien som hadde en opplevelse av at disse elementer var til stede. En del av informantene beskrev relasjonene mellom de ulike yrkesgruppene i skolen som splittet og at de ble sett ned på av noen av lærerne. Dette er blant faktorene Larsen (2020, s. 143) beskriver som hemmende for utviklingen av en dyktig miljøterapeut, og han fremhever at relasjonen mellom ansatte har en stor betydning for arbeidet en gjør. Blant informantene var det en informant som trakk frem begrepet «brannslukking». Dette begrepet ble brukt i sammenheng med hvordan det var å være en del av elevmiljøet i friminuttene, uten at det var noen plan for hvordan miljøarbeidet skulle foregå og at dette opplevdes vanskelig. Slik jeg tolker dette, var mangelen på en felles problemforståelse noe som gjorde at informanten

hadde en opplevelse at det kun var «brannslukking» i friminuttene. «Brannslukking» er et begrep og en metafor, som brukes om ulike situasjoner der det ikke er noen målrettet plan eller tiltak, der man havner i etterkant og bare er til stede for å «slukke brannen», nemlig å håndtere situasjonens etterdønninger og roe den ned. Felles problemforståelse mellom de ulike yrkesgruppene på skolen er viktig for et godt tverrfaglig arbeid (Glavin & Erdal, 2018, s.33).

5.3 Forventningene knyttet til arbeidsoppgaver

Alle sosiale posisjoner innebærer at alle involverte har en rolle, som igjen betyr at det er et sett med forventninger fra omgivelsene, men også rolle innehaveren selv (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 66). En del av informantene opplevde at det var en gjensidighet i rolleforventningene, mens en annen del opplevde at de måtte gi etter for det sosiale trykket ved å tilpasse seg hva omgivelsene deres hadde av forventninger. Det som er vanlig er at de ytre normene og forventningene fra omgivelsene rundt blir en del av rolle innehaverens egne forventninger, men ikke i alle tilfeller (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 70). Slik var det for flere av informantene i denne studien og dette kom til uttrykk ved at de ga etter for det sosiale trykket, og heller tilpasset seg hvilke forventninger de rundt hadde.

«Å gi etter for det sosiale trykket» sees på som en løsning som kan bidra til å unngå mistriksel, ifølge Lauvås & Lauvås (2004, s. 70). For noen av informantene i studien var det imidlertid ikke en løsning for å unngå mistriksel. Tvert imot så opplevde de mindre fornøyde informantene mistriksel fordi de opplevde at de måtte gi etter for det sosiale trykket rundt arbeidsoppgaver i hverdagen deres. Det er et interessant funn, da dette er i strid med det Lauvås & Lauvås (2004, s. 70) argumenterer for som en løsning når rolleforventningene kolliderer. Mistrikselen av å gi etter for fellesskapets forventninger kan sees i sammenheng med funnene til Holmøy et al (2019) der miljøterapeutene i studien jobbet med enkeltelever og erfarte at elevene som fikk oppfølging hadde en positiv respons på dette. De trodde imidlertid ikke at arbeidet rundt enkeltelevne nødvendigvis hadde positive ringvirkninger på resten av elevgruppen på skolen, og følte på at kompetansen deres ikke ble godt nok brukt.

Dette var tilfellet for flere av informantene i studien, da de hadde et sett med egne forventninger til hvordan arbeidsdagen skulle se ut og hvilke arbeidsoppgaver de skulle ha. Flere av informantene uttrykte at arbeidsoppgavene de hadde på skolen ikke var slik de hadde sett for seg at de skulle være og hvordan de opplevde at kompetansen deres ikke ble utnyttet godt nok.

Det var imidlertid ikke slik alle informantene opplevde det. Tvert imot var det flere av informantene som opplevde at de ytre normene og forventningene til omgivelsene rundt samsvarte med deres egen rolleoppfatning. Flere av informantene fortalte om hvordan de hadde muligheten til å medvirke til hvordan posisjonen deres skulle se ut og at de i teorien stod helt fritt til å utvikle hvilken rolle de skulle ha i skolen. Larsen (2020, s. 133-134) hevder at dersom organisasjonene har kunnskap om miljøterapeutenes rolle og er tydelige i hvordan disse skal brukes vil dette være med på å fremme utviklingen av gode miljøterapeuter. Glavin & Erdal (2018, s. 40-46) argumenterer også for at det er viktig å ha kunnskap til hverandres roller og ansvar i et tverrfaglig samarbeid. Også i internasjonale studier belyses utfordringene ved å ikke ha kunnskap om hverandres roller og kompetanse. Finigan-Carr & Shaia (2018) hevder det er uklart hva de ulike yrkesgruppene gjør i skolen og at det er behov for mer kompetanse om dette.

5.4 Faktorer som hemmer og fremmer samarbeid

Trygghet i eget fag er alfa omega for og tørre å by på seg selv i et samarbeid. Glavin & Erdal (2018, s.40) hevder at dersom man ikke er trygg på sitt eget fagfelt og i sin egen profesjon, kan det virke skremmende at andre skal ta del i det som er «ens eget». Flere av informantene beskrev viktigheten av å kunne anvende kunnskapen de besitter aktivt i arbeidshverdagen og en del av informantene fortalte at de ikke trodde lærerne egentlig visste hva deres fagfelt og arbeidsområde var, men at det likevel var en respekt for ulikhetene i kollegagruppen. Respekt sees på som en grunnleggende verdi i alle menneskelige relasjoner og så lenge respekten er til stede, er det enkelt å stå i ulike saker der man er uenige (Glavin & Erdal, 2018, s. 36.38). Likevel var det ikke alle som opplevde at det var respekt for ulikhetene i kollegagruppen, tvert imot var det flere av informantene som opplevde at kunnskapen deres ikke ble verdsatt og dette kom til syne ved at de eksempelvis ikke var med på å ta noen beslutninger, og at de ikke deltok i noen tverrfaglige møter med andre etater. Det dukker også opp i tidligere forskning hvordan deltakelse i beslutningsprosesser og tilrettelegging for å delta i faglige nettverk med miljøterapeuter fra andre skoler bidrar til at miljøterapeuten føler seg godt inkludert i skolen og verdsatt (Borg et al., 2014).

Ulikhetene i et tverrfaglig samarbeid er det som skal bidra til utvikling. Kunnskap om hverandres fagfelt, tillit og kompetanse er avgjørende for å kunne danne gode tverrfaglige samarbeid (Glavin & Erdal, 2018, s. 40-46). Informantene som var mindre fornøyde fortalte om ulike opplevelser der det var mangel på kunnskap om hverandres fagfelt og at det ikke var tillit fra ledelsen og lærerkollegiet. I tillegg var også forskjellen fra den mindre fornøyde

gruppen til den fornøyde gruppen, at den mindre fornøyde gruppen ikke hadde høyere formell utdanning, mens den fornøyde gruppen hadde det. Negative erfaringer med organisering og negative organisasjons- og personrelaterede forhold hemmer utviklingen til dyktige miljøterapeuter, mens utdanning og opplæring, samt den gode relasjonen til kolleger og dyktige og empatiske ledere med humor trekkes frem som faktorer som fremmer utviklingen av dyktige miljøterapeuter (Larsen, 2020, s. 143).

5.5 Utfordringene i arbeidshverdagen

På spørsmålet om hvordan informantene opplevde håndteringen av utfordringene i arbeidshverdagen og hva utfordringene handlet om, var det mange ulike svar blant informantene. På den ene siden var hovedutfordringene for den mindre fornøyde informantgruppen knyttet til at de ikke følte at ressursen de var i skolen ble benyttet godt nok. Samtlige i den mindre fornøyde informantgruppen var knyttet til enkeltelever og følte at utfordringen ofte lå i manglende forberedelses- og samarbeidstid, i tillegg til at de opplevde at enkeltlærere hadde annerledes syn på elevens behov enn hva informantene hadde. Tidligere forskning på feltet (Holmøy, et al., 2019) viser at å være knyttet til enkeltelever påvirker timeplanen på grunn av tette timeplaner. Videre viser forskningen til at de som får assistentlignende oppgaver uttrykker frustrasjon over at de ikke får brukt kompetansen sin på best mulig måte (Holmøy et al., 2019).

Informantene i studien til Holmøy et al (2019) opplevde mange av de samme elementene som mine informanter opplevde som utfordrende i samarbeidet. På mange måter beskriver informantene i denne studien at noen av lærerne er mer interesserte i å holde på det trygge og på det de har kunnskap om, enn å delta på en ukjent arena med ukjente tilnærminger til utfordringene, enn det man er vant med. Dette kan sees i sammenheng med at Rommetveit (2005) argumenterer for at et effektivt utbytte av et godt samarbeid ikke vil være til stede dersom alle profesjonene i samarbeidet ikke er villige til å slippe det trygge og aktivt delta på andre arenaer enn hva de er vant til. Slik jeg tolker dette vil det si at dersom lærerne ikke er åpne og villige til å lytte til, og i flere tilfeller handle etter sosialarbeidernes perspektiver og profesjonelle meninger i et samarbeid, vil det være vanskelig for disse profesjonene å samarbeide om elevenes beste på skolen.

På en annen side beskrev informantene i den fornøyde informantgruppen at det var en grunnleggende respekt og tillit for hverandre på arbeidsplassen. Informantene fortalte at respekten og tilliten til hverandre førte til at uenighetene var knyttet til sakene som ble diskutert og ikke til personene som diskuterte. I tillegg var informantene fornøyde med at

ledelsen hadde gitt dem tillit og muligheten til å skape sin egen rolle i skolen, fordi det gjorde at flere av lærerne ga dem tillit også. En av informantene trakk frem hvordan informanten egentlig ikke trodde at alle lærerne som kommer innom kontoret deres, vet hva informanten skal gjøre med enkelte elevsaker, men at læreren bare har tillit til at informanten fikser det. Informantene i denne informantgruppen mente at utfordringene var håndterbare fordi de hadde en felles forståelse om at det var dem mot problemet og ikke dem mot hverandre. I tillegg til at de følte seg respektert og verdsatt som yrkesgruppe. Dette ser jeg i sammenheng med hvordan et vellykket tverrfaglig samarbeid krever en felles kompetanse i tillegg til den faglige kompetansen de ulike yrkesgruppene har (Glavin & Erdal, 2018, s. 44).

5.6 Individnivå i det tverrfaglige samarbeidet

Samspeillet mellom individ og system vil alltid være relevant når det tverrfaglige samarbeidet mellom ulike yrkesgrupper skal diskuteres (Lauvås & Lauvås, s. 17-18). Samtlige informanter i studien fortalte om hva de opplevde som utfordrende i samarbeidet og hva de opplevde som fungerte godt i samarbeidet. Til tross for at samtlige informanter hadde noe å si både om det utfordrende samarbeidet og det godt fungerende samarbeidet, hadde flere av informantene mer å si om det ene, enn det andre. Glavin & Erdal (2018, s. 41) hevder at det kan være spesielt utfordrende for ulike yrkesgrupper å jobbe sammen mot et felles mål uten å ha kjennskap til hverandres fagfelt og arbeidsområde. Videre argumenterer Glavin & Erdal (2018, s.41) for hvordan dette henger sammen med at de ulike profesjonene i et samarbeid ikke får tillit til hverandres fag og kompetanse dersom de ikke kjenner til hverandres kompetanse.

På den ene siden var det flere av faktorene som Glavin & Erdal (2018, s.41) gjør rede for som gikk igjen for den mindre fornøyde gruppen. Det var flere av informantene som satt med en følelse av at de hadde nødvendig informasjon om ulike elever, men at flere av lærerne ikke viste interesse for denne informasjonen. I tillegg var det flere av informantene som fortalte at samarbeidet knyttet til enkeltlærere var utfordrende, nettopp fordi de opplevde at de ble sett på som en mindreverdige gruppe på skolen. En av informantene brukte også begrepet «underdog» for å beskrive hvordan det føltes å være en yrkesgruppe som opplevde seg som mindreverdige i motsetning til lærerne. Dette er et begrep som også har blitt brukt i tidligere forskning på feltet (Gjertsen et al., 2018).

På den andre siden derimot, hadde den fornøyde gruppen en helt annen opplevelse rundt det tverrfaglige samarbeidet og flere av informantene opplevde at det både var tillit og respekt fra resten av kollegagruppen og ledelsen, i tillegg til at det var et fellesmål på skolen om å få til

det gode tverrfaglige samarbeidet der alle ressursene ble brukt på best mulig måte. Flere av informantene fortalte også at arbeidsplassen var preget av at det var tillit til hverandres profesjonsfelt, noe som gjorde at de klarte å løse utfordringene som møtte dem på best mulig måte. Informantene uttrykte at tilliten ikke nødvendigvis handlet om at lærerne hadde kunnskap om hva deres kunnskapsområder var, men at det bare var en forventning om at sosialarbeiderne på skolen løste, eller bidro til å løse utfordringene lærerne kom med. Dette kan ses i tråd med at det stilles ulike forventninger til hverandre i et tverrfaglig samarbeid, og at for eksempel lærerne på en arbeidsplass forventer at sosialarbeiderne har noe å bidra med som gir utslag både i det tverrfaglige arbeidet med kolleger og i det praktiske arbeidet med elevene (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 68). Begge informantgruppene pekte imidlertid på at de største utfordringene handlet om hvordan det tverrfaglige samarbeidet ble organisert på et systemnivå. Dette kan også sees i sammenheng med det Larsen (2020, s. 144) hevder om at lederne i organisasjonen må sørge for strukturer som ivaretar miljøterapeutenes anledning til å arbeide med sitt eget fag som en helt grunnleggende faktor for det daglige arbeidet.

5.7 Systemnivå i det tverrfaglige samarbeidet

Rommetveit (2005) argumenter for at dersom det ikke er utviklet en velfungerende samarbeidsstruktur som er forpliktende for alle de involverte samarbeidspartnerne i organisasjonen, vil det bli vanskelig å fatte beslutninger. Et samarbeid med forutsetninger og betingelser for å fungere godt, er når samarbeidet er godt forankret i kommunen og et samarbeid er godt forankret i kommunen dersom det er gode rutiner med aktører som ser betydningen av arbeidet (Glavin & Erdal, 2018, s. 36). Når det gjelder den mindre fornøyde gruppen, peker de på flere av de organisatoriske betingelsene som ikke sto til forventningene deres. Samtlige av informantene i den gruppen som var mindre fornøyde trekker frem hvordan arbeidsdagen deres var organisert og at det ikke var tilrettelagt for samarbeidstid med avsatt tid for å snakke om de sosiale utfordringene på skolen. De opplevde at møtene i stor grad handlet om fag og at det var vanskelig å involvere seg. Dette kan sees i sammenheng med hvordan mange aktører som ikke vet hva utbyttet av et tverrfaglig samarbeid kan være, ser på det å ta tid fra det som er selve primærvirksomheten på skolen, nemlig å arbeide med fag, som sløsing av tiden (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 18). Videre kan dette sees i sammenheng med tidligere forskning på feltet der Saltkjel et al (2021) sine funn blant annet tydet på at autonomien til lærerne ofte kan styrkes i fravær av et godt etablert tverrfaglig samarbeid.

På en annen side når det gjelder den fornøyde gruppen, var det flere av informantene som trakk frem hvordan det var en fast møtstruktur, der den formelle samarbeidstiden var organisert på en måte der det både var rom for å snakke om fag, i tillegg til at den sosialfaglige ressursen fikk avsatt tid til sine saker. Ifølge Glavin & Erdal (2018, s. 36-38) er det lederne som må skape rom for at det tverrfaglige samarbeidet kan utvikle seg, i tillegg er det de som må ta ansvaret for det. Videre mente den fornøyde informantgruppen at den avsatte samarbeidstiden i de fleste tilfeller var nok og i de tilfellene det var behov for å snakke mer rundt en sak, var det lav terskel for å ta kontakt med hverandre. I disse samarbeidene kan det tyde på at det er utviklet gode samarbeidsmodeller og at det jobbes på den måten Rommetveit (2005) argumenterer for. Nemlig at de ulike profesjonene må tørre å arbeide sammen i fellesskap ut fra elevenes beste og ikke for å beskytte sitt eget arbeidsområde eller profesjon.

Ellers ble samarbeidsarenaer også nevnt blant flere av informantene. Det var en informant som tilhørte den mindre fornøyde gruppen som fortalte om en opplevelse der informanten ble oppsøkt på gangen av en lærer, fordi det ikke var prioritert tid til å sammenfatte all informasjon rundt en elev før et møte. Informanten ga uttrykk for at det var ubehagelig med et uformelt møte på gangen. Dette er et interessant funn, da tidligere forskning på feltet viser at enkelte lærere faktisk liker denne type samarbeid og ønsker mer av de uformelle samarbeidene (Saltkjel et al., 2021). Dessuten fortalte flere av informantene om følelsen av å føle seg utenfor det kollegiale fellesskapet og at de ønsket at det var en mer inkluderende praksis for andre yrkesgrupper på arbeidsplassen. Det rapporteres også i tidligere forskning om at det er mange sosialarbeidere som føler seg utenfor (Borg et al., 2014). Glavin & Erdal (2018, s. 34) argumenterer for at det er en leders ansvar å skape en hensiktsmessig kultur på arbeidsplassen der det er holdninger som oppmuntret til blant annet åpenhet og initiativ.

Det var imidlertid ikke alle informantene som opplevde det slik. Det henvises stadig til nødvendigheten av tverrfaglig samarbeid på systemnivå og viktigheten av at yrkesgrupper klarer å samarbeide på tvers av sine fagprofesjoner for å nå et felles mål (Glavin & Erdal, 2018, s. 24). Angående ledere i en organisasjon, er suksesskriteriene blant annet at det er de som må finne plass og skape rom for utviklingen av samarbeidet og samtidig ta ansvar for det. Flere av informantene fortalte at de opplevde at de i stor grad fikk tillit fra ledelsen til å skape en arbeidsdag informantene selv anså som en verdig arbeidsdag etter deres egen kompetanse. Dette ser jeg i sammenheng med de forutsetningene Glavin & Erdal (2018, s. 36-38), beskriver at bør være til stede for et godt tverrfaglig samarbeid. Videre forteller flere av

informantene at lederne støttet opp under deres kunnskaper og ferdigheter. Dette hevder Larsen (2020, s. 143) at er en viktig faktor dersom man ønsker å fremme utviklingen av dyktige miljøterapeuter.

5.8 Mangel på kunnskap om hverandres arbeidsområder

I offentlige utredninger har viktigheten av å få flere ansatte inn i skolesektoren med målrettet bruk av disse yrkesgruppene blitt belyst ved flere anledninger. Dette argumenteres blant annet med at det kan være avlastende for lærere og konfliktdempende dersom elevene som er urolige kan få den oppfølgingen de trenger (Kunnskapsdepartementet, 2010). Dette ble belyst i en stortingsmelding for 13 år siden, men fremdeles er det mange skoler som ikke vet hvordan å bruke sosialarbeidernes kompetanse i skolen.

I resultatene mine var det en felles oppfatning blant samtlige informanter som deltok i studien om at det var mangel på kunnskap i skolen om hva sosialarbeiderne kan. Mangelen viste seg på ulike måter. Flere av informantene beskrev at ledelsen ikke visste hvordan de skulle brukes, at skolene ikke hadde kunnskap om hva som er miljøterapeutenes kompetanseområde og at de i stor grad ble overlatt til seg selv avhengig av hvor mye plass de selv ønsket å ta. På den ene siden hadde noen av informantene erfaringer med at de selv måtte ta ordet dersom de ønsket å si noe, men at det ikke var en allmenn forventning om at de nødvendigvis trengte å si noe. På den andre siden beskrev noen av informantene at ledelsen ga dem stor frihet til å utforme dagen sin selv, mye fordi ledelsen ikke helt visste hva de selv var ute etter. Noen av informantene fortalte at de ikke ble utestengt eller sett ned på, men at de antok at lærerne ikke visste hva deres kompetanseområde var. Andre derimot erfarte at de ble sett ned på og opplevde det vanskelig å komme med forslag. Det var imidlertid en av informantene i studien som erfarte at ledelsen på skolen hadde god kunnskap om hva kompetansen til miljøterapeuten kunne bety for skolen, og som kommuniserte dette tydelig til resten av ansattgruppen. Denne informantens erfaring kan sees i sammenheng med Borg & Lyng, (2019) sine funn rundt knyttet til hvilke egenskaper som ønskes fra en ledelse.

Det har vært et økt trykk fra arbeidstaker-organisasjonene slik som Fellesorganisasjonen (FO, 2021) og Utdanningsforbundet (2021) om å få inn et støtteapparat som løser utfordringene i hverdagen som lærerne ikke har tid til å løse og det belyses i uttalelsene deres at det er flere oppgaver i skolen som krever en kompetanse lærerne ikke har. Det er ikke et formalisert krav om at skoler må ansette miljøterapeuter, selv om noen av organisasjonene jobber hardt for at dette skal lovfestes. Likevel er det mange som ønsker flere miljøterapeuter og deres kompetanse inn i skolen (Borg et al, 2014). Det jeg finner spesielt interessant med at flere og

flere skoler ønsker seg miljøterapeuter og deres kompetanse inn i skolen, er at funnene i denne studien, men også i andre studier på dette feltet (Holmøy et al., 2019) viser at det er mange skoler som ikke vet hvilken kompetanse miljøterapeutene har og kjennskap til hva deres arbeidsområder er. Dette kan resultere i at det er sosialarbeidere som jobber på ulike arbeidsplasser, der de opplever at de ikke får brukt kompetansen sin godt nok, der de føler seg som mindreverdige og som mindre viktige aktører i de ulike samarbeidene.

5.9 Anerkjennelsesbehovet

Det som kommer frem i studien er hvordan samtlige informanter i studien beskriver ulike samarbeid på godt og vondt, ut fra hvordan de opplever at de blir anerkjent som en yrkesgruppe i skolen. Det som er interessant er at ingen av informantene bruker ordet anerkjennelse, men mindreverdige, underdog, respekt og tillit er ord som dukker opp i samtlige av informantenes svar på ulike spørsmål tilknyttet studien. Glavin & Erdal (2018, s. 36-38) gjør rede for at anerkjennelse av ulikheter og kompetanse er blant forutsetningene som må være på plass for et godt tverrfaglig samarbeid.

Når det er sagt, ser anerkjennelse forskjellig ut fra person til person og opplevelsen av å ikke bli anerkjent/bli anerkjent fremstår ulik. En av informantene i studien trekker frem de uformelle møtene på gangen som noe som bidrar til at samarbeidet er utfordrende. Slik det kommer frem i funnene, virker det som at en av informantene opplever at de uformelle møtene på gangen oppstår fordi det ikke blir prioritert tid til å snakke sammen i de organiserte møtene i løpet av uken. En av de andre informantene opplever imidlertid i motsetning til dette at de uformelle møtene, for eksempel i gangen, indikerer anerkjennelse, fordi lærerne i slike sammenhenger ønsker deres råd og meninger på bakgrunn av deres profesjonelle synspunkter og vurderinger.

Den store forskjellen på informanten som opplevde de uformelle møtene som det å ikke bli anerkjent og informanten som så på de uformelle møtene som å bli anerkjent, er utdanningen deres. Dette ser jeg i sammenheng med Honneths anerkjennelsesteori, der det gjøres rede for at den solidariske anerkjennelsen er viktig i et fellesskap, for å føle at man er verdsatt og akseptert (Honneth, 2008, s. 130-131). Informanten som ikke opplevde disse møtene som anerkjennelse, ga videre uttrykk for å ikke føle seg verdsatt i det sosiale fellesskapet på de andre spørsmålene i intervjuet også. Mens informanten som opplevde denne type møte som anerkjennelse derimot, følte seg også verdsatt i fellesskapet. Dette er i tråd med anerkjennelsesteorien og viktigheten av å oppleve solidarisk anerkjennelse gjennom hvilke

ferdigheter, egenskaper og ressurser en har å bidra med inn i et sosialt fellesskap (Honneth, 2008, s. 138).

Maktbegrepet spiller også inn her, da informantene uten høyere formell utdanning opplever at de i stor grad mangler tilhørigheten i et profesjonelt fellesskap og opplever at de blir påvirket av den sosiale makten. Dette resulterer i at den mindre fornøyde informantgruppen erfarer at de havner på et lavere nivå i makthierarkiet enn de andre i organisasjonen sin og lar seg styre av lærerne i organisasjonen som har påtatt seg rollen som kan påvirke/styre hva de skal gjøre, selv om disse lærerne egentlig er aktører på samme nivå i hierarkiet (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 119). Informantene med høyere formell utdanning derimot opplevde imidlertid at selv om de representerte et mindretall, var de likevel en del av et faglig og profesjonelt fellesskap der det var tydeliggjort for de andre aktørene i organisasjonen hva deres mandat var. Dermed opplevde den fornøyde informantgruppen at de forble upåvirket av den sosiale makten, i motsetning til den mindre fornøyde informantgruppen.

Selv om avgrensningen mellom assistentrollen og miljøarbeider/miljøterapeuter ofte fremstår som uklar i den tidligere forskningen på feltet (Borg et al., 2014; Holmøy et al., 2019), beskriver informantene i studien et tydelig skille mellom de to rollene. En av store kontrastene i informantgruppen er hvordan informantene med høyere utdanning beskriver arbeidsdagene sine, i motsetning til informantene uten høyere utdanning. Kontrastene mellom de som opplevde arbeidsmiljøet som mindre inkluderende/inkluderende, var også et funn som kom tydelig frem. Flere av informantene beskriver det å få tildelt «assistentoppgaver» som en følelse av degradering. I forskningen beskrives «skoleassistent» som en stilling der det ikke kreves relevant utdanning, mens miljøterapeutrollen beskrives som en kompleks stilling som krever 3-årig universitet/høgskoleutdanning (Borg et al., 2014). På den ene siden kan det sees på som en degradering, fordi informantgruppen som beskriver arbeidsoppgavene sine som «assistentoppgaver», har en relevant utdanning til stillingen. På den andre siden har de ikke den relevante universitet-/høgskoleutdanningen som skiller de to formelle betegnelsene.

På en skole der lærerne er over sosialarbeiderne i makthierarkiet vil det være lederne og lærergruppen som har makten over sosialiseringen av medarbeiderne sine. Det vil si at lærerne som en profesjon i skolen innehar yrkes- og kunnskapsmonopol, og dermed forventes det at de er kunnskapsrike også på andre områder som går ut over hva som er lærernes fagområde (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 120). Funnene i studien belyser nettopp denne teorien, da informantene i studien beskrev flere ulike maktdimensjoner. Blant de informantene i den mindre fornøyde informantgruppen var det flere som beskrev at de ikke opplevde

anerkjennelse fra kollegagruppen og heller ikke opplevde at de fikk arbeidsoppgaver som følte verdige for deres kunnskap og hva de kan. Informantene fortalte at den informasjonen de satt på, knyttet til enkeltelever heller ikke opplevdes som viktig for lærerne, selv om dette var informasjon de selv anså som viktige i et samarbeid. Dette ser jeg i sammenheng med det Lauvås & Lauvsås (2004, s. 120) hevder om at det blir en forventning fra de andre i kollegiet, at den profesjonen med yrkes- og kunnskapsmonopol er kunnskapsrike på andre områder enn hva som er deres fagområde. Videre kan dette føre til at de ikke anser den informasjonen miljøarbeiderne anser som viktig, som viktig nok for dem.

Det kan tenkes at på disse arbeidsplassene de mindre fornøyde informantene jobber, så har slike forventninger bestått over lengre tid og dette kan som Lauvås & Lauvås (2004, s. 120) argumenterer for, gjøre at lærernes egen selvforståelse kan bære preg av at de oppfatter seg som sakkyndige på områder der deres kunnskapen deres ikke er knyttet til fag, men lært hverdagskunnskap. Dette betyr altså i denne studien at miljøarbeiderne som jobber på disse arbeidsplassene opplever en følelse av avmakt, i tillegg til manglende muligheter til å påvirke sin egen arbeidssituasjon. Denne teorien gjenspeiles også på flere aspekter i denne studien.

Funnene i studien indikerer at det på flere måter fremstår som at å det ha en profesjonsutdanning bidrar til at informantene opplever at de har noe å bidra med inn i det sosiale fellesskapet og at de føler seg viktige. Mens de som ikke har høyere utdanning derimot føler at de blir degradert til å være assistent med arbeidsoppgaver de selv ikke anser som like viktige for resten av elevgruppen. Noe som videre bidrar til at informantene opplever at de faller utenfor det sosiale fellesskapet på arbeidsplassen. Informantene som opplever at de har assistentoppgaver ønsker å posisjonere seg vekk fra dette. Det er nærliggende å tro at det handler om profesjonsmakt da funnene i studien på mange måter kan se ut til å handle om hvilken bakgrunn de ulike informantene har. De informantene som tilhørte den fornøyde gruppen opplevde ikke den samme følelsen av avmakt og den manglende opplevelsen av mulighet til å påvirke sin egen arbeidssituasjon. Dette til tross for at de beskrev at de hadde flere av de samme arbeidsoppgavene som de informantene i den mindre fornøyde gruppen i løpet av en dag, for eksempel som enkeltoppfølging av elever og formelle møter med kollegialet ukentlig. Det er et interessant funn hvordan to grupper som er ansatt i samme stilling, opplever de samme tingene på forskjellige måter.

Funnene kan på mange måter sees i tråd med Abbott (1988) sin profesjonsteori. Det kan virke som at den ene informantgruppen i denne studien opplever juridiksjonelle konflikter der de føler at de underordnes lærerne, og må kjempe for å utvide eller minske avstanden til lærerne

som er den overordnende profesjonen. Mens den andre informantgruppen på en annen side beskriver det som kalles for delt jurisdiksjon, der de ulike profesjonene ser på hverandre som uavhengige, men supplerende profesjoner, der de ulike aktørene har en arbeidsfordeling basert på hva deres kunnskapsgrunnlag er.

6.0 Avslutning

6.1 Oppsummering av hovedfunn

Funnene i studien viste at arbeid med enkeltelever var en stor del av sosialarbeidernes arbeidshverdag, dersom de ikke hadde en høyere utdanning. For disse informantene forsvant mye av muligheten og tiden til å kunne jobbe miljøterapeutisk rettet mot hele skolemiljøet. Dette var noe som for enkelte av informantene førte til mistrivsel. Funnene viste også at sosialarbeiderne med høyere utdanning, de såkalte BSVerne, opplevde høy grad av trivsel og opplevde at de var godt integrert i skolesystemet. BSVerne opplevde at de var med på å forme rollen de ønsket å ha i skolen, i tillegg til at de fikk forme mye av arbeidshverdagen på en måte der de fikk anvende kompetansen sin. Årsakene som pekte seg ut, var først utdanningsnivå og mangel på formalisering av sosialarbeidernes rolle i skolen. Det er ikke et lovfestet rammeverk som gir retningslinjer for hvordan sosialarbeidere skal jobbe i skolen eller hva deres område er. Dette resulterer i at det er skolene selv som disponerer sosialarbeiderne slik de selv ønsker. Miljøarbeiderne uten høyere utdanning kunne fortelle om lite deltakelse i planleggings- og samarbeidstid, mens BSVerne fortalte at de fikk avsatt tid i den formelle møtetiden til å prate om hva som rører seg i elevmiljøet, samt at de fikk delta på andre samarbeidsforum med andre sosialarbeidere.

Andre hovedårsak som stadig dukket opp i svarene til informantene uten høyere utdanning, var deres tilknytning til enkeltelever. Informantene beskrev at nærmest all arbeidstid gikk til å følge en til to elever. Dette førte videre til mistrivsel og opplevelsen av at deres kompetanse ikke ble anvendt fullt ut og at skolen ikke utnytter ressursene sine på en god nok måte.

En siste årsak som samtlige av deltakerne trekker frem er mangelen på kunnskap og anerkjennelse knyttet til yrkesgruppen. BSVerne opplevde at de hadde samme status som lærerne og at de var viktige i arbeidet som foregikk på skolen. Likevel beskrev de at de ikke opplevde at noen av lærerne egentlig visste hva de drev med, men opplevde en tillit om at de vet hva de gjør. Informantene med lavere utdanning beskrev et tydelig skille mellom dem og lærerne, og de følte seg som en mindreverdige gruppe. De opplevde at de konstant må kjempe for sin rolle og posisjon i skolen, uten å egentlig få noen anerkjennelse fra verken ledere eller lærere. De peker på at det hadde vært enklere for dem dersom sosialarbeiderne hadde blitt framsnakket og at det hadde fantes en tydelig arbeidsbeskrivelse på hva deres arbeidsoppgaver i skolen er. Det er tydelig at sosialarbeiderne er en yrkesgruppe som har svært mye godt å bidra med i skolen for å skape et godt miljø både for elevene og for lærerne. Dermed bør det rettes et større fokus på å legge opp til deltakelse i det tverrfaglige

samarbeidet, slik at arbeidet deres kan bli enda bedre. Når dette er sagt tror jeg likevel det er en lang vei å gå, fordi lærerne har hatt ene jurisdiksjon i skolen over lang tid og de andre yrkesgruppene har kommet inn som «støttefunksjoner» og ikke som en «lovfestet» og like «viktig» gruppe.

Har studien min svart på problemstillingen min? Hvordan opplever miljøarbeidere/miljøterapeuter på ungdomskolen det tverrfaglige arbeidet med lærerne på arbeidsplassen? Her er det to svar. Det første svaret er at BSVere opplever at de er godt integrert i skolen og opplever at lærerne ønsker å samarbeide med dem og ha deres faglige synspunkt på ulike dilemmaer både på individ- og gruppenivå. Det andre svaret er at for miljøarbeiderne uten høyere utdanning, oppleves samarbeidet som fraværende og utfordrende. De ønsker å gjøre en større forskjell for flere elever, men de begrenses og føler egentlig at de ikke gjør noen stor forskjell for elevgruppen. I intervjuene kommer frustrasjonen over egen yrkessituasjon tydelig frem hos noen av informantene, og det er tydelig at de ønsker å innta en mer aktiv rolle i skolen der de får anvendt kompetansen sin. Hele informantgruppen sitter imidlertid med en opplevelse om at skolen ikke er godt nok tilrettelagt for deres yrkesgruppe enda og de tre faktorene som skiller seg tydelig ut i funnene er kunnskap, struktur og formalisering.

6.2 Konklusjon

Bakgrunnen for dette masterprosjektet var å få dypere forståelse og mer kunnskap om hvordan miljøarbeidere/miljøterapeuter og lærere jobber tverrfaglig med elever på ungdomsskolen. Ut fra den erfaringen jeg sitter med fra arbeidsfeltet synes jeg det er et interessant og lærerikt spenningsfelt som oppstår mellom sosialarbeiderne og lærerne på arbeidsplassen. Hensikten med studien var å synliggjøre hvordan sosialarbeiderne i skolen opplevde det tverrfaglige samarbeidet med lærerne, noe som gjorde at jeg fikk et innblikk i deres livsverden. Jeg har satt meg inn i ulike teoretiske perspektiver som har blitt anvendt i studien, slik som hermeneutikk og fenomenologi. Ved å benytte meg av kvalitativ tilnærming med delvis strukturerte intervju, samlet jeg inn data som kunne hjelpe meg å besvare problemstillingen og belyse ulike sider ved den.

Jeg har gjennom dette masterprosjektet hatt gleden av å intervju seks kunnskapsrike informanter med et stort hjerte for barn- og unge, og kjærlighet for jobben de gjør i skolen. Gjennom intervjuprosessen kom det tydelig frem hvordan alle informantene har et stort engasjement for sosialarbeidernes rolle og posisjon i skolen. Gjennom deres historier og erfaringer har det vært interessant å rette fokus mot hvilke områder skolene bør rette

oppmerksomheten mot når det gjelder å inkludere sosialarbeiderne i skolehverdagen og i det tverrfaglige arbeidet.

6.3 Forslag til videre forskning

Jeg forsøkte meg på å finne annen forskning på spenningsfeltet mellom sosialarbeiderne og lærerne i skolen, for å styrke funnene mine og for å finne mer relevant teori. Det jeg imidlertid opplevde er at det ikke er så mye forskning om dette temaet, og den forskningen vi har på feltet dreier seg i stor grad om sosialarbeidernes rolle og posisjon i skolen, og svært lite om hva sosialarbeiderne faktisk gjør og hvordan deres arbeidshverdager ser ut. Videre var det tydelig at forskningen om denne tematikken i stor grad tar utgangspunkt i voksnes erfaringer og at det i mindre grad er forsket på dette fra barn- og unges ståsted.

Derfor forslår jeg både studier om hvordan arbeidsdagene til sosialarbeidere ser ut med tykke beskrivelser om arbeidsoppgavene de har, og studier med utgangspunkt fra barn- og unges ståsted som forskningstema som bør utforskes videre.

7.0 Litteraturliste

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labour*. Chicago and London: University of Chicago Press
- Allen-Meares, P., Montgomery, K. L., & Kim, J. S. (2013). School-based Social Work Interventions: A Cross-National Systematic Review. *Social Work*, 58(3), 253–262.
- Andersen, M. F. (2022). *Miljøterapeuter i skolen trenger bedre arbeidsbetingelser*. Nettavisen. <https://www.nettavisen.no/5-95-471285>
- Bakken, A. (2022). Ungdata 2022. Nasjonale resultater. NOVA Rapport 5/22. Oslo: NOVA, OsloMet
- Borg, E., Christensen, H., Fossetøl, K., & Paalshaugen, Ø. (2015). *Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen*. (AFI-Rapporter AFI-rapport 2015:6; AFI-Rapporter, s. AFI-rapport 2015:6). Arbeidsforskningsinstituttet. <https://doi.org/10.7577/afi/rapport/2015:6>
- Borg, E., Drange, I., Fossetøl, K., & Jarning, H. (2014). *Et lag rundt læreren. En kunnskapsoversikt*. (AFI-Rapporter AFI-rapport 2014:8; AFI-Rapporter, s. AFI-rapport 2014:8). Arbeidsforskningsinstituttet. <https://doi.org/10.7577/afi/rapport/2014:8>
- Borg, E., & Lyng, S. T. (2019). Sosialfaglig kompetanse i skolen. (Fellesorganisasjonen). https://www.fo.no/getfile.php/1319574-1569406570/Bilder/FO%20mener/Brosjyrer/Sosialfaglig%20kompetanse%20i%20skolen/til_n_ett.pdf
- Csók, C., & Pusztai, G. (2022). Parents' and Teachers' Expectations of School Social Workers. *Social Sciences*, 11(10), Art. 10. <https://doi.org/10.3390/socsci11100487>
- Djupedalsutvalget: *Ny politikk for å bekjempe mobbing*. (2015). <http://www.forebygging.no/Aktuelt/Nyheter-2015/Djupedalsutvalget-Nye-forslag-for-a-bekjempe-mobbing/>
- Ertesvåg, F. (2020, 8. november). Ofre for Coronaskolen: 14026 elever mistet undervisning de har krav på. Verdens Gang, <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/566OAW/ofre-forcorona-skolen-14026-elever-mistet-undervisning-de-har-krav-paa>
- Finigan-Carr, N. M., & Shaia, W. E. (2018). School social workers as partners in the school mission. *Phi Delta Kappan*, 99(7), 26–30. <https://doi.org/10.1177/0031721718767856>

- Ghosh, A., Hulthin, N., & Vik, M. G. (2021). *Støre-regjeringen: – Bred satsing på å rekruttere og å beholde lærere*. Utdanningsforbundet.
<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2021/store-regjeringen--bred-satsing-pa-a-rekruttere-og-a-beholde-larere/>
- Gjertsen, P. Å., Hansen, M. B. V., & Juberg, A. (2018). *Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen*. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2018-02-05>
- Glavin, K., & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis til beste for barn og unge i Kommune-Norge* (4. utg). Kommuneforl.
- Gustavsson, U. (2008). Sosialarbeidere i ungdomskolen. En kvalitativ studie av ungdomselevens erfaringer med sin kontakt med sosialarbeideren på skolen. Masteroppgave i sosialt arbeid, Oslo: Høgskolen i Oslo, avdeling for samfunnsfag.
- Gustavsson, U., & Tømmerbakken, N. (2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen* (1. utg.). Kommuneforlaget AS Oslo.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Holmøy, O., Birkrem, T., Lien, T., & Flaten, K. (2019). *Miljøterapeuter i skolen – et uforløst potensial*. <https://fontene.no/fagartikler/miljoterapeuter-i-skolen--et-uforlost-potensial-6.47.654240.497e12dd76>
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax.
- Håvie, U. (2012, november 14). *På full fart inn i skolen*. <https://fontene.no/fagartikler/pa-full-fart-inn-i-skolen-6.47.75163.3ce2db0745>
- Isaksson, C., & Larsson, A. (2017). Jurisdiction in school social workers' and teachers' work for pupils' well-being. *Education Inquiry*, 8(3), 246–261.
<https://doi.org/10.1080/20004508.2017.131802>
- Johannesen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2021). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (6.). Abstrakt forlag.

- Jordet, A. N. (2021). *Anerkjennelse i skolen – det er altfor mange elever som strever*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/anerkjennelse-i-skolen--det-er-altfor-mange-elever-som-strever/>
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)—Kapittel 9 A. Elevane sitt skolemiljø—Lovdata*. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11
- Kunnskapsdepartementet. (2011, april 29). *Meld. St. 22 (2010 – 2011)* [Stortingsmelding]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Kunnskapsdepartementet. (2012, februar 17). *Meld. St. 13 (2011–2012)* [Stortingsmelding]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-13-20112012/id672836/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015, mars 18). *NOU 2015: 2* [NOU]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017, mars 24). *Meld. St. 21 (2016–2017)* [Stortingsmelding]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019, november 8). *Meld. St. 6 (2019–2020)* [Stortingsmelding]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Larsen, E. (2020). *Miljøterapi med barn og unge organisasjonen som terapeut* (3. utg.). Universitetsforl.
- Lauvås, K., & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid – perspektiv og strategi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Lillevik, O. G., & Øien, L. (2015). Hva er miljøterapi? *Sykepleien*, 5, 60–62. <https://doi.org/10.4220/Sykepleiens.2015.54066>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

- Oddekalv, J. F. (2022, januar 26). *Miljøterapeuter har en viktig rolle i skolen*.
<https://fontene.no/fagartikler/miljoterapeuter-har-en-viktig-rolle-i-skolen-6.47.847548.10d16eab4d>
- Raknerud, M. (2021, februar 22). *Vi trenger et lovfestet krav om miljøterapeuter i skolen*.
Oppland Arbeiderblad. <https://www.oa.no/5-35-1284269>
- Riiser, V. (2017). *Nye bestemmelser i opplæringsloven kapittel 9 A*. Utdanningsforbundet.
<https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/sporsmal-og-svar/artikler-lov-og-rett/lov-og-rett-artikler/20172/nye-bestemmelser-i-opplaringsloven-kapittel-9-a/>
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Saltkjel, T., Malmberg-Heimonen, I., & Tøge, A. G. (2021). Betydningen av tverrprofesjonelt samarbeid for lærernes vurderinger av egen kompetanse til å tilpasse opplæring i skolen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 15(2), Art. 2.
<https://doi.org/10.23865/up.v15.2836>
- Skotheim, H. (2021, august 18). *FO har jobbet i mange år for å lovfeste miljøterapeuter i skole. Se hva partiene sier om saken*. <https://fontene.no/nyheter/fo-har-jobbet-i-mange-ar-for-a-lovfeste-miljoterapeuter-i-skole-se-hva-partiene-sier-om-saken-6.47.808811.04f049e7f1>
- Slotnes, H. (2021, september 8). *Lovfest miljøterapeuter i skolen*.
<https://www.aftenbladet.no/meninger/debatt/i/z7MqPO/lovfest-miljoeterapeuter-i-skolen>
- SSB. (2017, juni 27). *Foreldrenes utdanningsnivå har mye å si*. [ssb.no. https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/foreldrenes-utdanningsniva-har-mye-a-si](https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/foreldrenes-utdanningsniva-har-mye-a-si)
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitative metoder* (5. utg).
Fagbokforlaget
- Tømmerbakken, N., & Gustavsson, U (2006). Er det behov for sosialarbeidere i skolen?
Utdanning, 18: 58-62

VIL DU DELTA I FORSKNINGSPROSJEKTET

«Det tverrfaglige samarbeidet mellom miljøarbeidere/miljøterapeuter og lærere i skolesektoren»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor målet er å finne ut hvordan miljøarbeidere/miljøterapeuter i ungdomsskolen opplever samarbeidet med lærerne og hva som kan bidra til å gjøre samarbeidet mellom disse to yrkesgruppene kan styrkes. I dette skriver gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg. Dette vil til slutt resultere i en masteroppgave som skal leveres våren 2023.

Formål

Forskningsprosjektet går ut på å se på hvordan miljøarbeidere/miljøterapeuter og lærere jobber sammen i skolesektoren for å sikre at elevene har et trygt og godt miljø på skolen. Vinklingen forskningsprosjektet vil ha er hvordan samarbeidet mellom disse to yrkesgruppene fungerer, sett fra miljøarbeiderne/miljøterapeutenes side. Jeg ønsker å finne ut hva som hva som hemmer og fremmer samarbeidet og hva som må til for at disse viktige yrkesgruppene skal samarbeide så godt som mulig. I forskningsprosjektet ønsker jeg også å belyse viktigheten av å ha inn riktig kompetanse i skolesektoren.

Problemstilling:

«Hvordan opplever miljøarbeidere/miljøterapeuter på ungdomsskolen det tverrfaglige samarbeidet med lærerne på arbeidsplassen?»

Forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan oppfatter miljøarbeiderne/miljøterapeutene arbeidsoppgavene sine på skolen?*
- 2. hvordan organiseres det tverrfaglige samarbeidet mellom lærere og miljøterapeutene på ungdomsskolen?*
- 3. Hva hemmer og fremmer samarbeidet med lærerne?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er miljøarbeider/miljøterapeut som jobber på ungdomsskolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du som miljøarbeider/miljøterapeut deltar helt **frivillig**, men jeg er avhengig av at 5-6 miljøarbeidere/miljøterapeuter melder seg til et individuelt intervju som vil vare ca. 30 min angående din erfaring med det tverrfaglige samarbeidet på din arbeidsplass. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet. Dette skal jeg bruke i mitt arbeid med masteroppgaven.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun Sarah Hemat som har tilgang til intervjuet
- Jeg transkriberer intervjuet kort tid etter at det er gjennomført, deretter sletter jeg lydopptaket.
- Jeg lagrer ikke filen med deres fulle navn, jeg bruker kodene «MT1», MT 2» osv.
- Ditt navn vil heller ikke bli tatt opp på lydopptaket.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes mai 2023, da vil alle lydopptak være slettet.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Helene Thoverud Godø har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Helene Thoverud Godø ved Høgskolen i Innlandet (førsteamanuensis/veileder)
Helene.godo@inn.no
- Vårt personvernombud: Usman Asghar, usman.asghar@inn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Helene Thoverud Godø
(førsteamanuensis/veileder)

Sarah Hemat
(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*Miljøarbeidere/miljøterapeuter i skolen*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i et individuelt intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Elektronisk signert.

Intervjuguide

Intervjuet starter med at jeg ønsker velkommen og presenterer meg selv. Deretter presenterer jeg prosjektet kort og sier litt om formålet. Det er viktig at informanten forstår hva jeg er ute etter og hva som er hovedmålet med intervjuet. *Minne om taushetsplikten*

Bakgrunn

1. Hvilken utdanning har du?

Å jobbe som miljøterapeut/miljøarbeider

1. kan du snakke litt detaljert om arbeidsoppgavene dine i løpet av en arbeidsdag?
 - Eksempler?
2. hvordan legges det opp til et godt tverrfaglig samarbeid mellom lærerne og miljøterapeutene på skolen?
3. hvilke utfordringer møter du på i samarbeid med lærerne?
 - hva tenker du på når du sier det? Kan du peke på noen faktorer?
4. hva fungerer godt i samarbeidet med lærerne?
 - hva tror du er grunnen til at det fungerer godt? Kan du peke på noen faktorer?
5. føler du at du får anvendt kompetansen i arbeidshverdagen din?
 - hvordan?
6. er det noe vi ikke har vært innom som du ønsker å tilføye/trekke frem?

Takk for at du stilte til intervju 😊

Vedlegg 3: godkjenning fra NSD

Meldeskjema / Masteroppgave om miljøterapeuter i skolesektoren / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

05.11.2022

Referansenummer
356766

Vurderingstype
Standard

Dato
05.11.2022

Prosjekttittel

Masteroppgave om miljøterapeuter i skolesektoren

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for sosialfag og veiledning

Prosjektansvarlig

Helene Thoverud Godø

Student

Sarah Hemat

Prosjektperiode

01.11.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personverregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Deltakerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemalerverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

ut-meldeskjema-for-personopplysninger/meide-endringer-i-meldeskjema

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Lene Chr. M. Brandt

Lykke til med prosjektet!