



Masteroppgave i Mestring og Myndiggjøring

Veien blir til mens man går

- En studie av miljøterapeutrollen i ungdomsskolen

45 studiepoeng

Lone Therese Ramstad

Mai 2017

Summary

Background

Secondary school is an arena where youth must perform both in learning and socially. It requires the young people to get conditions that make them experience coping, belonging to community, and good and safe relationships at school. Social workers in secondary schools have a degree in social work. With knowledge of prevention, risk and protection factors, as well as an overall perspective on young people's lives, they will be important actors to help youth. Their assistance in school context can help students to use their resources. The school social workers also function as a link between school, home, student and othersupport agencies. This master's thesis studies how schools social workers in secondary schools experience their role. It focuses also on cultural and structural framework conditions for the role.

Method

The study is based on a short questionnaire, as well as four qualitative research interviews. The interviews were recorded and then transcribed. The study is conducted with inspiration from Grounded Theory (Charmaz 2011). As a consequence, analysis and data collection have taken place simultaneously. When an interview was transcribed, it was analyzed and knowledge from an interview was transferred to the next.

Findings

The school social workers described two different ways of working, as I divided in to two roles. The first role was directly linked to students with decision about special education, and the school social worker had little to do with anyone other than them. The second role was about helping all the students who needed assistance from the school social worker, and some work with pupils with decision about special education. According to the qualitative interviews, the school social workers could collaborate with both external and internal partners. The second role often collaborated with external partners, while the first role collaborated most with internal partners. The findings indicated that the school social worker had many tasks and could manage parts of their working day. And that their work was characterized by lack of time and resources.

Conclusion

How the social work competence is put into use seems to be up to each school, and it is up to each school if they want to hire school social workers. The school social workers talked about a busy day, with many different tasks and ways of working. This necessitates cooperation with internal and external partners. The school social workers role in the school system is often weakly anchored and

thus unclear. As a consequence, the school social worker is given the freedom to shape her own role, the road is becoming as they go. It leads to uncertainty and lack of support in the work

Sammendrag

Bakgrunn

Ungdomsskolen er en arena hvor ungdom skal prestere både faglig og sosialt. Det krever at de unge får betingelser som gjør at de får oppleve mestring, tilhørighet til fellesskap, samt gode og trygge forhold på skolen. Miljøterapeuter i ungdomsskoler har bakgrunn som sosionom, vernepleier eller barnevernspedagog. Med kunnskap om forebygging, risiko- og beskyttelsesfaktorer, samt et helhetlig perspektiv på de unge sine liv vil miljøterapeutene være viktige aktører for hjelpe ungdom. Deres bistand i skolesammenheng kan hjelpe elever til å få frem sine ressurser. Miljøterapeutene fungerer også som et bindeledd mellom skolen, hjemmet, eleven og andre instanser. Oppgaven tar for seg hvordan miljøterapeuter i ungdomsskoler opplever og erfarer sin rolle. Det fokuseres også på kulturelle og strukturelle rammebetingelser for miljøterapeutrollen.

Metode

Studien baserer seg på en kort spørreundersøkelse, samt fire kvalitative forskningsintervju. Intervjuene ble tatt opp på bånd og deretter transkribert. Studien er utført med inspirasjon fra Grounded Theory (Charmaz 2011). Som konsekvens av dette har analyse og datainnsamling pågått samtidig. Når et intervju var transkribert ble det analysert og kunnskap fra et intervju ble overført til det neste.

Funn

Miljøterapeutene beskrev to ulike måter å arbeide på, som jeg delte inn i to roller. Den første rollen var dirkete knytt opp mot elever med enkeltvedtak, og miljøterapeutene hadde lite å gjøre med andre enn dem. Den andre rollen handlet om å hjelpe alle elevene som hadde behov for bistand fra miljøterapeuten, samt noe arbeid med elever med enkeltvedtak. I følge de kvalitative intervjuene kunne miljøterapeutene samarbeide med både eksterne og interne samarbeidspartnere. Der den andre rollen samarbeidet ofte med eksterne samarbeidspartnere, mens den første rollen samarbeidet mest med interne samarbeidspartnere. Funnene pekte på at miljøterapeutene hadde mange arbeidsoppgaver og kunne styre deler av sin arbeidsdag. Og at arbeidet var preget av mangel på tid og ressurser.

Konklusjon

Hvordan den sosialfaglige kompetansen blir tatt i bruk synes å være opp til hver enkelt skole, og det er opp til hver enkelt skole om de ønsker å ansette miljøterapeuter. Miljøterapeutene fortalte om en travel hverdag, med mange forskjellige oppgaver og arbeidsmåter. Dette gjør det nødvendig med et samarbeid med interne og eksterne samarbeidspartnere. Miljøterapeutrollen i skolesystemet er ofte

svakt forankret og dermed uklar. Som følge av dette får miljøterapeuten en frihet til å forme sin egen rolle, veien blir til mens de går. Det fører til usikkerhet og mangel på støtte i arbeidet.

Innhold

Kapittel 1 Tema og problemstilling	11
Oppbyggingen av oppgaven.....	12
Kapittel 2 Det vitenskapsteoretiske utgangspunktet.....	14
Ontologi og epistemologi	14
Forforståelsen	16
Fenomenologien	17
Kapittel 3 Kunnskapsgrunnlaget.....	18
Mot kunnskap og forskning.....	18
Søk etter internasjonal litteratur	19
Det norske grunnlaget	21
Intensjonene med sosialfaglig kompetanse i skolen	21
Det sosialfaglige arbeidet i skolene.....	22
Tverrfaglig samarbeid	25
En trygg og god oppvekst.....	29
Det internasjonale grunnlaget.....	31
Det sosialfaglige arbeidet i skolene.....	32
Vilkår og arbeidsformer	35
Oppsummering	37
Kapittel 4 Den teoretiske bakgrunnen for studien	38
Hva kjennetegner en profesjon?	38
Sosialt arbeid som profesjon	40
Organisasjonskunnskap	43
Ungdomsskolen som organisasjon	43
Organisasjonsstrukturen	47
Kulturen i organisasjonen.....	48
Omgivelsenes innvirkning.....	49
Kapittel 5 Metodekapittel - Fra tanke til handling	50
Hva og hvorfor- Veien til tema og metodevalg.....	50

Hvordan studien er utført	53
Det kvalitative forskningsdesignet	53
Studiens utvalg og den første kontakten	54
Intervjuguiden	55
Den praktiske gjennomføringen av intervjuene	55
Den analytiske prosessen	58
Fra tale til skrift	58
Koding og kategorisering etter Grounded Theory	59
Fordeler og ulemper ved forskningsdesignet	66
Mulige fallgruver ved bruk av spørreundersøkelse	66
Muligheter og begrensninger ved den kvalitative metoden	67
Fordeler og ulemper med inspirasjonen fra Grounded Theory	68
Kapittel 6 Presentasjon av funn	70
To ulike arbeidsmåter	70
Arbeidsoppgavene til ‘Individarbeiderne’	72
Arbeidsoppgaver på individnivå	72
Arbeidsoppgaver på gruppenivå	74
Varierte arbeidsoppgaver	75
Arbeidsoppgavene til ‘Forebyggerne’	76
Arbeidsoppgaver på individnivå	76
Arbeidsoppgaver på gruppenivå	79
Arbeidsoppgaver på skolenivå	80
Varierte arbeidsoppgaver	81
Erfaringer fra ‘Individarbeiderne’ og ‘Forebyggerne’ om <i>Behovet for samarbeid</i>	82
Det interne samarbeidet	82
Det eksterne samarbeidet	86
Behovet for samarbeid	88
Erfaringer fra ‘Individarbeiderne’ og ‘Forebyggerne’ om <i>Den faglige friheten</i>	90

Begrensninger.....	91
Behovet for struktur	92
Den faglige friheten.....	94
Kapittel 7 Diskusjon av sentrale funn	95
Det faglige handlingsrommet	95
Den subjektive delen av handlingsrommet	98
Varierte arbeidsoppgaver	98
Behovet for samarbeid	102
Den faglige autonomien og det profesjonelle skjønnets betydning	105
Den formelle delen av handlingsrommet	107
Organisatoriske rammer for det miljøterapeutiske arbeidet i ungdomsskolen.....	107
Organisasjonskulturens påvirkning	116
Avslutning	118
Hva kan miljøterapeutene bidra med?.....	118
Tips til videre undersøkelser	119
Kildeliste.....	120

Oversikt over figurer, skjema, modeller og tabeller

Figur 1 side 44: Normale organisasjons- og ledelsesfunksjoner i fire(fem) typer organisasjoner.

Skjema 1 side 60: Eksempel på in-vivo-koding som senere fokuseres til *Varierte arbeidsoppgaver*.

Skjema 2 side 61: Eksempel på den fokuserte kategorien: *Varierte arbeidsoppgaver*. Fra In-vivo koder til fokusert koding og underkategorier.

Skjema 3 side 62: Eksempel på den fokuserte kategorien: *Behovet for samarbeid*. Fra in-vivo koding til fokusert koding med underkategorier.

Skjema 4 side 63: Eksempel på den fokuserte kategorien: *Den faglige friheten*. Fra in-vivo koder til fokusert koding og underkategorier.

Skjema 5 side 64: Eksempel på samling av informantsitat under utvalgte fokuserte kategorier.

Modell 1 side 65: De fokuserte kategoriene knytt til hovedkategorien: *Det faglige handlingsrommet*.

Modell 2 side 96: Videreutvikling av modell 1. Faktorer som virker inn på det faglige handlingsrommet til miljøterapeutene. Videreutviklet til å inneholde den subjektive og formelle delen av handlingsrommet.

Tabell 1 side 72: Oversikt over arbeidsoppgavene delt inn i de to rollene: 'Forebyggerne' og 'Individarbeiderne'.

Tabell 2 side 82: Viser hvem 'Forebyggerne' og 'Individarbeiderne' samarbeidet med. Inndelt i internt og eksternt samarbeid.

Tabell 3 side 90: Oversikt over innholdet i underkategoriene *Begrensninger* og *Behovet for struktur*.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv spørreundersøkelse

Vedlegg 2: Informasjonsskriv kvalitative forskningsintervju

Vedlegg 3: Samtykke til deltakelse

Vedlegg 4: Spørreundersøkelse

Vedlegg 5: Bekreftelse på endring 1

Vedlegg 6: Bekreftelse på endring 2

Vedlegg 7: Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vedlegg 8: Intervjuguide 1

Vedlegg 9: Intervjuguide 2

Vedlegg 10: Intervjuguide 3

Vedlegg 11: Intervjuguide 4

Vedlegg 12: Skjema over søkerord

Kapittel 1 Tema og problemstilling

Denne masteroppgaven handler om miljøterapeutrollen i ungdomsskolen, hvordan informantene mine opplever arbeidshverdagen, muligheter som virker inn på deres arbeid, samt kulturelle og strukturelle rammebetingelser. Miljøterapeutrollen i skolen er forholdvis et nytt felt og miljøterapeuter i ungdomsskolen har sosialfaglig utdanning, innen sosionom, barnevernspedagog eller vernepleier (Fellesorganisasjonen: 2012). Miljøterapeutene har kunnskap om for eksempel hvordan de skal snakke med barn og unge, om beskyttelses -og risikofaktorer og viktigheten av å treffe de unge der de er. Skolen er en arena der barn og unge bruker store deler av tiden sin. Det er et sted hvor de skal prestere, både faglig og sosialt. Ungdom skal eksempelvis få gode karakterer, de skal pass inn hos jevnaldrende og holde seg unna uønsket atferd. Skolen har i følge Opplæringslova et ansvar for at alle elevene får utvikle seg sosialt, faglig og personlig. I arbeidet med barn og unge er det nødvendig å ha et helhetsperspektiv og her vil miljøterapeuten spille en sentral rolle. Miljøterapeuten vil være tilgjengelig i miljøet til elevene på skolen og ha ulike arbeidsoppgaver. Miljøterapeuten er en person å snakke med, en ungdommene kan henvende seg til ved problem eller utfordringer i hverdagen. Miljøterapeutene kan være ute i friminuttene å observere, samt hjelpe til i vanskelige situasjoner som kan oppstå i samspillet mellom elevene. Miljøterapeutene kan bistå lærerne i utfordringer som de oppdager elevene har eller ved mistanke om sosiale problemer. Miljøterapeuten kan også veilede lærerne og annet personell på skolene om hvilke risikofaktorer de bør se etter og hvilke underliggende problemer elevene kan ha, enten om det er problem hjemme, mobbing eller psykiske problemer (Fellesorganisasjonen: 6). I arbeidet vil miljøterapeuten se eleven i den konteksten han eller hun befinner seg i. Med kunnskap om å se problemer og utfordringer ut i fra ulike perspektiv vil miljøterapeuten finne relevante arbeidsmetoder i de ulike situasjonene (ibid: 4). Og miljøterapeuten kan være et bindeledd til andre tjenester. Som er i tråd med Gustavsson og Tømmerbakken 2011: 117) som peker på at miljøterapeuten i skolen kan fungere som et bindeledd mellom skolen og hjelpeapparatet på grunn av miljøterapeutens kjennskap til andre instanser.

Med bakgrunn i min egen utdanning som sosionom, erfaring fra arbeid med ungdom i bofellesskap og en interesse for arbeid med barn og unge valgte jeg å undersøke miljøterapeutrollen i ungdomsskolen. På grunn av at miljøterapeutrollen i skolen er et forholdvis lite undersøkt fenomen ble det interessant å finne ut hva miljøterapeutene faktisk arbeidet med og hvilke erfaringer de hadde med rollen. Intensjonen min er å trekke frem den sosialfaglige profesjonens relevans i skolen og peke på faktorer som preger arbeidet til miljøterapeutene i ungdomsskolene. Problemstillingen min er:

Hva arbeider miljøterapeuter i ungdomsskolen med og hvordan opplever de sin arbeidshverdag?

Boken "Ground Rules for Social Research- Guidelines for Good Practice" av Martyn Denscombe (2010) har vært en inspirasjonskilde i utformingen av prosjektet. Boken tar for seg tolv grunnregler for forskning på sosiale fenomener. Dette omhandler formål med studien, relevans i henhold til eksisterende litteratur, gjennomførbarhet, etiske vurderinger, åpen og selvreflekterende holdning, valg av design, filosofisk ståsted, pålitelig metode og data, begrunne valg, generalisering av funn, tilføye noe nytt til feltet og refleksiv holdning til funnene (Denscombe 2010). Forskningsprosessen har foregått med bakgrunn i disse grunnreglene. Og noen av disse vil presenteres i ulike deler av oppgaven. I studien har jeg tatt i bruk en blanding av kvantitativ og kvalitativ metode, der jeg har størst fokus på den kvalitative metoden. Jeg har sendt ut en kort spørreundersøkelse som fungerte som en innledende informasjonskilde, deretter fulgte jeg opp med kvalitative forskningsintervju av fire miljøterapeuter i ulike ungdomsskoler. Studien er inspirert av Grounded Theory fordi fenomenet er lite forsket på og jeg fant Grounded Theory sin analysemetode som interessant og relevant for min studie. Den teoretiske rammen for prosjektet er valgt ut i fra kunnskap fra mine tidligere masteremner, samt hvilke teoretiske perspektiver empirien min ledet meg fram mot. Det er gjort lite forskning i Norge om miljøterapeuter i skolen, noe mer forskning finnes om Sveriges praksis, mens det i USA er gjort mest forskning, da spesielt på intervensjonsprogrammer og dets implementeringsmåter, effekter og miljøterapeutens rolle i arbeidet.

Oppbyggingen av oppgaven

I kapittel 2 presenteres det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for studien, der tar jeg for meg epistemologi og ontologi, samt hvordan hermeneutikken og fenomenologien knyttes til min studie. I kapittel 3 presenteres fremgangsmåten for søk etter norsk og internasjonal litteratur og forskning, samt det norske og internasjonale kunnskapsgrunnlaget. Her presenteres en oversikt over tidligere forskning og litteratur som er relevant for temaet; miljøterapeuter i ungdomsskolen. I kapittel 4 presenteres den teoretiske bakgrunnen jeg hadde før datainnsamlingen, som baserer seg på kunnskap fra mine tidligere studier. I kapittel 5 forteller jeg om mine metodiske valg og den analytiske prosessen utført med inspirasjon fra Grounded Theory. Hva Grounded Theory er vil bli presentert i dette kapitlet. I kapittel 6 presenteres funn fra de fire kvalitative forskningsintervjuene. Funnene organiseres i mine analytiske fokuserte kategoriener. Kapittel 7 inneholder diskusjonen av funnene

opp mot relevante teoretiske perspektiver og forskning. Oppgaven avsluttes med avsluttende kommentarer og tips til videre undersøkelser.

Kapittel 2 Det vitenskapsteoretiske utgangspunktet

Denscombe (2010: 117) forklarer at forskerens filosofiske ståsted påvirker hvordan forskeren tilnærmer seg og den sosiale verden, og måten forskeren ser ting på. Derfor blir det forventet at forskere er klar over deres filosofiske og vitenskapsteoretiske ståsted. Christensen, Jørgensen, Olesen og Rasmussen (2015: 31) peker på at man kan bruke naturvitenskaplige metoder dersom man forsker på den fysiske verden, men ved å studere mennesker blir dette problematisk. Det menneskelige kan ikke måles og veies. I et subjektivt perspektiv inkluderes menneskets subjektivitet i vitenskapen. Det er behov for et subjektivt perspektiv på menneskelig handlingsmønstre, atferd, følelser og opplevelser. Mitt prosjekt startet ut fra en induktiv tilnærming, som betyr at datainnsamling og analyse danner grunnlaget for utforming av problemstilling og/eller teori, dette er i tråd med Grounded Theory (Charmaz 2011: 2-3). Busch (2013: 51) peker på at i en induktiv tilnærming går forskeren ut i feltet uten en hypotese og klart teoretisk perspektiv, forskeren går fra empiri til teori. Etter hvert ble forskningen min preget av en abduktiv tilnærming som kjennetegnes av at det teoretiske utgangspunktet endres etter hvert som forskeren samler empiri og datainnsamlingen justeres ut i fra de nyutviklede teoriene (Busch 2013: 51-52). Dette vil vises når jeg forteller om forskningsprosessen i metodekapittelet og hvordan mine teoretiske perspektiver er strukturert i oppgaven.

Ontologi og epistemologi

Denscombe (2010: 118-119) peker på at ontologi omfatter sosiale fenomener, og hvordan forskere forholder seg til dem. Ontologiske spørsmål er spørsmål knytt til vår forestilling om hvordan virkeligheten er. I forskning kommer ontologien frem gjennom eksempelvis analyse, drøfting, metoder og teori. I den ontologiske diskusjonen blant forskere er det to hovedposisjoner; realistene og konstruktivistene. Realistene ser på den sosiale verden som noe som eksisterer uavhengig av individene. I tråd med Christensen (2015b: 45) som peker på at i et realistisk perspektiv fungerer den sosiale virkeligheten uavhengig av menneskenes erkjennelse av den. Konstruktivistene oppfatter den sosiale verden som konstruert av menneskelig persepsjon og produsert gjennom interaksjoner i mellom mennesker (Denscombe 118-119). Christensen (2015b: 46) peker på at i det konstruktivistiske perspektivet hevdes det at sosiale fenomener skapes i sosiale kontekster. Forklaringene av de sosiale fenomenene har ulik betydning i forskjellige historiske perioder. Forskere må se på fenomenene sin betydning ut fra konteksten og det er informantene sine egne fortolkninger som forskeren tolker. Dette har sammenheng til hermeneutikken, som jeg vil ta for meg i neste underkapittel. Forskningen min handler om miljøterapeutene sine subjektive opplevelser og

tolkninger av arbeidet de gjør. Jeg fokuser på hvordan miljøterapeutene i samhandling med elevene, foresatte, ansatte på skole og eksterne samarbeidspartnere arbeider ut i fra elevene sine individuelle behov.

Epistemologien peker på hvordan mennesker produserer kunnskap om den sosial verden og diskuterer om det er mulig å ha kunnskap om den sosial virkeligheten (Denscombe 2010: 119). I følge Denscombe (2010: 119) er det to hovedposisjoner innen debatten om epistemologi; positivismen og interpretivismen. Positivistene anser den sosiale verden som en objektiv virkelighet, likt med realistene, og forskning skal foregå gjennom måling og telling. I interpretivismen anses kunnskapen vi har om den sosiale verden som avhengig av menneskenes behov for å finne mening i en verden uten egenskaper, orden og struktur. I forskning er epistemologien representert gjennom de vitenskapelige forskningsmetodene, det handler om hvordan forskeren skal få tak i kunnskapen (Madsbu 2011: 14-15). I mitt forskningsprosjekt brukte jeg en kvantitativ spørreundersøkelse, samt fire kvalitative forskningsintervju. Hovedvekten er på den kvalitative metoden. Ved å utføre kvalitative intervju med miljøterapeuter i ungdomsskolen kom jeg frem til en type kunnskap om miljøterapeutene sin virkelighet; arbeidshverdagen. Kunnskapen som jeg fikk i første omgang var miljøterapeutene sine egne subjektive fortolkninger. Gjennom analyse, kritisk refleksjon, teorier og diskusjon videreutviklet jeg denne kunnskapen.

Forforståelsen

Christensen (2015a: 31) peker på at Hans Georg Gadamer utviklet hermeneutikken til å omhandle mer enn tolkning av tekster og Gadamer pekte på at mennesket alltid fortolker. I kvalitativ forskning bruker forskeren ofte transkriberte intervjuer som grunnlag for tolkning og analyse. I dette er det nødvendig at forskeren er kritisk til sine observasjoner og tolkninger. I følge Christensen (2015a: 32-33) er forforståelse et grunnbegrep i hermeneutikken. Forforståelse handler om at allerede før vi mennesker fortolker noe har vi med oss en grunnforståelse som utgangspunkt. Gjennom erfaringer utvides og forandres forforståelsen. I hermeneutisk tenking blir konteksten sentral, den fungerer som en ramme for forskeren sin forståelse av handlinger. I kvalitativ forskning blir dette gjeldende når kvalitative intervjuer transkriberes og deretter analyseres. Meningen forskeren tilegner informantutsagnene påvirkes av forskeren sin egen erfaring, opplevelser og tolking av situasjonen. Et utsagn kan oppfattes annerledes dersom det er en annen forsker som tolker det. Den hermeneutiske tankegangen knyttes til min forskning fordi forforståelsen påvirket mine subjektive oppfatninger av miljøterapeutene sine fortellinger om arbeidet. Egen forforståelse er påvirket av tidligere utdanning og erfaringer. Det kan tenkes at dersom en person med en annen bakgrunn ville oppfattet informantutsagnene på en annen måte enn det jeg gjorde. Forforståelsen min virket også inn på hva jeg ville spørre om i intervjuene. For eksempel hadde jeg en forforståelse om at miljøterapeutene samarbeidet med ansatte på skolen, samt eksterne partnere. Med bakgrunn i forforståelsen spurte jeg om hvem de samarbeidet med og hvordan.

Prosjektet mitt startet med en plan om å forske på mobbing. Forforståelsen min var at jeg trodde det arbeidet flere miljøterapeuter i ungdomsskolen nå enn for fem til ti år siden. Jeg tenkte at mobbing hadde blitt et dagsaktuelt tema, mye på grunn av media og de alvorlige mobbetilfellene som de skriver om. Og derfor er det trolig flere ulike skolebaserte intervensjonsprogrammer som skal forebygge og hindre mobbing. Og at arbeid mot mobbing var en av hovedoppgavene til miljøterapeutene. Etter jeg sendte ut en spørreundersøkelse, ble forforståelsen min endret, som jeg vil komme nære innpå i metodekapitlet. I den neste fasen gikk jeg bort fra mobbeteamet og intervjuet miljøterapeuter i ungdomsskoler om deres arbeidsoppgaver og opplevelser av dette. Forforståelsen min var at miljøterapeutene hadde arbeidsoppgaver knyttet til i hovedsak elever med enkeltvedtak.

Fenomenologien

Kvale og Brinkmann (2015: 44-46) beskriver at fenomenologien ble grunnlagt av filosofen Edmund Husserl og videreutviklet av Martin Heidegger. I kvalitativ forskning peker fenomenologien på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra informantene sine perspektiver, verden beskrives slik den oppleves av informantene. Og menneskelig kunnskap utvikles i interaksjon med omgivelsene. Min forskning baserer seg i hovedsak på kvalitative forskningsintervju. I intervjuene er informantene sine egne opplevelser og erfaringer sentrale. Datainnsamlingen forsøker å forstå det miljøterapeutiske arbeidet i ungdomsskoler ut fra informantene sine egne subjektive opplevelser. I intervjuene prøvde jeg å la informantene få fortelle mest mulig uten påvirkning av mine egne tolkninger. Som samsvarer med Grounded Theory hvor forskeren undersøker feltet for å finne ut hva som rører seg, uten for mye påvirkning av teorier og tidligere forskning (Charmaz 2006).

Kapittel 3 Kunnskapsgrunnlaget

Kunnskapsgrunnlaget til studien baserer seg i hovedsak på forskning og kunnskap fra Norge, Sverige og USA. Kunnskapsgrunnlaget trekker frem relevant forskning og litteratur om miljøterapeutrollen i skolen. I det norske grunnlaget er intensjoner, arbeidsoppgaver, det sosialfaglige arbeidet og tverrfaglighet sentrale nøkkelbegreper. I det internasjonale grunnlaget fokuseres det på USAs organisering og omtaler av sosialfaglig arbeid i skoler, samt hvordan Sverige organiserer arbeidet og forventninger til rollen. Jeg vil starte med å fortelle hvordan jeg fant frem til litteratur og forskning om temaet og utfordringer jeg møtte. Dette er interessant fordi det er gjort lite forskning på miljøterapeutrollen i de norske skolene. Deretter presenteres kunnskapsgrunnlaget.

Mot kunnskap og forskning

Denscombe (2010: 23) peker på at forskning bør relateres til tidligere forskning og allerede kjent kunnskap om forskningstemaet. Tanken er at en forsker bør kjenne til hva som er gjort tidligere og hvilke behov som er tilstede for mer forskning. Eksempelvis kan man stille seg spørsmålet; Hvorfor skal jeg forske på akkurat dette teamet? Med bakgrunn i dette bør forskningsprosjektet starte med en litteraturgjennomgang av relevant kunnskap på området, slik at prosjektet blir lokalisert i forhold til konteksten det hører til (ibid: 29). Det finnes ofte mye forskjellig litteratur og forskning på et område, derfor er det viktig å finne frem til det som er mest relevant for prosjektet. For eksempel hva forskning som er gjort om miljøterapeuter i skolen? Jeg startet med å søke på bibliotekbasen til Høgskolen. Der var søkeord som *miljøterapeut*, *skolen*, *sosialarbeider i skolen* og *tverrfaglig samarbeid* relevant. Jeg laget et skjema med søkeord, søkeord sammen med andre ord og avgrensinger, dette gjorde jeg for å ha kontroll på litteratursøkene mine. Relevante resultater skrev jeg ned i en liten bok. I de første litteratursøket fant jeg for eksempel en bok som heter *Sosialfaglig arbeid i skolen: om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider*, av Ulrika Gustavsson og Nina Tømmerbakken (2011). I første del av litteratursøkingen fikk jeg få relevante treff. Min første tanke var at temaet var lite forsket på. Med bakgrunn i dette undersøkte jeg nærmere forfatterne av denne boken, og ved å lese den og tidligere oppgaver skrevet av Gustavsson, kunne jeg nærmest konkludere med at det var lite litteratur å finne om miljøterapeuter i den norske skolen.

Det var likevel problematisk å konkludere med dette allerede nå. Jeg sendte derfor en e-post til Fellesorganisasjonen (FO) der jeg forklarte i grove trekk hva jeg ønsket å forske på og etterspurte hvilke erfaring eller informasjon de hadde om miljøterapeuter i skolen. Fellesorganisasjonen kunne fortelle meg at de har flere ganger spilt inn viktigheten av tverrfaglighet i skolen og da spesielt deres

profesjoner. Jeg fikk også tips til materiale som de hadde om miljøterapeuten i skoleverket. Etter dette ble FO sine hjemmesider en relevant plattform for meg. Der kunne jeg finne brosjyrer og artikler om temaet. Inntrykket mitt er at miljøterapeuter i skolen er et fenomen som har i løpet av masterløpet mitt kommet mer frem på dagsordenen. For eksempel så kom *Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsing på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen* av Elin Borg, Hanne Christensen, Knut Fossetøl og Øyvind Pålshaugen ut i 2015. Etter hvert som min kunnskap har utviklet seg har jeg søkt etter mer litteratur og dette har foregått langs med arbeidet med masteroppgaven. I studien er jeg inspirert av Grounded Theory fordi det finnes lite norsk litteratur om miljøterapeuter i skolen, og de praktiske konsekvensene av dette var at jeg gikk ut i feltet for å finne ut hva som rørte seg og uten et klart teoretisk utgangspunkt og hypotese.

Søk etter internasjonal litteratur

I USA blir miljøterapeuter i skolen betegnet som *School social workers* og i Sverige som *Skolkurator*. Det gikk en stund før jeg fant relevant litteratur på engelsk, fordi jeg hadde lite forkunnskaper om hvordan jeg skulle søke etter dette og det var vanskelig å orientere seg i alt som finnes.. Etter hvert som jeg ble mer kjent med forskningsfeltet fant jeg relevant internasjonal litteratur. I USA fokuseres det mye på spesifikke problemer og hva miljøterapeuten i skolen kan bidra med, samt evalueringer av ulike skolerelaterte program. Jeg har valgt noen bøker med kapitler om sosialt arbeid i skolen, samt noen artikler som tok for seg litteraturoversikter og tidligere forskning om sosialt arbeid i skolen. Søkene har foregått på bibliotekbasen Oria, Social Care Online og Google Scholar.

I søk etter internasjonal litteratur har jeg brukt andre sine systematiske litteraturoversikter til å finne frem relevante studier for meg. Ved å se på kildelisten til eksisterende litteraturoversikter har jeg fått tips til mulig litteratur. Jeg fant frem ulike artikler der forfatterne skrev om forskning gjort på *School social workers* i USA. Min oppfatning er at i USA fokuseres det på intervensjonsprogram rettet mot spesifikke problem, dette er annerledes enn i Norge hvor det er gjort lite forskning knyttet til miljøterapeuten sitt arbeid i skolene og det er ikke like stort fokus på bruk av ulike intervensjonsprogrammer. Flere av de amerikanske artiklene jeg har lest peker på et behov for mer forskning på effekter av intervensjonsprogrammer i skolene, dette med bakgrunn i en økt forventning om at miljøterapeutene arbeider etter evidensbasert praksis. Det pekes (eks Allen-Mearns, Montgomery og Kim 2013) også på at det finnes lite forskning om sosialarbeiderrollen i ulike land.

I kapittelet om internasjonal forskning trekkes det frem ulike artikler om forskning på skolebaserte intervensjoner og miljøterapeuten (sosialarbeideren) sin rolle. En artikkel er fra 1998 (Huxtable) og

den trekkes frem for å vise hvordan det var for miljøterapeuter (sosialarbeidere) i skolen på den tiden. Den er relevant for å få et innblikk på hva forfatteren fant om miljøterapeuter i skolen på slutten av 1990 tallet. Interessant fra den artikkelen er det om Norge, Sverige, Tyskland og Finland. Det er relevant å tenke at dette har endret seg de siste 10 årene.

Det norske grunnlaget

I dette kapitlet presenterer jeg litteratur og forskning om de sosialfaglige profesjonene i de norske skolene. I den norske litteraturen jeg har basert meg på brukes begrepene sosialarbeider og miljøterapeut om profesjonsutøverne innen sosialt arbeid i skolene. Når jeg nå presenterer litteratur og forskning vil jeg bruke det begrepet som blir brukt av kildene. Jeg vil starte med å trekke frem intensjoner med den sosialfaglige kompetanse i skolen, deretter hva Fellesorganisasjonen har funnet ut om det miljøterapeutiske arbeidet i skolene og sosionomens rolle i ungdomsskolen. Tilslutt peker jeg på litteratur om tverrfaglighet i skolene, samt forebyggingsperspektivet.

Intensjonene med sosialfaglig kompetanse i skolen

I St.meld. 19 *Tid for læring* (Kunnskapsdepartementet 2009-2010: 8) skrives det at:

Utvalget ser verdien av å inkludere andre yrkesgrupper enn lærere i skolen og mener skoleeier og skoleleder må legge til rette for at relevant kompetanse fra andre yrkesgrupper blir benyttet i skolen.

Videre trekker Kunnskapsdepartementet frem (2009-2010: 46) at helhetlig forståelse av eleven er viktig og det betyr at faglig, sosial og personlig utvikling knyttes sammen. Når ulike yrkesgrupper med forskjellig kompetanse knyttes til en elevgruppe vil det lettere sikre den helhetlige tilnærmingen. Bruken av ulike kompetanser vil hjelpe både lærere og elever. Med bakgrunn i dette vil tverrfaglighet i skolen være nødvendig for elevenes utvikling. Andre profesjoner i skolen kan utføre oppgaver som for eksempel oppgaver med enkeltelever, konfliktløsning mellom elever og inspeksjon i skolegården (Kunnskapsdepartementet 2009-2010: 47).

Også i en NOU om psykososialt skolemiljø skriver Kunnskapsdepartementet (2015: 303-304) om å trekke andre profesjoner inn i skolen. Kunnskapsdepartementet (2015: 303-304) peker på at miljøterapeutenes arbeidsoppgaver i skolen kan være rettet mot enkeltelever og mot skolemiljøet. For eksempel å hjelpe til i lekse-grupper, inspeksjon i friminuttene og oppfølging av elever med atferdsvansker. Videre peker Kunnskapsdepartementet (2015: 304) på at arbeidet til miljøterapeutene er ofte knyttet til elever med behov for fysisk, psykisk eller sosial hjelp. Miljøterapeutene utfører ofte arbeid som lærerne ikke har kapasitet til og avgrensningen mellom assistentrollen og miljøterapeutrollen kan være uklar. I skoler der miljøterapeutene er godt integrerte, har de blandede arbeidsoppgaver rettet mot klasser, grupper og enkeltelever.

Det sosialfaglige arbeidet i skolene

Det finnes forskjellige måter å organisere det miljøterapeutiske arbeidet i skolene på.

Fellesorganisasjonen har funnet ut at miljøterapeuter kan arbeide på tre ulike måter i skolen. Også Gustavsson forteller om sine opplevelser og erfaringer med rollen som sosionom i skolen.

Miljøterapeutens tre arbeidsmåter i skolen

I Fellesorganisasjonens (2015: 3) yrkesetiske grunnlagsdokument pekes det på at samfunnsoppdraget til sosialarbeiderne er å bistå mennesker som trenger hjelp, sikre menneskeverdige livsvilkår, kjempe for sosial rettferdighet og sosial endring. I utøvelsen er verdier som menneskeverdet, respekt for den enkeltes integritet, helhetssyn på mennesker og rettferdighet og solidaritet sentralt (ibid: 5-7). Det yrkesetiske grunnlagsdokumentet er interessant fordi det peker på hvilke verdier som er sentrale i det helse- og sosialfaglige arbeidet og miljøterapeutene i ungdomsskolen har en slik utdanningsbakgrunn.

Fellesorganisasjonen (2012: 3) definerer miljøterapeuten i skolen slik:

Ein miljøterapeut i skule har bachelor som barnevernpedagog, vernepleiar eller sosionom og arbeider for elevar si positive endring og utvikling gjennom arbeid med tilrettelegging av læringsmiljø, psykososiale faktorer og utviklingsstøttande tiltak.

Fellesorganisasjonen peker på (2012) at miljøterapeutene i skolene kan arbeide på tre måter: 1) forebyggende på skolen, 2) med elever på bakgrunn av sakkyndigvurdering/enkeltvedtak eller i 3) tverrfaglige, ambulante eller kommuneomfattende team.

I følge Fellesorganisasjonen (2012: 4-5) er den første arbeidsmåten er knyttet til: individ-, gruppe-, klasse- og skolenivå. På individnivå kan det være å ta fatt i bekymringer fra lærere eller andre om enkeltelever, for eksempel dersom en lærer har oppdaget en endring i en elevs atferd. På gruppe og klassenivå kan det være å gjennomføre gruppetiltak eller observere og kartlegge klassemiljøet. Arbeidsoppgaver knytt til skolenivå kan være å planlegge og gjennomføre skoletiltak, holde foreldremøter eller drive alternative aktiviteter for de som har behov for det.

Den andre måten å arbeide på er arbeid med enkeltelever, og det handler i følge Fellesorganisasjonen (2012: 5) eksempelvis om å drive sosial ferdighetstrening, samarbeide med hjemmet, utarbeide og gjennomføre støttetiltak, samt eksternt og internt samarbeid. Dette kan være elever med psykiske, fysiske eller sosiale funksjonsutfordringer. Miljøterapeutene er ansatt i den enkelte skole for å bistå enkeltelever, for eksempel ved å være tilstede i klasserommet eller i tiltak utenfor klasserommet. I følge Nordhal (2012: 14-15) har det vokst frem ulike former for alternative opplæringsarenaer for

elever mer spesielle behov. Det er en økning i spesialundervisning fra 1.klasse til 10. klasse. Dersom skolen, foresatte eller eleven selv tror at eleven ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen skal dette vurderes og dersom behovet er der skal rektor henvise til PP-tjenesten. Det er deretter PP-tjenesten som gjør en sakkyndigvurdering av elevens behov og med bakgrunn i den vurderingen skal skolen vurdere om eleven har rett til spesialundervisning. (Utdanningsdirektoratet: s.a). Nordhal (2012: 16) har funnet at det er elever med spesifikke individuell diagnostisert problematikk som får spesialundervisning. Dersom eleven vurderes til å ha behov for spesialundervisning får eleven enkeltvedtak som sier at eleven har rett på spesialundervisning og hva denne skal innebære. Og elever som har enkeltvedtak om spesialundervisning skal ha en individuell opplæringsplan.

Den siste måten å arbeide på er i ambulante team. Fellesorganisasjonen (2012: 6-7) deler arbeidsoppgavene inn i: individ-, gruppe-, klasse- og kommunenivå. Teamene fungerer som en ressurs for alle skolene i en kommune og skolene etterspør deres bistand ved behov. På individnivå kan arbeidet være å ta tak i bekymringer om enkeltelever fra lærere eller annet skolepersonell, ved for eksempel å sette opp mål og tiltak i samarbeid med elev, lærer og foresatte. Gruppe og klassenivå handler om å sette i gang tiltak for eksempel å bedre relasjonene mellom elevene eller hindre negativ utvikling. På kommunenivå innebærer arbeidet å veilede miljøterapeuter som er ansatt i skolene eller kurse lærere og assistenter. De ambulante teamene kan komme inn i skoler og gi et utenifra perspektiv på eksempelvis en utfordrende sak. Inndelingen av ulike måter å arbeide på viser hvilke oppgaver som miljøterapeutene kan utføre, det er i tillegg interessant å se nærmere på hva andre trekker frem om det sosialfaglige arbeidet i skolene.

Som Fellesorganisasjonen trekker frem er det mange ulike måter for miljøterapeutene å arbeide på i skolene. Gustavsson trekker frem sine erfaringer med rollen som sosialarbeider i ungdomsskolen.

Sosionomen i skolen

I artikkelen *Skolen som arena for sosionomer* skriver Gustavsson (2004) om sosialarbeiderrollen i skolen. Gustavsson har arbeidet som sosionom på samme ungdomsskole siden 1987 (Gustavsson 2004: 1). I følge Gustavsson (2004: 1-2) arbeider sosialarbeidere i skolen med forskjellige områder som for eksempel med klassemiljø, mobbing, individuelle samtaler og foreldresamarbeid. Sosionomer bidrar med for eksempel sin kunnskap om lovverket og prosesser i andre hjelpeinstanser. Hun fremhever viktigheten av at hjelpen er der ungdommene er og at den er lett tilgjengelig. Gustavsson (2004: 4) nevner ulike typer samtaler hun kan ha med elevene. For eksempel støttesamtaler, konfliktløsende samtaler eller krisesamtaler. Dette peker på at samtaler er en viktig del av sosialarbeideren sin arbeidshverdag. Sosionomen kan være en viktig støttespiller for koordinering av de ulike hjelpeinstansenes arbeid for eleven og familien (ibid: 2). Gustavsson (2004: 1) mener at skolepolitikere og fagforeninger bør se på de organisatoriske mulighetene for sosialarbeidere i skolen, ved å utrede tema som for eksempel lønn og definering av arbeidet. Dette kan innebære å få en klarhet i hva som er deres arbeidsoppgaver og hva som blir forventet av dem. I det sosialfaglige arbeidet vil samarbeid også være en viktig del og dette kan utøves på ulike måter.

Tverrfaglig samarbeid

Miljøterapeuter i skolen er ansatt som en annen profesjon inn i et område som lenge har vært forbeholdt lærerprofesjonen og assistenter. I skoleverket er der i dag ansatt flere ulike yrkesgrupper som har forskjellige oppgaver og ansvar ovenfor elevene. Sammen skal yrkesgruppene arbeide mot elevenes fremtid. Et tverrprofesjonelt samarbeid kan foregå internt på skolen og med eksterne samarbeidspartnere. Willumsen, Sirnes og Ødegård (2016: 19-20) peker på at begrepsbruken knytt til tverrprofesjonelt samarbeid er utfordrende på grunn av at det eksisterer flere begreper som blir brukt om det samme. I Norge blir tverrprofesjonelt, tverrfaglig og tverretatlig mye brukt. Tverrprofesjonelt samarbeid blir primært brukt om samarbeid mellom profesjoner. I den videre teksten blir begrepet tverrfaglig samarbeid brukt fordi jeg vil presentere samarbeidsrelasjoner mellom profesjoner, andre yrkesgrupper og deltakere.

Galvin og Erdal (2013: 29) mener at tverrfaglig samarbeid er samarbeid mellom ulike faggrupper og profesjoner, mot felles mål. Galvin og Erdal (2013: 21) peker på grunner til behovet for tverrfaglig samarbeid som er; samfunnets utvikling og krav, barn og unges oppvekstmiljø, helhetlig vurdering, faglig støtte og økt kompetanse. I følge Galvin og Erdal (2013: 21) er tverrfaglig samarbeid et middel for å nå målene i arbeidet med barn og unge. Og dokumenter og utredninger peker på et behov for helhetlig tenking i arbeid med barn og unge. Eksempelvis er styrking av det psykososiale forebyggingsarbeidet sentralt. Tverrfaglig samarbeid vil være et virkemiddel i dette arbeidet. Gjennom godt samarbeid mellom aktørene som arbeider med barn og unge, og at de samarbeider med barn, ungdom og deres øvrige nettverk vil oppvekstmiljøet styrkes (Galvin og Erdal 2013: 22). Barn og deres familie vil i tråd med Galvin og Erdal (2013: 22-23) få bedre hjelp dersom alle som kjenner til dem bidrar. Der det er sammensatte problemer vil det ofte være ulike instanser involvert. Tverrfaglig samarbeid vil støtte ulike yrkesutøver i belastende saker og samarbeidet vil kunne skape bedre kvalitet i tjenestene.

Også Ulrika Gustavsson og Nina Tømmerbakken har sett på tverrfaglig samarbeid, som kommer frem i boken: *Sosialfaglig arbeid i skolen- om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider* (2011). Forfatterne beskriver hvordan lærere og sosialarbeidere kan arbeide sammen i skolen ved å gi teoretisk innsikt og praktisk kunnskap om hvordan man kan få til et slikt samarbeid. Samarbeidet blir belyst på system- og klassenivå. Gustavsson og Tømmerbakken (2011: 113) skriver at i et godt samarbeid med tillit vil deltakerne dele risiko og usikkerhet i vanskelige saker. Det kan oppleves trygt av partene når flere deler på ansvaret. I følge Gustavsson og Tømmerbakken (2011: 117-118) kan sosialarbeideren (som i oppgaven betegnes som miljøterapeut) koordinere det tverrfaglige

samarbeidet fordi sosialarbeideren har kjennskap til andre etater sitt arbeid. Det innebærer at sosialarbeideren kjenner både skolens språk og de andre instansenes språk. I tverrfaglige samarbeid er det også viktig at partene får tid og mulighet til å samarbeide

I tverrfaglig samarbeid kan det være hindringer. Axelsson og Axelsson (2016: 258-259) peker på strukturelle hindringer i tverrfaglig samarbeid. Lover og økonomiske ressurser kan skape begrensninger i samarbeidet. For eksempel praktisering av sterk taushetsplikt. Hesselberg (2011: 121-123) peker på at lovgiving ikke trenger å være til hindre for tverrfaglig samarbeid hvis samtykke og anonymisering brukes. Videre fremhever (Hesselberg 2011: 122-123) at gjensidig tillit og at man kan stole på hverandre i et samarbeid er viktig. En felles forståelse av oppgaven og felles målsetting er sentralt i et tverrfaglig samarbeid. I et tverrfaglig samarbeid må både organisatoriske, individuelle og mellommenneskelige forhold tas hensyn til. Dette viser at i tverrfaglige samarbeid finnes det ofte både muligheter og begrensninger. I følge Borg mfl (2015: 28-29) kan det være problematisk å få til et effektivt samarbeid med eksterne samarbeidspartnere. I deres casestudier fant de et ønske fra skolene om et bedre samarbeid med eksterne samarbeidspartnere, samarbeidet med de eksterne instansene var preget av ulike typer taushetsplikt og høy grad av byråkratisering. Dette gjorde at ansatte i skolene ikke fikk vite dersom eleven fikk hjelp av eksterne instanser og eventuelt hvordan. Dermed ble det vanskelig for dem å vite hvordan de selv skulle forholde seg til eleven. Det er også ulike måter å organisere samarbeid på og forskjellige organisatoriske forhold som vil virke inn på det tverrfaglige samarbeidet.

Forskning om tverrfaglighet i skolene

Et prosjekt kalt *Et lag rundt læreren* ble utført i et samarbeid av Fakultet for helsefag, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, Fakultet for samfunnsfag og Arbeidslivsforskningsinstituttet, alle ved Høgskolen i Oslo og Akershus, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Sentralt i prosjektet er utvikling av et godt tverrfaglig samarbeid mellom lærere, andre profesjoner og sektorer (Borg mfl 2014). Prosjektet er interessant fordi det forteller om tverrfaglighet i skoler, noe som er relevant for min studie. I første del av prosjektet *Et lag rundt læreren* presenteres en delrapport med en kunnskapsoversikt over bruk av andre profesjoner i skolen og samarbeid med eksterne instanser. Rapporten tar for seg norsk litteratur og internasjonal studier om temaet. Interessant her er bruken av sosialfaglig personell i skolene. Borg mfl (2014: 44-66) tar for seg tre systematiske litteraturoversikter om sosialt arbeid i skolen, samt fire primærstudier. De fleste av studiene fokuserer på intervensjonsprogram i skolen hvor sosialfaglig personell har vært involvert. Programmene er ofte rettet mot å hindre uønsket atferd og måleindikatorene er ofte negativ atferd, karakterer og fravær. Flere av studiene de har sett på påpeker behovet for flere studier om sosialfaglig arbeid i skolen. Et sentralt funn fra kunnskapsoversikten er at litteraturen og forskningen som er gjort på feltet forteller at miljøterapeutrollen i skolen ofte preges av entrepenøraktivitet, rollen er uklar og lite forankret dermed må de som ansettes i slike stillinger ofte selv finne sin rolle og sin plass i skolesystemet (ibid: 139).

Sluttrapporten *Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen* (Borg, Christensen, Fossetøl og Pålshaugen 2015) er siste del av prosjektet. I sluttrapporten presenterer og drøftes fem modeller for bruk av flerfaglig kompetanse i skolen. Borg mfl (2015) har skissert fem modeller for å bygge ‘et lag rundt læreren’, som kan testes i en fremtidig effektstudie. Modellene peker på hvordan ulike yrkesgrupper sin deltakelse i laget rundt lærerne kan styrkes. Jeg vil i korthet presentere fire av modellenes innhold og deretter trekke frem og utdype modell 3 som handler om de sosialfaglige profesjonene, fordi det er denne som har størst relevans for studien min.

Modell 1 har som formål å få PPT integrert i laget rundt læreren og endre bruken av PPT slik at de har fokus på veiledning, forebygging og systemrettet bistand (ibid: 41-42). Modell 2 omfatter bruken av lærerassistenter (ibid: 43). Borg mfl (2015: 44-45) peker på at formålet med intervensjonen er å øke kvaliteten på arbeidet til lærerassistenter og bedre utnyttelse av assistentressursene. I følge Borg mfl (2015: 47-48) innebærer modell 4 å øke helsesøsterressursene i skolene, ved at skoleeiere, får

ekstra ressurser og dermed rekrutterer nye helsesøstre til skolehelsetjenesten. Dette skal forbedre det psykososiale miljøet på skolene. Den femte modellen handler i følge Borg mfl (2015: 48-51) om at skoleeiere/ledere skal få mer kompetanse som fører til at de kan bygge opp et godt lag rundt læreren, og kunnskap om hvordan dette bør gjøres på en hensiktsmessig måte.

Målgruppen i modell 3 er de sosialfaglige profesjonene (ibid: 45). Med bakgrunn i forskning som tilsier at det å ha sosialfaglig medarbeidere i skolen har effekt på lærings -og arbeidsmiljø, mener Borg mfl (2015: 46) at den sosialfaglige yrkesgruppen vil være nyttig for skolene. Borg mfl (2015: 45-46) peker på at denne yrkesgruppen har ingen lovpålagte oppgaver i skolen og de sosialfaglige profesjonene er en dårlig utnyttet ressurs i skolene. Vernepleierne arbeider i følge Borg mfl (2015: 45-46) oftest med enkeltelever og er lite integrert i skolens virksomhet, mens sosionomene og barnevernspedagogene arbeider også i stor grad med enkeltelever og de utvikler rollen individuelt. Hovedgrepet i modellen er at skolene skal få økonomisk tilskudd slik at de kan ansette personer med sosialfaglig bakgrunn. Formålet er å øke antall sosialfaglig personell i skolen, samt få dem med i laget rundt læreren. Det er meningen at de med sosialfaglig bakgrunn skal frigjøre lærerens tid til undervisning i klasserommet. Borg mfl (2015: 46) peker på at den sosialfaglige ressursen kan brukes til å gripe inn i akutte situasjoner, vanskelige samtaler eller ved sosiale vansker hos en elev. Borg mfl (2015: 26) fant at det er stor variasjon i hvordan sosialfaglig arbeid i skolen oppfattes og gjennomføres. Videre fant de at det er viktig å ha miljøterapeuter i skolen fordi de kan ha et samarbeid med både interne og eksterne samarbeidspartnere, og dermed avlaste lærerne i dette. Borg mfl (2015: 5) peker på at barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere sin rolle i skolen er ikke beskrevet i lovverket. Sjansene for at de må jobbe deltid i skolen er stor og mange blir ansatt i 89% stilling, de jobber ikke i skoleferiene, i motsetning til lærerne som får betalt for skoleferiene. Miljøterapeutenes rolle i skolen fremstår formelt sett uklar, men det har vært en økning av miljøterapeuter i skoler de siste årene. Miljøterapeutene kan arbeide forebyggende og slik bedre elevenes hverdag.

En trygg og god oppvekst

Forebygging blir delt inn i universell, selektiv og indikativ forebygging, Eller som Befring og Moen (2011) bruker: primær-, sekundær- og tertiær forebygging. Det omfatter tiltak på individ-, gruppe- og samfunnsnivå. I sosialt arbeid handler forebygging om å hindre at problem oppstår, forebygge at et problem utvikler seg og hindre forverring av problemet (ibid: 169-170). I tråd med forebyggingsperspektivet arbeider aktørene innen sosialt arbeid mot å hjelpe individer eller grupper av individer ut i fra de ulike intervensjonsnivåene. Befring og Moen (2011: 168-169) peker på at forebyggende arbeid har bakgrunn i at det foreligger kunnskap om mulige risiko- og beskyttelsesfaktorer. Forfatterne mener at forebygging ofte brukes for å skape trygge og gode skoler, samt systematisk arbeid for å stanse eller begrense negativ utvikling hos ungdommer. Forebygging er en viktig investering ut fra menneskelige hensyn og i et samfunnsøkonomisk perspektiv. Forebygging rettet mot ungdom består i å beskytte, støtte det som er positivt og sette inn støtte- og kontrolltiltak.

I følge Befring og Moen (2011: 170) handler primærforebygging (universell) om å forhindre at problemer oppstår, det settes inn tiltak som skal forebygge eventuelle fremtidige problemer. Dette er generelle tiltak mot en større gruppe mennesker, mot befolkningen i sin helhet eller mot undergrupper. Som eksempel kan det i skolen være å sette inn tiltak som skal holde ungdommer unna rusmidler. Eller det kan være tiltak rettet mot ungdommer sin helse, som å sette av tid i skoletiden til å gå turer eller andre fysiske aktiviteter. Befring og Moen (2011: 170) peker på at sekundærforebygging (selektiv) handler om å motvirke at et allerede kjent problem utvikler seg. Sekundærforebygging er rettet mot identifiserte risikogrupper. For eksempel tiltak for elever med skolevegring. Tertiærforebygging (indikativ) er forebygging rettet mot allerede identifiserte problemer, det handler om å hindre at problemene forverres (ibid: 170). Det kan være tiltak rettet mot elever med psykiske problem.

Helland og Øia (2000: 10-11) peker på at forebyggende ungdomsarbeid handler om å gjøre oppvekstsituasjonen til barn og unge trygg og god. Det kan eksempelvis være tiltak knyttet til barn og unge sin fritid. Forebygging forutsetter samarbeid på tvers av faglige grenser, planlegging, helhetlig fokus og tid. I forebyggende ungdomsarbeid er skolen en viktig arena fordi det er der unge møter jevnaldrende og fordi skolen tester deres forutsetninger, interesser, muligheter og begrensninger. Skolen har mulighet til gripe inn og ta tak i problemer. Berg (2012: 44) peker på at mestring forstått som mulighet til å bruke sine ressurser, er en beskyttelsesfaktorer i skolen, samt sosial inkludering og muligheter til å utvikle seg. Risikofaktorer er for eksempel sosial ekskludering og problemer i

hjemmet. Forebygging i skoler bør ta utgangspunkt i slike risiko- og beskyttelsesfaktorer. Jeg vil videre vil jeg trekke frem litteratur og forskning på feltet fra USA, samt forskning fra Sverige.

Det internasjonale grunnlaget

I USA blir det som vi i Norge kaller miljøterapeut i skolen betegnet som ‘‘School Social Worker’’. Oversatt til norsk blir det sosialarbeider i skolen, betegnelsen blir også ved visse tilfeller brukt i norsk litteratur, men i de siste årene er det miljøterapeutbegrepet som er brukt. I den videre teksten bruker jeg begrepet sosialarbeider fordi det er det begrepet litteraturen jeg presenterer bruker.

School Social Work Association of America (SSWA) er en amerikansk organisasjon for sosialarbeidere i skolen. På organisasjonens nettside finner man eksempelvis dokumenter om sosialarbeiderrollen i skolen, nasjonale retningslinjer for sosialarbeiderne og eksempler på hvordan sosialarbeider i skolen arbeider. I følge organisasjonen er en sosialarbeider i skolen:

School Social Workers are trained mental health professionals with a degree in social work who provide services related to a person's social, emotional and life adjustment to school and/or society. School Social Workers are the link between the home, school and community in providing direct as well as indirect services to students, families and school personnel to promote and support students' academic and social success (SSWA 2017).

Dette er definisjonen av en ‘‘School Social Worker’’. Definisjonen har likheter med Fellesorganisasjonen sine forklaringer om hvem den norske miljøterapeuten i skolen er. Begge definisjonene fremhever et mål om å støtte barn og unge sine akademiske prestasjoner, samt deres psykososiale miljø. Organisasjonen er interessant å trekke frem fordi i USA er rollen som sosialarbeider i skolen tydelig forankret.

I følge organisasjonen innebærer rollen som sosialarbeider i skolen:

School Social Workers are trained mental health professionals who can assist with mental health concerns, behavioral concerns, positive behavioral support, academic and classroom support, consultation with teachers, parents and administrators as well as provide individual and group counseling/therapy (SSWA 2017).

Dette peker på hva sosialarbeideren i skolen gjør og det viser at arbeidet til sosialarbeideren kan være mye forskjellig. Som er i tråd med Fellesorganisasjonen som peker på at miljøterapeutene i den norske skolen har forskjellige oppgaver knyttet opp mot elevene.

En annen amerikansk organisasjon som er sentral for sosialarbeidere er *The National Association of Social Workers* (NASW). Organisasjonen arbeider for å styrke faglig vekst og utvikling av

medlemmene, skape og opprettholde faglige standarder og fremme god sosialpolitikk. Organisasjonen har formulert en standard for sosialt arbeid i skoler i USA. Standarden skal fremme faglig forsvarlig sosialarbeiderpraksis og handler om standarder for yrkesutøvelsen, forberedelse og utvikling, etiske retningslinjer og administrativ struktur og støtte (NASW 2012). Der er 11 standarder som sosialarbeideren i skolen skal følge, eksempelvis skal hun følge de etiske retningslinjene, sosialarbeider i skolen skal ha en grad innen sosialt arbeid og de skal bruke evidensbaserte intervensjoner i sin praksis (NASW 2012: 7-9). Dette peker på at i USA er der klare retningslinjer, avklarte formål for arbeidet og klare indikatorer på arbeidsområdene til sosialarbeiderne i skolene. Som er i motsetning til Norge der den sosialfaglige rollen i skolen er uklar og det finnes lite retningslinjer for det spesifikke arbeidet.

Det sosialfaglige arbeidet i skolene

Huxtable (1998) undersøkte sosialarbeiderrollen i ulike land. Huxtable (1998: 99) fremhevet Sverige som et av landene med det beste undervisningssystemet i verden, som fokuserer på både sosial og emosjonell utvikling, samt akademiske prestasjoner. Sosialarbeiderne i svenske skoler utførte tjenester som eksempelvis individuell og grupperådgeving, forebyggende oppgaver og konsultasjoner med lærerne. I følge Huxtable (1998: 99) sine undersøkinger hadde Sverige mange sosialarbeidere i skolen, mens Norge og Finland hadde færre sosialarbeidere i skolen. I Finland gav helsesøstre, leger og tannleger tjenester til elevene på skolene og dermed var sosialarbeideren en del av et skoleteam som støttet elevene sin helse (ibid: 100). I Tyskland varierte sosialt arbeid i skolen fra delstat til delstat og av økonomiske grunner var arbeidet ofte knyttet til elever med akutte problemer (ibid: 100). Huxtable (1998) sine undersøkelser viser noe av bilde til det sosialfaglige arbeidet i ulike land for omtrent 20 år siden.

Franklin, Gerlach og Chanmugam (2012) har utformet et kapittel om *School Social Work* i boken *Social Work Fields of Practice: Historical Trends, Professional issues and Future opportunities*. Kapitlet tar for seg sosialt arbeid i USAs skoler, praksisen, historien og skoleprogrammer. Franklin mfl (2012: 81) peker på at sosialarbeidere i skolen har sørget for tjenester til elever og familier i USA i over 100 år. De arbeider for å støtte opp om elevers læring, sosiale og emosjonelle aspekter, gjennom direkte tjenester og koordinering av tjenester. Sosialarbeiderne i skolen må ofte bistå i utfordringer knyttet til psykiske problem, den fysiske helsen og psykososiale bekymringer (ibid: 82). Franklin mfl (2012: 82-84) peker på at definisjoner av sosialarbeideren i skolen ofte konkluderer med at rollen innebærer å være en tilrettelegger mellom skole, hjem og samfunn. I et historisk perspektiv

kan sosialt arbeid i skolen spores tilbake til 1900tallet. På den tiden i USA ble flere elever introdusert inn i den offentlige skolen og økende innvandring og urbanisering førte til et større mangfold i skolene. Sosialarbeiderne ble derfor introdusert i skolen for å bedre forståelsen mellom de offentlige skolene og familiene til elevene. De kunne hjelpe familier med å bli kjent med utdanningssystemet og få de mer involvert i barnas utdanning. De første sosialarbeiderne bidro med sin kunnskap om fattigdom inn i skolene for å hjelpe skolene å møte de nye utfordringene. I midten av 1900tallet ble det mer fokus på mental helse og sosialarbeiderne i skolen tilpasset seg dette ved å fokusere mer på terapeutiske intervensjoner og klinisk sosialt arbeid. I siste kvartal av 1900tallet ble det fokusert på å forbedre utdanningsmulighetene for barn med lære og atferdsproblemer, samt barn som levde i fattigdom.

Franklin mfl (2012: 90-91) finner at sosialarbeidere i skolen har mange arbeidsoppgaver og må håndtere komplekse problem. I følge Franklin mfl (2012: 95-97) arbeider sosialarbeideren i skolen eksempelvis på individnivå, med familier og foresatte, og på gruppenivå. Det betyr at de utøver tjenester direkte til elevene. Det kan være elever med problemer knyttet til sorg, læreproblemer eller problemer knyttet til alkohol og narkotika misbruk. Sosialarbeideren driver med rådgiving og samtaler, og kobler eleven til andre hjelpeinstanser dersom det er nødvendig. Sosialarbeideren kan arbeide med familien eller foresatte til elevene. Som tidligere nevnt kan dette være å knytte et nærer samarbeid mellom skole og foresatte, eller dra på hjemmebesøk. På gruppenivå er det eksempelvis intervensjonsprogram knyttet til en klasse eller en gruppe av elever. Dette har likheter til praksisen i Norge, for eksempel er samtaler og samarbeid en sentral del i praksisen til Norge.

Allen-Meares, Montgomery og Kim (2013) har laget en systematisk litteraturoversikt for å identifisere nivå 1 (universell forebygging) og nivå 2 (selektiv forebygging) skolebaserte intervensjoner i USA, som involverer sosialarbeidere og undersøker effektiviteten av intervensjonene. De har inkludert 18 studier i sin oversikt. Allen-Meares mfl (2013: 254) skriver at sosialarbeiderne i skolen utfører et bredt spekter av oppgaver knyttet til eksempelvis enkelt personer, familier og grupper. Allen-Meares mfl (2013: 253,260) peker på at sosialt arbeid i skolen har et økt krav om å evidensbasert praksis. Når skolebaserte intervensjoner skal evalueres blir de ofte delt inn i tre nivåer av intervensjoner. Nivå 1 er intervensjoner mot hele skolen utført av lærer, sosialarbeider eller andre profesjoner. Intervensjonene skal forebygge utvikling av atferdsproblemer. Nivå 1 intervensjoner kan eksempelvis være intervensjoner mot seksuell atferd som for eksempel skolebaserte helseklinikker (ibid: 255). Nivå 2 intervensjoner er mot mindre grupper og mot spesifikke problem, for eksempel

intervensjoner mot utsatt ungdom, knyttet til atferdsproblem eller emosjonelle problem (ibid: 258). Det tredje nivået er intensiv individuell behandling. I Allen-Meares mfl (2013: 255) sin oversikt finner de at de fleste sosialarbeiderne deltok i intervensjonene ved å tilrettelegge for gruppene eller for å trene lærerne i hvordan de skulle implementere intervensjonene. Videre peker de (ibid: 254) på at det finnes ingen litteratur som utforsker nivå 1 og 2 intervensjoner i et internasjonalt perspektiv. Og det finnes heller ingen forskningsoversikt over sosialarbeiderrollen i skolen i et internasjonalt perspektiv. I følge Allen-Meares mfl (2013: 260-261) finnes det få empiriske data om sosialt arbeid i skolen utenom USA og det er behov for forskning på hvilke type intervensjoner sosialarbeiderne i skoler rundt om i verden bruker og effekten av dem. I det neste underkapittelet trekker jeg frem hvordan Sverige omtaler og bruker sosialfaglig kompetanse i skolene.

Vilkår og arbeidsformer

Cristine Isaksson (2016) har skrevet en avhandling om "skolkurator" i skolen, sosionomen i skolen. "Skolkurator" er det svenske ordet for miljøterapeuter i skolen og ofte har de utdanning som sosionomer. Avhandlingen utforsker vilkår og arbeidsformer for sosionomer som arbeider i skoleverket og baserer seg på fire delstudier. Isaksson (2016: 1) trekker frem at det er ansatt omtrent 2000 "skolkuratorer" i skoler rundt om i Sverige. Det er i følge Isaksson (2016: 5) frivillig for hver kommune å ansette "skolkuratorer", som i Norge, men det har likevel vært ansatt mange i skolene. I begynnelsen av 1940-tallet ble de første "skolkuratorerna" ansatt i Sverige. Interessante resultat fra avhandlingen hennes er at "skolkuratorerna" sin rolle i skolen er fortsatt uklar, informantene hennes opplevde at de hadde lite mulighet for skjønnsutøvelse, selv om styringsdokumentene er lite presise, noe som vil tilsi at de har større mulighet for skjønnsutøvelse (ibid: 55). Et annet interessant funn var at "skolkuratorerna" brukte mye av sin arbeidstid til å samarbeide med lærerne (ibid: 55). Dette handlet om kommunikasjon om skoleproblemer. Lærerne oppfattet "skolkuratorerna" sin rolle forskjellig, flere av hennes informanter trakk frem et ønsket om at "skolkuratorerna" skulle ta seg av elever med problem og slik avlaste lærerne (ibid 55-56). Isaksson (2016: 5-6) skriver at i Sveriges opplæringslov har skolehelsetjenesten, elevvelferden og den spesialpedagogiske innsatsen blitt slått sammen til elevhelsen. Elevhelsen omfatter medisinske, psykologiske, psykososiale og spesialpedagogiske innsatser (Skollag § 25 første avsnitt). Målet i det systematiske elevhelsearbeidet er å øke det interne samarbeidet mellom profesjonene i skolene og utvide skolen sin kapasitet til å møte den særskilte elev sine behov (Isaksson 2016: 6). Det skal skapes en positiv læresituasjon for elevene.

Akademikerförbundet SSR har utarbeidet et hefte *Policy för skolkuratorer- Kvalitetssäkring av skolkuratorers elevhälsoarbete* (2015). Akademikerförbundet SSR (2015: 10) definerer "skolkurator" sine arbeidsoppgaver slik: "Skolkuratorns arbete är direkt riktat till elever eller indirekt via skolpersonal för att stödja enskild elev eller övergripande och förebyggande för att skapa en god miljö för elevers hälsa, lärande och utveckling" Dette peker på at de arbeider direkte eller indirekte med elever. Videre trekker Akademikerförbundet SSR (2015: 10) frem en liste over mulige arbeidsoppgaver, som for eksempel:

Skolkuratoren kan arbeta med:

- Hälsöfrämjande och förebyggande insatser
- Skolsocial kartläggning/ utredning av enskild elev

- Flerpartssamtal elev – for ldrar – lärare – nätverk
- Arbeite med elever i grupp, klassarbeite, gruppsamtal
- Handledning och konsultation till skolpersonal
- Samverkan skola – socialtjänst, barn- og ungdomspsykiatri – habilitering eller andra myndigheter for insatser kring enskild elev
- Samverkan skola, socialtjänst, fritid og polis for forebyggende insatser inom ramen for socialtjänstens preventiva arbete

Dette peker på et mangfold av ulike arbeidsoppgaver på individ, gruppe og organisasjonsniv , jamf r den norske miljøterapeutens oppgaver. Hefte tar også for seg interessante områder av ‘‘skolkuratorene’’ sin rolle i skolen. Akademikerforbundet SSR (2015: 6- 8) fremhever ‘‘skolkuratorene’’ sin arbeidsform og målsetting med arbeidet. ‘‘Skolkuratorene’’ skal skape muligheter til forandring og utvikling i arbeidet med enkeltelever, samt det forebyggende arbeidet. De bygger sin arbeidsform på kommunikasjon, relasjoner og tar hensyn til den konteksten eleven er i (Akademikerforbundet SSR 2015: 6-8). Det kan for eksempel bety at i arbeidet med enkeltelever er det nødvendig å trekke inn elevens familier eller det øvrige nettverket. Målsettingene til ‘‘skolkuratorene’’ vil eksempelvis være å bidra til sosialt og psykososialt arbeid i skolene, og medvirke til at skolen arbeider helsefremmende og forebyggende mot mobbing, psykiske problemer, krenkelser og diskriminering.

Oppsummering

Kunnskapsgrunnlaget peker på hvem miljøterapeutene i de norske, svenske og amerikanske skolene er og hva de gjør. En fellesnevner er at alle har en helse -og sosialfaglig bakgrunn. I de norske og skolene kan miljøterapeutene arbeide på individ, gruppe/ klasse og skolenivå, samt i ambulante team i kommunene. I Sverige har miljøterapeutene en sosionomutdanning og arbeider for å fremme læring, gode psykososiale forhold, samt driver med forebygging. Dette med likheter til Norge. I USA er fokuset i forskningen ofte på skolebaserte intervensjonsprogrammer. Sosialarbeiderne i USAs skoler har klare retningslinjer og standarder for hvordan de skal arbeide. Spesielt viktig å trekke frem her er at USA har egen utdanning for ‘‘School Social Workers’’. Noe som vil virke inn på forventningene om hvem sosialarbeideren i skolen er og hva sosialarbeideren gjør. Dette i motsetning til Norge der miljøterapeutrollen i skolen er uklar og dårlig forankret. Kunnskapsgrunnlaget fremhever relevante sider ved det sosialfaglige arbeidet i skolen og det tverrfaglige samarbeidet. De ulike landene bruker forskjellige begreper på rollen, men har flere likheter i utøvelsen av rollen.

Kapittel 4 Den teoretiske bakgrunnen for studien

Før datainnsamlingen hadde jeg noen teorier om profesjoner og organisasjonsteori, som jeg har tilegnet meg gjennom tidligere emner i masterløpet. Noe av kunnskapen fra emnene ble min teoretiske bakgrunn før datainnsamlingen. Den teoretiske bakgrunnen påvirket mine undersøkelser ved at de gav meg et utgangspunkt for hva jeg ønsket å spørre om i mine kvalitative forskningsintervju. Etter datainnsamling og analyse av funnene kom jeg frem til flere teoretiske perspektiver som kunne brukes for å tolke og diskutere resultatene fra studien. Dette er i tråd med inspirasjonen fra Grounded Theory hvor forskeren skal gå ut i feltet uten klare hypoteser og teorier som skal testes, og det er datainnsamlingen som peker mot relevante teorier og perspektiver (Charmaz 2006: 2-3). Jeg vil i dette kapitlet presentere teori om profesjoner og teoretiske perspektiver innen organisasjonsteori.

Hva kjennetegner en profesjon?

Molander og Terum (2008: 18-20) beskriver to aspekter ved en profesjon, det organisatoriske aspektet og det performative aspektet. Det organisatoriske aspektet går ut på at en profesjon er en yrkesgruppe med kontroll over arbeidet sitt. Profesjonen har ekstern kontroll over adgangen til arbeidsoppgavene og intern kontroll over utførelsen av dem, dette på fem ulike måter: For det første har en profesjon monopol på en type yrke fordi profesjonsutøverne må ha viss type utdanning. For eksempel må de som skal drive undervisning i skolen ha relevant pedagogisk utdanning. For det andre er profesjoner autonome i utøvelsen av arbeidsoppgavene, det er profesjonene selv som setter standarden for hvordan arbeidsoppgavene skal utføres. For det tredje er profesjoner politisk konstituerte yrker. Det betyr at staten gir en yrkesgruppe rett til å ivareta bestemte oppgaver. Det handler om profesjonens jurisdiksjon. Den fjerde måten innebærer profesjoners samfunnskontrakt hvor den typen yrkesgruppe forplikter seg til å tjene noen allmenne interesser. Som for eksempel bidra til at elever oppnår gode resultater på skolen. Til slutt opptre profesjoner som en sammenslutning, ved at yrkesgruppene utvikler kollektiv selvforståelse som profesjon, den må offentlig legitimere sin profesjonsstatus.

I følge Molander og Terum (2008: 18-20) går det performative aspektet ut på at profesjoner representerer en form for yrkesmessig spesialisering, de må kombinere formalisert kunnskap med skjønnutøvelse. Den profesjonelle yter tjenester som forsøker å løse problemer presentert av klientene, profesjonsutøverne anvender en systematisert kunnskapsmengde på enkelttilfeller, de bruker skjønn i arbeidet og tjenestene er normativt regulerte. Svensson, Johnsson og Laanemets

(2008: 131) peker på at profesjonelt arbeid ofte er koblet til normer fordi tjenestene er forent med et samfunnsoppdrag og har moralske konsekvenser for brukerne. Profesjonsutøverne må basere sin praksis på etiske og moralske vurderinger. For eksempel må miljøterapeutene ta utgangspunkt i de yrkesetiske retningslinjene.

Sosialt arbeid som profesjon

Sosialt arbeid utøves av representanter for ulike profesjoner og handler i følge Levin (2004:10) om å hjelpe mennesker til å løse sine sosiale problemer, samt fremme likeverd og respekt, jamfør det yrkesetiske grunnlagsdokumentet til Fellesorganisasjonen (2015). Utøvere innen sosialt arbeid skal støtte brukerne av hjelpetjenester i samfunnet. Svensson mfl (2009: 74) peker på ulike generelle kjennetegn ved profesjoner innen sosialt arbeid og noen av dem er; profesjonell ekspertise, tillit fra offentligheten, autonomi og en avgrenset jurisdiksjon.

I følge Svensson mfl (2009: 74-75) er det første kjennetegnet ved profesjoner innen sosialt arbeid at profesjonsutøveren har gjennom utdanningen tilegnet seg en spesiell kunnskap og kompetanse om begreper og teorier. Det er denne viten som gjør at man kan si at noen fra en profesjon kan gjøre et arbeid bedre enn andre. Profesjonsutøvere går ut i feltet med en type spesialisert kunnskap og de anvender denne i arbeidet. Å utdanne noen innen sosialt arbeid har siden 1900- tallet vært et kontroversielt spørsmål, der et kritisk spørsmål har vært om det virkelig er behov for en utdanning for å hjelpe mennesker. Forskningen innen sosialt arbeid har vært viktig for fremveksten og profesjonaliseringen av utdanningen.

Et andre kjennetegn ved profesjoner innen sosialt arbeid er den offentlige tilliten. Svensson mfl (2009: 77-79) peker på at den offentlige tilliten handler om kunnskapsgrunnlaget til profesjonen. Kunnskapsgrunnlaget må anerkjennes som nødvendig for de oppgavene de profesjonelle utøver. Tilliten fra offentligheten er i stor grad situasjons og organisasjon bundet. For eksempel har barnevernet sitt arbeid vært kritisert i massemediene som igjen kan føre til mindre tillit til organisasjonen.

Et tredje kjennetegn handler om den profesjonelle sin autonomi. Svensson mfl (2009: 79-81) hevder at det finnes grader av autonomi og det er profesjonenes kunnskapsgrunnlag og normsystemligger som ligger til grunn for utøvernes selvstendige vurdering av spesifikke tilfeller. Graden av autonomi påvirkes av blant annet organisatoriske forhold, samt politiske, sosiale og økonomiske faktorer. Utøverne av sosialt arbeid er som oftest ansatt i en offentlig organisasjon hvor profesjonsutøvelsen reguleres av organisasjonens rammer, som for eksempel lover og regler. Som ansatt har utøverne grenser for hva og hvordan arbeidsoppgavene utføres. Samtidig har profesjonsutøveren i sosialt arbeid stor makt ovenfor brukerne, de har et handlingsrom til å velge hvordan de ønsker å utøve sitt arbeid. Svensson mfl (2009: 81) peker videre på at det har blitt vanligere å innføre standardiserte metoder, manualer og evidensbaserte praksiser i sosialt arbeid. Dette kan for det første føre til en økt

styring og kontroll over profesjonsutøveren sitt arbeid. For det andre kan det legitimere praksisen i sosialt arbeid.

Det fjerde kjennetegnet er den begrensede juridistiksjonen som handler om hva som er sosialt arbeids arena (Svensson mfl 2009: 81). Statsmakten delegerer myndighet til en yrkesgruppe som viser at de anerkjenner en yrkesgruppe sine krav på jurisdiksjon (Eriksen og Molander 2008: 162). For eksempel har barnevernet myndighet til å flytte barn fra foreldrene. Svensson mfl (2009: 81-83) mener at sosialt arbeid sitt hovedområde, som er sosiale problemer og løsninger av dem, ikke er forbeholdt sosialarbeiderne. Det er andre yrkesgrupper som også kan løse de samme problemene. Eksempelvis sykepleiere, lærere og politi. Et annet kjennetegn ved sosialt arbeid i følge Svensson mfl (2009: 82-83) er usikkerheten rundt oppgavene. Det er vanskelig å skille mellom hva som er egne oppgaver og hva som er andres, samt hva som er de beste løsningene. I sosialt arbeid er der noen oppgaver som er mer selvfølgelige enn andre og som har lang historie innen sosialt arbeid. Som for eksempel arbeidsoppgaver knytt til fattigdom, som har likheter med USAs praksis hvor sosialt arbeid i skolen handlet i begynnelsen om arbeid med fattige barn og deres familier. Sosialt arbeid er i følge Svensson mfl (2009: 82-83) et åpent område, der profesjonsutøverne søker etter nye metoder og måter å løse problemer på. Tilslutt trekker Svensson mfl (2009: 136-139) frem planlegging som et viktig aspekt ved utøvelsen av sosialt arbeid. Profesjonsutøvere planlegger ofte sin intervensjon, de reflekterer over handlingsmuligheter og hva resultatet kan være. Bakgrunnen for handlingen til sosialarbeiderne er deres intensjoner og motiver. Det handler om hva utøverne ønsker å oppnå med handlingen og hva er begrunnelsen for den. Planlegging i sosialt arbeid er ofte en nødvendighet, men i visse tilfeller kan det være vanskelig å planlegge eller det som er planlagt ikke går som forventet. Og det uforutsette i arbeidet gjør det nødvendig å bruke skjønn i utførelsen av sosialt arbeid.

Det profesjonelle skjønnets betydning

Terum og Grimen (2009: 13) hevder at profesjonsutøvelse er knyttet til skjønn og at skjønn er både nødvendig og problematisk. De forklarer skjønn som en måte å resonnerer og argumentere på under ubestemtheter, der man kan skille mellom god og dårlig skjønnutøvelse. For eksempel i saker der lovverket gir muligheter til å vurdere hvert enkelt tilfelle ut i fra dets individuelle betingelser. I følge Terum og Grimen (2009: 13) er skjønn viktig av tre grunner. For det første er skjønn en viktig beslutningsmekanisme i situasjoner der generell kunnskap og/eller generelle regler mangler. For det andre er skjønnutøvelse nødvendig i all bruk av generell kunnskap og generelle regler. Til sist er skjønn en forutsetning for individuell behandling. Grimen og Molander (2008: 179-180) peker på at i

en type praksis som anvender generell kunnskap nedfelt i handlingsregler er skjønn nødvendig. De hevder at uten ubestemthet og skjønn i utføring av oppgaver vil det ikke finnes grunnlag for profesjonens krav om legitim kontroll over visse arbeidsoppgaver, uten dette ville oppgavene kunne utføres mekanisk. Og som profesjonsutøver må man kunne redegjøre for og begrunne skjønnsutøvelsen.

Skjønnsutøvelse er en resonneringsprosess som gjør det mulig å komme frem til beslutninger og konklusjoner under ubestemtheter, samt at det kommer av utøvernes delegerte frihet til å velge handlingsalternativer ut i fra egne grunner (Grimen og Molander 2008: 181). Eriksen og Molander (2008: 166) peker på at sosiale rettigheter blir ofte formidlet via den profesjonelle skjønnsutøvelsen, rommet for bruk av skjønn er stort når mål eller tilstander skal realiseres, samt når rettigheter skal innfris. Eksempelvis ved et NAV kontor. Min egen studie handler om sosialfaglig arbeid i skolen, noe som peker på at profesjonsutøverne arbeider utenfor en vanlig kontekst for sosialt arbeid. Rettigheter som skal innfris i den sammenhengen vil eksempelvis være knytt til retten til et godt psykososialt miljø, som er i tråd med Opplæringslova § 9a-3 avsnitt 1 som peker på at: "Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør" I dette systematiske arbeidet vil sosialt arbeid være et godt bidrag. I arbeidet vil elevenes individuelle behov stå i fokus og dermed er profesjonsutøverens bruk av skjønn sentralt.

Fellesorganisasjonen (2015: 6-7) trekker også frem at sosialfaglig arbeid forutsetter at utøverne har faglig og moralsk dømmekraft, samt evne til å utøve skjønn. Generalisert kunnskap, juridiske regler og moralske normer er ikke tilstrekkelig fordi brukerne ofte har komplekse og mangfoldige behov. Skjønnsutøvelse er å skille og vurdere ulike sider ved komplekse og sammensatte situasjoner og avveie mellom forskjellige interesser og hensyn. Et godt faglig skjønn fordrer best mulig utforskning av situasjonen, samt å ta i betraktning partenes perspektiver. Det innebærer å reflektere og vurdere over hva som vil være den hensiktsmessige handlingen. I saker tar utøveren vurderinger med bakgrunn i faglig, personlig og praktisk kunnskap, samt etiske og moralske vurderinger.

Organisasjonskunnskap

Irgens (2007: 20-21) påpeker at profesjonsutøver trenger organisasjonskunnskap slik at ulike profesjoner bindes sammen ved felles språk, felles modeller og felles forståelse for problemstillinger og utfordringer som angår de profesjonelle i samfunnet. Den profesjonelle utøver må lede seg selv og organisere egen arbeidshverdag, profesjonsutøveren har stor grad av frihet. I de følgende underkapitlene vil jeg trekke frem relevante organisatoriske faktorer som har innvirkning på arbeidet som utøves innen en organisasjon. Jeg starter med å presentere skolen som organisasjon. Deretter trekker jeg frem teoretiske perspektiver om organisasjonsstruktur, organisasjonskultur og tilslutt teori om organisasjoners omgivelser.

Ungdomsskolen som organisasjon

I følge Opplæringslova § 2-1 avsnitt 1 har barn og unge plikt og rett til grunnskoleopplæring og det er kommunene som har ansvar for opplæringen. Ungdomsskolen er en del av den norske grunnskoleopplæringen. Ungdomsskolen går fra 8 til 10 trinn og ungdommer starter vanligvis på ungdomsskolen når de er 13 år. På ungdomsskolen får elevene for første gang karakterer. Ungdomsskolen som organisasjon kan oppfattes fra ulike perspektiver og forstås i varierende grad ut i fra forskjellige organisasjonstyper. Strand (2007: 261) trekker frem fire organisasjonstyper; gruppeorganisasjon, entrepenørorganisasjon, byråkrati og ekspertorganisasjon. I skolesammenheng er ekspertorganisasjonen og byråkratiet relevant. Strand setter typene opp i en modell og legger til nettverk som en mulig femte type:

<p>Gruppeorganisasjon</p> <ul style="list-style-type: none"> • Skape og vedlikeholde relasjoner • Samstemmighet • Identitet og motiver <p>→<<Hvem er vi, hvordan, hvorfor?>></p>	<p>Entreprenørorganisasjon</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vurdere trusler og muligheter • Velge arbeidsfelt • Resultatskaping • Rettferdiggjøring <p>→<<Hvordan overlever vi, hva oppnår vi?>></p>
<p>Byråkrati</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kjenne og håndheve regler • Tilpasse regler og systemer • Unngå feil og forstyrrelser <p>→<<Arbeider vi systematisk og riktig?>></p>	<p>Ekspertorganisasjon</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etablere mål for prestasjoner og standard for atferd • Sørge for problemløsning og resultater for klient/kunde <p>→<<Greier vi å levere løsningene?>></p>
<p>Nettverk</p> <ul style="list-style-type: none"> • Knytte sammen bidragsytere til gjensidig nytte • Optimalisere den enkeltes muligheter til å utnytte sine fortrinn • Analysere delenes bidrag i verdikjeden <p>→<<Er vi sammensatt på en slik måte at vi enkeltvis og til sammen får fortrinn?>></p>	

Figur 1: Normale organisasjons- og ledelsesfunksjoner i fire(fem) typer organisasjoner (Strand 2007: 261).

Strand (2007: 269-207) plasserer skolen under typen ekspertorganisasjon, som også kalles fagbyråkrati. I følge Strand (2007: 269-275) preges ekspertorganisasjoner av lavt hierarki, fagspesialisering og fagautonomi, de behandler komplekse problemer og har stor autonomi i yrkesutøvelsen. Ansatte i ekspertorganisasjoner er selvstendige og kyndige yrkesutøvere, og utøverne bruker organisasjonen de arbeider i som en ramme. De ansatte er eksperter på ulike fagområder innen organisasjonen. Organisasjonene skal løse komplekse problem i varierte omgivelser. Skolen avgjør hva som er det riktige måtene å handle på, samt måler elevenes prestasjoner. Strand (2007: 263) peker på at de fleste organisasjoner inneholder noen byråkratiske kjennetegn og trekkene i den byråkratiske organisasjonstypen går ofte igjen i offentlige organisasjoner. For eksempel spesialisering av arbeidsoppgaver. Byråkratiet preges av hierarki, regler, rutiner og prosedyrer. Skolen som organisasjon vil gjerne ha noen byråkratisk trekk. Som eksempelvis lover for hvem som kan undervise og rutiner og prosedyrer ved høyt skolefravær eller i mobbesaker. Som er i tråd med slik Jacobsen og Thorsvik (2007: 198-201) forklarer den regulative søylen i organisasjoners omgivelser, som jeg vil trekke frem i underkapittelet *Omgivelsenes innvirkning*. Skolen som organisasjon påvirkes også av administrative detaljer og budsjettammen.

Miljøterapeuten som bakkebyråkrat i skolen

Lipsky (2010) skriver om *street-level bureaucracy* som i norsk litteratur blir referert til som bakkebyråkratiet. Teorien om bakkebyråkratene peker på hvordan utøvere innen en organisasjon utøver sin praksis. Skolen som organisasjon vil i følge Strand (2007: 269) være det som kalles en ekspertorganisasjon eller fagbyråkrati. Teorien om bakkebyråkratene kan knyttes til miljøterapeutene som arbeider i skolen fordi de arbeider i ansikt-ansikt relasjon med elevene. Miljøterapeutene i skolen vil ta i bruk stor grad av skjønn i det individuelle arbeidet med elevene, som også er et kjennetegn ved bakkebyråkratene.

I følge Lipsky (2010: 13) er bakkebyråkratiene offentlige tjenester som bruker stor grad av skjønn i fordeling av goder og byrder. Djupvik og Eikås (2010: 72) peker på at begrepet "bakke" omfatter det laveste nivået i en byråkratisk struktur og det viser til hvilke type oppgaver bakkebyråkratene utfører. De ansatte på "bakken" er de som har den direkte og daglige kontakten med brukerne. For eksempel ansatte i en skole. Bruk av skjønn er ofte et kjennetegn ved bakkebyråkratene. I følge Lipsky (2010: 14) kan lærere være med å avgjøre hvem som er mulig å undervise i ordinær undervisning og hvem som trenger spesialundervisning. Lipsky (2010: 15-16) peker på at det er ofte vanskelig å redusere bruken av skjønn i bakkebyråkratisk arbeid. En begrunnelse er at bakkebyråkratene arbeider i komplekse situasjoner som ikke kan løses av standardiserte metoder. En miljøterapeut i skolen kan for eksempel ikke ha samtaler med elever ut i fra standardiserte instruksjoner. En annen grunn er at bakkebyråkratene arbeider i sosiale situasjoner hvor de må respondere til de menneskelige dimensjonene i situasjonene. For eksempel skal undervisning i skolen tilpasses den enkelte elev sine ressurser og forutsetninger, derfor må samhandlingen med elevene ta utgangspunkt i deres individuelle behov.

Lipsky (2010) peker på ulike utfordringer knytt til bakkebyråkratisk arbeid. Lipsky (2010: 29-31) mener at en utfordring er at bakkebyråkratene ofte arbeider under et stort arbeidspress, de har mange oppgaver og saker, samtidig som det er ressursmangel i form av lite tid og få ansatte. Arbeidspresset gjør at mange bakkebyråkrater må ta avgjørelser uten å bruke den tiden som er nødvendig for å finne ut om innhenting av mer informasjon er nødvendig eller ikke. En annen utfordring i følge Lipsky (2010: 40) er at bakkebyråkratene arbeider under uklare og konfliktfylte mål. Dette kan være mål som følge av politiske avgjørelser. Eksempelvis kan et parti love bedre satsing på skolemiljø. Satsingen forutsetter at skoler rundt om i landet får bedre økonomi, slik at de kan ansette kompetente profesjonelle som arbeider med å bedre miljøene i skolen. Lipsky (2010: 40) mener det er nødvendig

at bakkebyråkratene har klare mål og får klare tilbakemeldinger angående arbeidet de utøver for at arbeidet skal være tilfredsstillende.

Organisasjonsstrukturen

Organisasjonsstrukturen viser hvordan organisasjonen ser ut, tilpasset til det som skal skje i organisasjonen (Jacobsen og Thorsvik 2007: 62). Formell organisasjonsstruktur innebærer formelt vedtatt arbeidsdeling, gruppering av oppgaver, fordeling av autoritet, og systemer for styring, kontroll og koordinering av arbeidet (Jacobsen og Thorsvik 2007: 65). I følge Christensen, Lægreid, Roness og Røvik (2009: 41-43) vil den formelle organisasjonsstrukturen legge føringer på hvordan oppgavene blir utført. Føringerne kan for eksempel komme til uttrykk gjennom rutiner. Regler og prosedyrer gir føringer på hvordan noe skal utføres eller hva som skal tas tak i. Organisasjonsstrukturen kan også fortelle noe om målsetting. Rutiner, hierarki og arbeidsdeling i en organisasjon gir føringer på handlingsvalgene til medlemmene. Det kan eksempelvis være prosedyrer ved høyt skolefravær som viser hvordan de ansatte i skolen skal håndtere dette.

Et trekk ved organisasjoner er at en arbeidsoppgave blir delt opp i mindre deloppgaver, der man spesialisere seg innenfor oppgavene (Jacobsen og Thorsvik 2007: 66). Jacobsen og Thorsvik (2007: 67-68) peker på at arbeidsdeling i en organisasjon kan diskuteres på individnivå og gruppenivå. På individnivå handler det om hvor mange arbeidsoppgaver og hvilke som er til en stilling, mens på gruppenivå omhandler det arbeidsoppgaver til en gruppe av stillinger. Dette vil være relevant med tanke på hvem som har ansvar for hva i en ungdomsskole. Jacobsen og Thorsvik (2007: 85-86) deler den fysiske strukturen i fysisk lokalisering og fysisk utforming av organisasjonen. Fysisk lokalisering viser til forholdet til omgivelsene, som organisasjonens fysiske plassering. For eksempel om en skole er plassert nært hjemmene til elevene, eller de må reise langt for å komme til skolen. Den andre inndelingen er fysisk utforming som omhandler bygningen, avstand mellom menneskene, kontorenes utforming, utformingens fleksibilitet og tilslutt innredning. For eksempel om ansatte i skolen har åpent kontorlandskap eller egne kontor.

Kulturen i organisasjonen

Organisasjonskulturen forteller hvordan en organisasjons faktisk fungerer og hvilke holdninger som påvirker handlingene (Jacobsen og Thorsvik 2007: 114). Jacobsen og Thorsvik (2007: 120-123) peker på at organisasjonskultur omfatter felles tanker, opplevelser og meninger blant aktørene i en organisasjon. Dette er i tråd med Christensen (2009: 52-53) som fremhever at organisasjonskultur forbindes med uformelle normer og verdier i en organisasjon. Det kan være uformelle normer som forteller deltakerne hva som er akseptabel atferd i en organisasjon. Jacobsen og Thorsvik (2007: 120-123) peker på at det kan være meninger som ansatte har sammen, symboler, og et mønster av felles oppfatninger og verdier som fungerer som retningslinjer for de ansatte. Det er et mønster av grunnleggende antakelser, oppfatninger eller meninger som gjennom felles fortolkning i en sosial gruppe nedfeller seg som sannheter. Disse læres bort til nye medlemmer gjennom sosialiseringen. Det blir den riktige måten å forstå og tenke om et forhold. Som er i tråd med Strand (2007: 182) som peker på at organisasjonskulturen er en felles ramme for forståelse og et uttrykk for organisasjonens identitet. Kulturen er implisitt og styrer, begrenser og regulerer arbeidsforholdene i en organisasjon.

I følge Jacobsen og Thorsvik (2007: 116-117) kan organisasjonskulturen fungere som styringsredskap ved at normer og verdier gir føringer på hvordan ansatte bør handle. Verdier er noe som er ønskelig, noe som verdsettes og normer er uskrevne regler for hvordan man bør handle i en situasjon (Jacobsen og Thorsvik 2007: 125). Det kan innebære at det blir problematisk for en ny ansatt eller leder å prøve å fremme nye arbeidsmåter, og uten fokus på organisasjonskulturen vil det være vanskelig å endre organisasjonsdeltakernes atferd. Kulturen begrenser og systematiserer informasjonstilgangen. Ved å ha en sterk kultur vil tilliten mellom ledere og ansatte være stor som videre fører til mindre behov for kontroll av hva de ansatte gjør, samt større handlefrihet og fleksibilitet i organisasjonen. Organisasjonskulturen kan også fremme samarbeid og koordinering, samt tilhørighet og fellesskap. Når miljøterapeuter ansettes i skolen betyr det at de må tilpasse seg skolekulturen. De kommer inn i et felt som er lærerne og assistentenes hovedarena, der det er fokus på elevens faglige prestasjoner. Miljøterapeutene må derfor tilpasse arbeidet sitt til de oppfatningene, verdiene og normene som er gjeldende. Og arbeidet må være forenlig med omgivelsenes forventninger.

Omgivelsenes innvirkning

Omgivelsene til en organisasjon er forhold utenfor som kan ha effekt på organisasjonen (Jacobsen og Thorsvik 2007: 183). Omgivelsene deles inn i tekniske og institusjonelle omgivelser. Tekniske omgivelser er alt utenfor organisasjonen som direkte påvirker organisasjonens handlinger og institusjonelle omgivelser viser til oppfatninger, verdier, normer og forventninger i omgivelsene, som påvirker hvordan organisasjonen blir oppfattet (ibid: 186). I følge Jacobsen og Thorsvik (2007: 189) deles tekniske omgivelser inn i to, for det først er det forhold som har betydning for organisasjonens ressurser, som for eksempel tilgangen til kvalifiserte ansatte. For det andre er det forhold som har betydning for organisasjonens resultater, eksempelvis krav til produksjon av produktene.

De institusjonelle omgivelsene er i følge Jacobsen og Thorsvik (2007: 198-201) oppfatninger forankret i lover og bestemmelser som regulerer virksomheten. Dette handler om organisasjonens legitimitet. Organisasjoner er under press for å handle i henhold til omgivelsenes normer og verdier. I det institusjonelle perspektivet deles omgivelsenes institusjonelle elementer inn i tre; regulativ søyle, normativ søyle og kognitiv søyle. Den regulative søylen er nasjonale og internasjonale regulerings- og kontrolltiltak. Dette kan eksempelvis være lovgiving for hvordan noe skal utføres. Den normative søylen innebærer verdier og normer i samfunnet som viser til forventninger om hvilke oppgaver som er viktige og hvordan de bør løses. Ved å tilpasse seg forventningene vil organisasjonen få moralsk støtte fra omgivelsene. Den siste søylen, den kognitive omfatter hvordan grupper innen samme handlingsmiljø utvikler felles meninger om handlingsmåter. Eksempelvis at utøverne løser en oppgave på den måten de oppfatter som riktig. Den regulative og normative søylen vil være interessant å knytte til arbeid med barn og unge. Fordi det peker til hvordan arbeidet skal og bør utføres.

Kapittel 5 Metodekapittel - Fra tanke til handling

Kvale og Brinkmann (2015: 140) skriver at spørsmålene hva, hvorfor og hvordan bør besvares før innsamling av egen empiri. I tråd med dette blir metodekapittelet delt inn i Kvale og Brinkmann sin inndeling, hva, hvorfor og hvordan. Og avsluttes med beskrivelse av den analytiske prosessen. Dette for å forenkle strukturen på kapittelet og valgene som er gjort blir knyttet til og diskutert i sammenheng med noen av Denscombe sine grunnregler, samt støtter seg på annen metodelitteratur. De metodiske valgene mine henger sammen med mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt. For eksempel peker den hermeneutiske og fenomenologiske tilnærmingen mot bruk av metoder som trekker frem informanternes rike beskrivelser av subjektive opplevelser og forståelser. I metodekapittelet vil sentrale valg i prosessen gjennomgås, samt refleksjoner rundt valgene. Kapittelet starter med en gjennomgang av veien til tema og problemstilling. Deretter skriver jeg det om datainnsamlingsmetoden og hvordan dette er utført. Tilslutt trekker jeg frem erfaringer knyttet til analysen av innsamlet data, samt fordeler og ulemper ved forskningsdesignet.

Hva og hvorfor- Veien til tema og metodevalg

Klargjøring av mål og hensikt med forskningen er den første grunnregelen til Dencombe (2010: 7). Grunnregelen knytter jeg til valg av tema og formulering av problemstilling. I prosessen mot valg av tema og forskningsspørsmål er det fem punkter som Denscombe (2010: 9-10) mener forskeren bør avklare: spørsmålet(ene) må være forskbare, forskningen bør tilføye noe nytt til feltet, forskningen må være relevant, bygge på tidligere forskning og kunnskap, den må være gjennomførbar i forhold til ressurser og forskningen må følge de etiske retningslinjene. Grunnregelen hadde jeg i bakhodet når jeg skulle velge forskningstema. Temaet ble bestemt allerede året før oppstart med masteroppgaven. Planen var å studere mobbing og hvordan miljøterapeuter i ungdomsskolen arbeidet med dette. Tidligere i masterstudiet hadde jeg skrevet to semesteroppgaver om mobbing, noe som gav meg kunnskap om feltet, kjennskap til hva som tidligere hadde vært gjort og hvorfor temaet er relevant. Dette var mine forberedelser før selve oppstarten med masterprosjektet. På grunn av manglende forkunnskaper om hvor jeg kunne finne mine informanter og om de i det hele tatt arbeidet mot mobbing bestemte jeg meg for å starte med en spørreundersøkelse til rektorer. Hypotesen min var at miljøterapeutene arbeidet systematisk mot mobbing. Med bakgrunn i dette valgte jeg å sende ut en undersøkelse til rektorer ved ungdomsskoler innenfor et avgrenset geografisk område. Jeg brukte programmet *Questback* og sendte spørreundersøkelsen på e-post til 25 respondenter. I arbeidet med spørreundersøkelsen måtte for eksempel begrepet sosial faglig operasjonaliseres. Det ble etterhvert avgrenset til de med sosionom, barnevernspedagog eller vernepleier utdanning; som ofte går under

samlebetegnelsen sosialarbeidere eller miljøterapeuter (Fellesorganisasjonen 2012: 3). I spørreundersøkelsen ble begrepet miljøterapeut brukt og hva jeg mente med begrepet ble presisert i starten av undersøkelsen. Spørsmålene handlet om; om det var ansatt miljøterapeut på skolen, antall miljøterapeuter, arbeidsoppgaver og deres rolle og ansvar i forhold til mobbearbeidet på skolene. Som tilleggsinformasjon spurte jeg om skolen hadde assistenter og eventuelt hvor mange. Dette spurte jeg om fordi det var interessant å finne ut om assistentene arbeidet mot mobbing, og om de eventuelt samarbeidet med miljøterapeutene i arbeidet. Det ble gjort et grundig arbeid med undersøkelsen, og setningsoppbygging, setningsmening og svaralternativene fikk en nøye gjennomgang. Når undersøkelsen var klar fant jeg e-post adresser til de utvalgte rektorene på ungdomsskolene, disse fant jeg enten på skolenes hjemmesider eller ved å kontakte skolene. Spørreundersøkelsen ble distribuert og jeg ventet i spenning på svar. Etter en påminning var svarprosenten lav, to respondenter svarte på undersøkelsen. Svarene jeg fikk ble senere brukt til å velge ut mulige informanter til kvalitative forskningsintervju. Etter refleksjoner hos meg selv, sammen med medstudenter, veileder og andre fagansvarlige fant jeg det nødvendig å gå bort i fra mobbetemaet. Dette på grunn av at svarene fra spørreundersøkelsen viste at miljøterapeutene arbeidet lite systematisk mot mobbing, som tydet på at miljøterapeutene muligens hadde andre arbeidsoppgaver enn det jeg forventet. Samt, at feltet kanskje var mettet av undersøkelser om mobbing eller det var mange studenter på andre studium som skrev om temaet.

En viktig avgjørelse er i følge Denscombe (2010: 104-105) om studien skal teste allerede eksisterende teori eller bygge teori, det er valget mellom utforskende eller forklarende design. Denscombe (2010: 105) skriver at forskere som skal studere et lite utforsket tema kan velge utforskende design, mens de som ønsker å finne årsakene til fenomener velger forklarende design, hvor de støtter seg på et stort antall tidligere forskning på området. I et utforskende design er hovedideen at forskeren skal minst mulig la seg påvirke av det som finnes av litteratur om fenomenet. Forskeren skal gå ut i feltet med et åpent blikk for å finne frem til hva som rører seg. Etter søk på bibliotekets database og andre nettsteder fant jeg lite om miljøterapeuten i den norske skolen. For meg var det uklart hvilke arbeidsoppgaver miljøterapeutene faktisk hadde i ungdomsskolen. Jeg lot meg derfor inspirere av Grounded Theory og Charmaz sin tolking av tilnærmingen. Charmaz (2011: 360) skriver i en artikkel at "Grounded theory is a method of qualitative inquiry in which data collection and analysis reciprocally inform and shape each other through an emergent iterative process". I et annet verk påpeker Charmaz (2006: 2-3) hvordan Grounded theory er en metode som gjør det mulig for deg som forsker å starte med datainnsamling og gjennom analyse se ditt

datamateriale på nye måter og videre følge opp ideene med nye innsamlinger av data. Det foregår en kontinuerlig komparasjon som betyr at datainnsamling og analyse foregår parallelt (Charmaz 2011: 2-3). For eksempel intervjuer forskeren en informant om fenomenet og deretter analyserer seg frem til konseptuelle kategorier og samtidig går ut og innhenter mer informasjon for å berike kategoriene. De praktiske konsekvensene av dette var at jeg startet med kvalitative forskningsintervju før jeg i særlig grad hadde lest meg opp på teori. Samt, at nye data ble analysert rett etter transkribering og det følgende intervjuet bygde på kunnskap fra første intervju. Jeg valgte å intervju miljøterapeuter i ungdomsskolen om deres opplevelser av rollen. Ønsket mitt var å få frem informantenes subjektive opplevelser og erfaringer med rollen som miljøterapeut i ungdomsskolen. Problemstillingen min ble etter disse avgjørelsene: Hva arbeider miljøterapeuter i ungdomsskolen med og hvordan opplever de sin arbeidshverdag?

Hvordan studien er utført

Denscombe (2010: 101) peker på flere avgjørelser som må tas i starten av et prosjekt. En avgjørelse er valget mellom longitudinellstudie eller tverrsnittstudie. Longitudinelle studier er studier der forskeren følger et fenomen over en lengre periode, mens i tverrsnittstudier undersøker forskeren et fenomen i innen et spesifikt tidsrom (ibid: 101-102). Valget mitt falt på tverrsnittstudie på grunn av tiden jeg hadde til rådighet og at temaet: miljøterapeuter i ungdomsskolen, lar seg undersøke innenfor et kort tidsrom.

Det kvalitative forskningsdesignet

To av Denscombe (2010: 141 og 160) sine grunnregler handler om nødvendigheten av å bruke valide metoder, samt å beskrive og begrunne valget. Valget mellom kvalitativ og kvantitativ metode ville være avgjørende for det videre arbeidet med oppgaven. Dette handler om å undersøke temaet i dybden eller i bredden. Og det kan knyttes til valget mellom ekstensivt eller intensivt design (Busch 2013: 52). I følge Busch (2013: 52-53) innebærer ekstensivt design at det samles informasjon fra mange kilder og i intensivt design samles det data fra få kilder og forskningen går da i dybden på fenomener. Kvantitativ metode går ut på å måle og telle, gjennom eksempelvis spørreundersøkelser (Denscombe 2010: 104). I et kvantitativt design undersøker man et fenomen gjennom et stort utvalg og da undersøkes et fenomen i bredden (ibid: 102). Innenfor kvalitativ metode undersøkes fenomenet gjennom observasjon eller intervju av et mindre utvalg (ibid 104). For eksempel ved intervju av 8-10 personer. En tredje mulighet er å mikse kvalitativ og kvantitativ metode. Prosjektet mitt baserer seg på fire kvalitative forskningsintervju og en kort spørreundersøkelse som fungerte som innledende informasjonskilde. Denscombe (2010: 109-110) påpeker at kvalitativ design er ulikt kvantitativt design ved at det er fleksibelt og kan tilpasses underveis i forskningen. Forskeren har ofte ikke et komplett skjema for datainnsamlingen og forskeren vet ikke alltid hvor mange og hvem som skal inkluderes i prosjektet. I kvalitative metoder forsøker forskeren å avdekke mønstre i forståelser og praksis, og hvordan disse henger sammen med konteksten. Dette er i tråd med Aase og Fossåskaret (2014: 139) som hevder at hensikten med kvalitativ forskning er å se et fenomen fra ulike posisjoner eller virkelighetsforståelser, og gjennom kvalitativ tolkning produsere ny kunnskap. Kvalitativ forskning går i dybden og avdekker hvorfor noe skjer. Likheter og ulikheter trekkes frem og gir dermed et tilnærmet realistisk bilde av virkeligheten. Ved å intervju et mindre utvalg mennesker hadde jeg mulighet til å få utdypende beskrivelser. Dersom studien baserte seg på en ren kvantitativ metode ville jeg fått mange svar, men lite utdypelse av disse. Informantenes egne refleksjoner om

spørsmålene ville jeg gått glipp av. Jeg vil komme tilbake til begrunnelsen for valget av kvalitativ metode.

Studiens utvalg og den første kontakten

Denscombe (2010: 60-66) fremhever etiske vurderinger som en av de 12 grunnreglene. Forskeren må være klar over informantenes rettigheter og ta til vurdering forskningen sin påvirkning på dem. Forskeren må få tillatelse fra en etisk komite, og konfidensialitet og anonymitet må opprettholdes. Dette er viktig å ha i orden før man tar kontakt med mulige informanter. De praktiske følgene av dette var at jeg ikke kunne kontakte informantene før studien var godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) og informasjonsskrivet var klart.

I min studie har jeg benyttet meg av strategisk utvalg, som betyr at informantene er valgt ut i fra at de har kvalifikasjoner som er relevante for problemstillingen (Malterud 2011: 56-57). Utvalgskriteriene for valg av informanter var basert på utdanning, stillingstittel, ansatt i ungdomsskolen og innenfor et valgt geografisk område. Utdanningen skulle være treårig høyskoleutdanning innen sosionom, barnevernspedagog eller vernepleier. Stillingstittelen skulle være miljøterapeut, noe som er samlebetegnelsen på de med treårig sosialfaglig høyskoleutdanning (Fellesorganisasjonen 2012: 3). Det skulle være miljøterapeuter som arbeidet i offentlige ungdomsskoler. Skolene med sammenlagt barne- og ungdomsskole valgte jeg å utelukke i utvalget da det er en merkbar forskjell mellom barn og ungdom. Og jeg fant det problematisk å inkludere både barneårene og ungdomsårene i studiene fordi det vil være forskjeller i barnas utvikling, samt organisering av skolen. Informantene fant jeg ved å finne e-post adresser på skolens hjemmeside, ved å kontakte skolene og svar fra spørreundersøkelsen. Jeg kom i kontakt med fire informanter. To kvinner og to menn, fra skoler med rundt 200-500 elever i Midt-Norge. To var barnevernspedagoger, en var sosionom og en var vernepleier. Noen av informantene hadde arbeidet som miljøterapeut i skolen i opptil 10 år, mens noen hadde arbeidet opptil 4 år. To var barnevernspedagoger, en var sosionom og en var vernepleier. Ved første kontakt presenterte jeg meg selv og formålet med kontakten, jeg sendte på e-post et informasjonsskriv som jeg hadde utformet på forhånd om formål, tidsaspekt, godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata, konfidensialitet, samtykke og muligheten til å trekke seg, samt hvordan jeg kom til å oppbevare personlige opplysninger og det transkriberte intervjuet. Alle var positive til henvendelsen og interesserte i å delta i et kvalitativt intervju. I tråd med Grounded Theory var det viktig at intervjuene ble med noen ukers mellomrom slik at jeg kunne transkribere og analysere fortløpende.

Intervjuguiden

Siden mine kvalitative intervjuer begynte med en vid tilnærming til temaet var det viktig for meg at intervjuguiden ikke skulle være for førende for samtalen. Følgelig skulle det være klare tema med underspørsmål som skulle hjelpe meg til å skaffe informasjon om det jeg ønsket. Men, det var viktig at det ble en samtale med lite fokus på en strukturert intervjuguide. På forhånd ble det avgjort at dersom informantene ønsket å få tilsendt intervjuguiden skulle de få det. Det var en informant som fikk tilsendt intervjuguiden på forhånd. Hovedtemaene i intervjuguiden ble: Arbeidsoppgaver på individ-, gruppe- og systemnivå, internt og eksternt samarbeid og opplevelsen av arbeidshverdagen. Arbeidsoppgaver på de forskjellige nivåene valgte jeg å spørre om fordi jeg ønsket å finne ut hvilke oppgaver miljøterapeutene faktisk hadde, om de hadde oppgaver knytt til grupper av elever eller oppgaver mer opp mot generelt alle elevene på skolen. Jeg valgte å spørre om samarbeid med bakgrunn i min forforståelse om at miljøterapeutene samarbeidet med flere profesjoner på grunn av arbeidsoppgavens omfang. Jeg forventet for eksempel at miljøterapeutene kunne ha oppgaver knyttet til psykiske problemer hos elevene. Og at det da kan være nødvendig med et samarbeid med lærere, foreldre og eventuelt eksterne instanser. Til sist ønsket jeg å få vite hvordan miljøterapeutene opplevde arbeidshverdagen i forhold til tid, forventninger fra andre, planleggingsmuligheter og autonomi.

Intervjuing var et forholdsvis ukjent terreng for meg og for å kvalitetssikre intervjuguiden var det nødvendig å utføre prøveintervjuer. I starten prøvde jeg å komme i kontakt med en ansatt i skoleverket, dette viste seg å ta tid så jeg bestemte meg for å utføre to prøveintervju med bekjente. Prøveintervjuene gav meg tips til hvordan spørsmålene kunne oppfattes og jeg ble kjent med intervjuguiden. Som følge av prøveintervjuene måtte jeg forandre på noen av underspørsmålene.

Den praktiske gjennomføringen av intervjuene

Jeg valgte kvalitative forskningsintervju som metode fordi dybdeintervjuer belyser informantenes opplevelser og erfaringer med rollen som miljøterapeut i ungdomsskolen. Valgene er gjort med bakgrunn i Kvale og Brinkmann (2015: 20-21) som peker på at det kvalitative forskningsintervju som en adekvat metode for å avdekke informantenes opplevelse av verden og deres beskrivelser av opplevelser og handling. Med bakgrunn i dette startet datainnsamlingen med et kvalitativt intervju der generelle spørsmål angående arbeidsoppgaver, samarbeid, kunnskap og forventninger ble spurt. Ved å gjøre et innledende intervju fikk jeg nødvendig informasjon om hva som rørte seg i feltet. Poenget i Grounded Theory er at datainnsamling og analyse skal foregå samtidig. Det betyr at det innledende intervjuet gav meg informasjon som kunne tas videre til neste intervju. For eksempel ble

det klart i første intervju at mye av problemene ungdommer sliter med kan være skjult. Det ble interessant å undersøke om opplevelser og erfaringer som kom frem i første intervju kunne være tilstede ved andre skoler.

En annen avgjørelse var om studien skulle foregå under kontrollerte miljø eller i informantenes naturlige kontekst? I studier er det mulig å kontrollere konteksten ved at datainnsamlingen foregår i kontrollerte omstendigheter laget spesielt for hensikten med studien (Denscombe 2010: 103). Eller man kan velge å undersøke fenomenet i dets naturlige kontekst. Ved å intervju informantene på deres arbeidsplass utførte jeg undersøkelsene i deres naturlige kontekst. Selv om intervjusituasjonen er en kunstig setting var det likevel på informantenes domene. Dette valgte jeg fordi jeg ønsket å få frem informantenes subjektive opplevelser, erfaringer og få et inntrykk av de fysiske rammene. Denscombe (2010: 103) påpeker at studier som er ute etter normer, relasjoner og sosialt liv vil være tjent med at forskeren unngår manipulasjon og minst mulig forstyrrelser. Ved å intervju på arbeidsplassen var utfordringen at miljøterapeutene kunne bli forstyrret av akutte oppgaver. For eksempel dersom en elev hadde behov for samtale i løpet av intervjuet, måtte miljøterapeuten avbryte. I et av intervjuene måtte miljøterapeuten i et ikke-planlagt møte og intervjuet ble avsluttet. Heldigvis hadde vi kom til slutten av intervjuguiden, men der gikk jeg kanskje glipp av noe. Det som var positivt med å intervju miljøterapeutene på deres arbeidsplass var at jeg fikk se eksempelvis kontorene, hvor eleven kunne sitte og vente og skolens generelle fysiske utforming.

Det var viktig å etterstrebe mot mulig likeverdig samtale. Jeg har vært i kontakt med miljøterapeuter på ulike skoler, med ulike erfaringer og opplevelser. Alle intervjuene har vært ulike. Informantene er personer med mye erfaringer, tanker og meninger, noe som gjorde samtalene svært gode og innholdsrike. I noen intervju har vi gått strukturert gjennom intervjuguiden, men med muligheter for å hoppe frem og tilbake. I andre intervjuer har intervjuguiden fungert som en avsluttende liste hvor jeg som forsker har sjekket om vi har vært i gjennom temaene. To av intervjuene varte i omtrent en time, et intervju varte i en time og 30 minutt og et intervju varte i over to timer. Intervjuene ble tatt opp på lyd, båndopptakeren ble plassert mellom miljøterapeuten og meg. I starten av samtalene snakket vi om båndopptakeren, hvorfor jeg brukte den, hvordan opptakene ble oppbevart og at opptaket ble slettet etter at jeg hadde transkribert intervjuet. På slutten av hvert intervju spurte jeg alltid om informantene hadde noe mer å fortelle og om det var noe jeg ikke hadde spurt om så de ønsket å snakke om. Det var en god måte å få frem tema som jeg på forhånd ikke hadde tenkt på. For

eksempel fortalte en miljøterapeut at det var problematisk å dokumentere arbeidet som ble gjort og hvordan dette kunne skape utfordringer i fremtiden.

.

Den analytiske prosessen

I dette kapitlet viser jeg mine analytiske steg i bearbeidningen av datamaterialet. Analysen er inspirert av Grounded Theory. Jeg har laget flere tabeller og modeller for å organisere analysen på en strukturert måte. I tråd med Charmaz (2006: 14-17) som peker på at innsamling av data og tidlig analyse gir forskeren en fleksibilitet til å følge opp interessante funn underveis, har koding og kategorisering av datamaterialet pågått samtidig med datainnsamlingen. Jeg starter med å forklare hvordan jeg har gått frem med transkriberingen, deretter presenterer jeg den analytiske fremgangsmåten.

Fra tale til skrift

Kvale og Brinkmann (2015: 206-208) beskriver at transkribering av de kvalitative intervjuene innebærer å strukturere dem slik at de er egnet for analysen og dette er første steget i analyseprosessen. Transkripsjon medfører at forskeren må gjøre valg knyttet til eksempelvis om pauser skal være med og skal uttalelsene transkriberes ordrett? Jeg valgte å transkribere ordrett hva som ble sagt, ta med pauser og interjeksjoner. For eksempel så ble pauser i samtalen markert med tre punktum. Dette gjorde at når jeg leste over materialet husket jeg tilbake til intervjusituasjonen.

Som tidligere nevnt i underkapitlet *Studiens utvalg og den første kontakten* påpekte jeg i informasjonsskrivet at intervjuene ville bli tatt opp på bånd og deretter transkribert inn på min egen datamaskin, samt at opptakene ville bli slettet etter transkripsjonen. På forhånd hadde jeg planlagt at all transkripsjon ville bli kryptert med passord, dette selv om anonymiseringen allerede startet her. Jeg valgte å anonymisere innholdet i intervjuene allerede når de skulle transkriberes. Eksempelvis ble navn, steder og veibeskrivelser anonymisert. Dette gjorde jeg fordi den type informasjon kom jeg ikke til å bruke i oppgaven og for å beskytte konfidensialiteten. Transkriberingen var mye mer utfordrende og tidkrevende enn det jeg trodde på forhånd. Det ble utfordrende når ord ble uhørbare eller dersom det ble brukt ord som jeg ikke forstod. I flere tilfeller kunne setningene være usammenhengende og det var fristende å skrive de på en mer forståelig måte. En annen utfordring var knyttet til informantenes bruk av interjeksjoner, som for eksempel mmm, ehm, hm. Det var problematisk hvordan disse ordlydene skulle skrives ned. Dette løste jeg ved å skrive de ned akkurat som det ble sagt. Etter transkribering av et datamateriale lyttet jeg til opptaket en gang til mens jeg hadde det transkriberte materialet foran meg. Ved å gjøre dette oppdaget jeg ord som jeg hadde hørt feil og kunne da endre på det.

Ved å transkribere tale om til skrift går man glipp av uttrykksmåte og den non-verbale kommunikasjonen. Ulempen med dette er at utsagn kan tolkes annerledes enn hva meningen med det er. Informantene kan eksempelvis uttale noe med irritasjon, glede eller tristhet. Dette kommer ikke med i transkripsjonen. Jeg kunne løse dette ved å skrive ned uttrykksmåten bak utsagnet. Dette kan også være utfordrende. Når forskeren hører på opptaket kan følelsen bak utsagnet misforstås siden forskeren ikke ser det non-verbale, som eksempelvis kroppsspråket. I mine transkripsjoner har jeg ikke skrevet ned uttrykksmåtene. Etter hvert intervju skrev jeg ned atmosfæren og dersom noe brakte frem klare følelsesmessige uttrykk. I noen forskningsprosjekt brukes dataprogram til transkribering eller flere personer transkriberer hvert sitt intervju. Jeg transkriberte alt selv og dermed unngikk at andre oppfatter og skriver på en annen måte enn meg. Ved å transkribere intervjuene etter hvert som de ble gjennomført tok jeg fatt på kodingen allerede etter første intervju. Dette var avgjørende for det neste intervjuet. Som tidligere nevnt bygde de kvalitative intervjuene på kunnskap og informasjon fra intervjuet før.

Koding og kategorisering etter Grounded Theory

Charmaz (2006: 43) peker på at å definere hva datamaterialet handler om, den kvalitative kodingen, er det første analytiske steget. Koding innebærer å sortere data ved å gi navn til deler av datamaterialet gjennom kategorier og oppsummeringer (ibid: 43). Det gjør det mulig å studere det innhentede datamaterialet med tanke på hvilke teoretiske perspektiver som kan være gjeldende. I Grounded Theory skal kodene vise til informantene sine egne beskrivelser av handlingene (ibid: 45). Dette er i tråd med Aase og Fossåskaret (2014: 138) som hevder at i første runde i kvalitativ forskning er det viktig at forskeren får tak i den kategoriseringen informantene selv gjør (Aase og Fossåskaret 2014: 138). I den første kodingen skal forskeren være åpen for alle mulighetene i datamaterialet ved å kode linje for linje, eller ord for ord, med ord som viser til handlinger (Charmaz 2006: 46-48). Forskeren skal skrive ned sine umiddelbare oppfatninger hun har når hun leser gjennom datamaterialet. Dette skal gjøres uten å tenke eller reflekter for mye over hva datamaterialet peker på. Det er nødvendig å ha enkle og presise koder, og gjøre dette i et raskt tempo (ibid: 49). Etter hvert intervju ble transkribert kodet jeg datamaterialet med in-vivo koder. Charmaz (2006:55-56) peker på at in-vivo koder er koder som reflekterer informantenes oppfatninger og meninger. Kodene må etter hvert integreres med teori gjennom kategorisering.

In-vivo koder

“Laget min egen stillingsinstruks”

“Jeg har en ganske flytende stillingsinstruks”


“En helt åpen stilling”

“jeg har ingen stillingsbeskrivelse”

Skjema 1: Eksempel på in-vivo-koding som senere fokuseres til varierte arbeidsoppgaver

Noen steder kodet jeg linje for linje, mens andre steder i datamaterialet kodet jeg mindre avsnitt på ca 2-3 linjer. Grunnen til dette var at noen linjer ble uten spesielt innhold og det var ikke mulig å skrive ned en kode. Eksempel fra et intervju: “veldig slik opptatt av den biten også, men har ingenting om det på skolen nesten, det er”. Etter to intervjuer som var transkribert og kodet laget jeg et dokument med de in-vivo kodene og informant utsagnene som jeg fant mest interessante fra de to intervjuene. Deretter ble kodene og utsagnene fra begge intervjuene, som jeg tolket som hadde noe likt innhold, organisert sammen. Det samme gjorde jeg med de to neste intervjuene og tilslutt laget jeg et dokument hvor in-vivo kodene og interessante informantutsagn fra alle intervjuene ble organisert sammen.

I tråd med Grounded Theory skal analysen etter in-vivo kodingen gå over til neste steg som kalles fokusert koding (ibid 57). Fokusert koding betyr at forskeren trekker ut de mest interessante in-vivo kodene og kommer frem til hvilke av dem som peker mot en kategori (ibid: 57). I denne fasen har jeg gått i fra In-vivo-koder til fokuserte koder og mulige fokuserte kategorier. Etter utallige prøvinger av hvilke in-vivo koder som pekte på noe av det samme og organisering av informantutsagn i skjema, kom jeg frem til hva som passet sammen. Ut i fra disse satt jeg i gang med fokusert koding og kategorisering.

In-vivo koder	Fokusert koding og underkategorier
<p>“Jeg har faste elever til faste tider”</p> <p>“Borte fra skolen har vi grupper”</p> <p>“Samtaler med elevene som jeg gjør mest”</p> <p>“Jeg kan ha jente eller guttegrupper”</p> <p>“Så er jeg mye rundt i rommene”</p> <p>“Jeg har faste opplegg”</p> <p>“Jeg har også en del åpne timer, som jeg kaller åpen tid”</p> <p>“Fra 08:00 til 15:00 er døren min åpen hele tiden”</p> <p>“Jeg har en arbeidshverdag som er veldig uforutsigbar”</p>	<p style="text-align: center;">Varierte arbeidsoppgaver</p> <p style="text-align: center;">  </p> <p>Individnivå Gruppenivå Skolenivå</p>

Skjema 2: Eksempel på den fokuserte kategorien: Varierte arbeidsoppgaver. Fra in-vivo koder til fokusert koding og underkategorier.

Etter informantutsagn var organisert og strukturert, konstruerte jeg modeller hvor in-vivo koder ble syntetisert til fokuserte kategorier med underkategorier. I prosessen sammenlignet jeg alle intervjuene. Modellen over viser hvordan jeg samlet in-vivo koder som jeg oppfattet hang sammen og beskrev den fokuserte kategorien *Varierte arbeidsoppgaver*. Dette analytiske steget gjorde det mulig å se sammenhenger i datamaterialet. Mange slike modeller ble laget, noen kunne jeg bruke videre andre ikke. Uansett var det en lærerik prosess fordi jeg fikk inngående kunnskap om hva datamaterialet handlet om. Videre viser jeg eksempler på fokusert koding som gav meg de to andre fokuserte kategoriene. I kapitlet om funnene blir innholdet i de fokuserte kategoriene og underkategoriene beskrevet nærmere.

In-vivo koder	Fokusert koding og underkategorier
"Jeg har møte med rektor en gang i uken"	
"Jeg samarbeider med alle på skolen"	Behovet for samarbeid
"Alt for lite samarbeid med rektor"	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> ↙ ↘ </div>
"Så de jeg samarbeider mest med er direkte opp mot lærerne"	Det interne Det eksterne
"Du må også arbeide med de rundt elevene"	<div style="display: flex; justify-content: center;"> ↙ </div>
"Skal jeg lykkes i arbeidet må foreldrene være med på laget"	Ønske om fellesskap
"De jeg samarbeider tettest med er psykiatrisk sykepleier"	
"Jeg samarbeider med BUP, politiet, PPT, barnevernet"	
"Så vi har et veldig tett samarbeid med BUP og barnevernet, politi"	
"Også kopler vi inn barnevern, så de har vi veldig godt samarbeid med"	

Skjema 3: Eksempel på den fokuserte kategorien: Behovet for samarbeid. Fra in-vivo koding til fokusert koding med underkategorier.

Modellen viser hvordan jeg syntetiserte flere in-vivo koder til den fokuserte kategorien *Behovet for samarbeid*. Inkludert i den kategorien er skille mellom det interne samarbeidet og det eksterne samarbeidet. Dette var et skille som jeg hadde en forforståelse om at det allerede eksisterte i feltet og informantene brukte også dette skillet i intervjuene. Ikke alle in-vivo kodene som er knyttet til den fokuserte kategorien er trukket frem her, dette er et eksempel for å vise hvordan jeg har gått frem i den analytiske prosessen.

In-vivo koder	Fokusert koding og underkategorier
<p>“Avgjør selv hva jeg kan og ikke kan gjøre”</p> <p>“Jeg må da på en måte velge ut der og da hvordan jeg skal arbeide med elevene”</p> <p>“Jeg har ikke nok tid til å planlegge”</p> <p>“Utfordringen er tid”</p>	<p style="text-align: center;">Den faglige friheten</p> <p style="text-align: center;">↙ ↘</p> <p>Begrensninger Behovet for struktur</p>

Skjema 4: Eksempel på den fokuserte kategorien: Den faglige friheten. Fra in-vivo koder til fokusert koding og underkategorier.

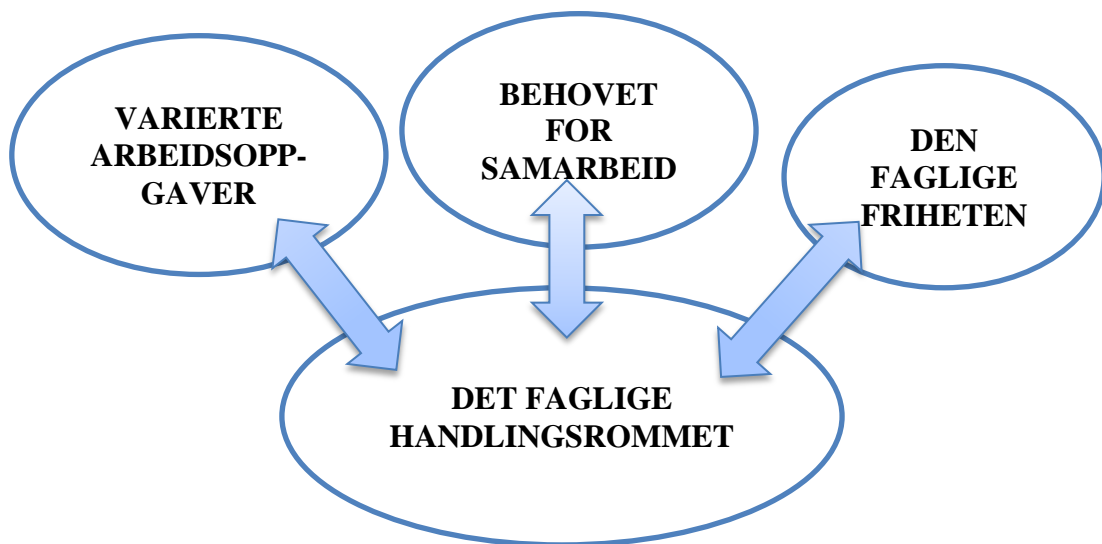
Den siste fokuserte kategorien er *Den faglige friheten*. Det handler om informantenes muligheter til å styre og forme sin arbeidshverdag. I denne fokuserte kategorien inkluderes underkategoriene *Begrensninger* og *Behovet for struktur*. En utfordring var at noen av in-vivo kodene kunne knyttes til flere fokuserte kategorier. For eksempel in-vivo koden “Laget min egen stillingsinstruks” som kan fortelle noe om både den fokuserte kategorien *Varierte arbeidsoppgaver* og den fokuserte kategorien *Den faglige friheten*. For å finne ut av dette måtte jeg gå tilbake til de transkriberte intervjuene for å se i hvilken sammenheng kodene hørte til. Noen in-vivo koder var klart forklarende for flere fokuserte kategorier og kunne brukes til begrunnelse og diskusjon om kategoriene. Jeg endte opp med tre ulike fokuserte kategorier.

Fokusert kategori 1 Varierte arbeidsoppgaver	Fokusert kategori 2 Behovet for samarbeid	Fokusert kategori 3 Den faglige friheten
<p>“Jeg har faste elever til faste tider. Jeg har en egen timeplan. Der elever som for eksempel har enkeltvedtak har da miljøterapeut i sitt enkeltvedtak og i si sakkyndigvurdering. Også har jeg akuttelever og de er det mange av. ”</p>	<p>“Fordi det handler om at jeg må ha ekstra, jeg må ha hjelp selv til å løse de oppgavene som jeg får tildelt”</p>	<p>“Jeg har laget min egen stillingsinstruks. Fordi det varierer veldig”</p> <p>“Jeg har ikke noen bestemt stillingsinstruks, jeg har en ganske flytende stillingsinstruks, der jeg, avgjør selv hva jeg kan og ikke kan gjøre”</p>

Skjema 5: Eksempel på samling av informantsitat under utvalgte fokuserte kategorier.

Transparens er nødvendig i presentasjon av forskningen. Det betyr at for eksempel valg og hvordan ting er utført skal komme frem i presentasjonen av forskningen. Derfor har jeg valgt å presentere flere av mine skjema, tabeller og modeller som viser den analytiske prosessen. Skjemaet over er et eksempel på hvordan jeg organiserte ulike informantsitat i skjema med fokuserte kategorier. Dette er i tråd med det som betegnes som aksial koding, Charmaz (2006: 60-61) peker på at det handler om å skape sammenheng mellom de sentrale kategoriene etter den fokuserte kodingen. Først organiserte jeg sitat fra intervju en og to i et skjema med fokuserte kategorier og deretter sitat fra intervju tre og fire i et annet skjema, med de samme fokuserte kategoriene. Dette hjalp meg til å undersøke ulikheter og likheter i intervjuene, samt at arbeidet med tabellen kvalitetssikret analysedelen fra in-vivo koder til fokusert koding. Sitatene var mer utfyllende enn in-vivo kodene og jeg fikk sett kodene på nytt i sammenheng med sitatene.

Etter de fokuserte kategoriene var klare prøvde jeg å finne en eller flere hovedkategorier som kunne beskrive hva dette handlet om. Den analytiske prosessen førte meg i retning mot en hovedkategori: *Det faglige handlingsrommet*. Informantenes opplevelser av arbeidshverdagen pekte mot hvilke muligheter og betingelser de opplevde. Dette kunne betegnes som miljøterapeuten sitt faglige handlingsrom. Jeg konstruerte derfor en modell med mine fokuserte kategorier som jeg knyttet til hovedkategorien. Kategoriene påvirker hverandre gjensidig som pilene i modellen viser. Disse blir trukket frem og forklart nærer i kapittelet om funnene og hovedkategorien og teoretiske kategorier trekkes frem i diskusjonskapittelet.



Modell 1: De fokuserte kategoriene knytt til hovedkategorien: Det faglige handlingsrommet.

Fordeler og ulemper ved forskningsdesignet

Denscombe (2010: 108-109) påpeker viktigheten av å vedkjenne seg begrensningene ved forskningsdesignet. Forskeren bør vurdere fordelene og ulempene ved metoden og vedkjenne at designet ikke kan være perfekt. Reliabilitet og validitet er begreper som peker på et forskningsprosjekts gyldighet og pålitelighet. I følge Kvale og Brinkmann (2015: 276-277) handler reliabilitet i kvalitativ forskning om forskningsresultatenes troverdighet, kan resultatet reproduseres senere av andre forskere? Vil svarene fra informantene være det samme dersom en annen forsker intervjuer dem om samme tema? I følge Kvale og Brinkmann (2015: 276-282) handler validitet eksempelvis om i hvilken grad metoden er egnet, forskerens dyktighet og troverdighet, altså kvaliteten på de ulike stadiene i forskningsprosessen. Validering innebærer at forskeren har et kritisk blikk på egne forutsetninger, fortolkninger og valg i forskningsprosessen. Når resultatenes validitet skal diskuteres bør faktorer som forskerens påvirkning, konteksten og andre påvirkningsfaktorer tas i betraktning. Noen av fordelene og utfordringene ble trukket frem tidligere i metodekapittelet. Likevel er der noen sentrale fordeler og ulemper jeg ønsker å trekke frem her, som vil ha innvirkning på studiens pålitelighet og gyldighet.

Mulige fallgruver ved bruk av spørreundersøkelse

Kommer informantene til å svare på spørreundersøkelsen? Hva kan resultatet være? Vil jeg kunne få det ønskelige resultatet? Disse spørsmålene ble nøye overveiet før distribusjon av spørreundersøkelsen. Å konstruere en spørreundersøkelse tar tid og ressurser derfor er det nødvendig å overveie mulige fallgruver. En fallgruve var at rektorene kunne velge og ikke svare på undersøkelsen, kanskje på grunn av lite tid eller at en e-posten med invitasjon til undersøkelsen forsvinner i en allerede full e-post boks? Men, dersom svarprosenten var høy ville jeg få mye nyttig informasjon. Jeg var noe i tvil om rektorene kom til å svare på undersøkelsen, men jeg håpet på dette og forventet at omtrent halvparten kom til å svare. Som tidligere nevnt var svarprosenten lav, som betydde at jeg hadde brukt mye tid og ressurser på noe som ikke gav de forventede resultatene. Et annet tankekors var hva om svarene viser at det ikke er miljøterapeuter i de utvalgte skolene? En annen mulig organisering av spørreundersøkelsen kunne vært å laget en til miljøterapeutene og fulgt den opp med kvalitative intervju av miljøterapeutene.

Muligheter og begrensninger ved den kvalitative metoden

I følge Denscombe (2010: 108-109) er det nødvendig å vise hva studien tar for seg og hva som blir ekskludert fra studien. Kvale og Brinkmann (2015: 289-290) hevder at dersom resultatene av en kvalitativ undersøkelse er pålitelige og gyldige gjenstår spørsmålet om resultatene er generaliserbare. Det handler om resultatene er universelle og gyldig til alle kontekster og tidspunkter. Om resultater fra kvalitativ forskning kan generaliseres er ofte diskutert. Noen vil hevde at man ikke skal tenke at resultatene bør være generaliserbare, mens andre mener generaliseringen virker inn på om resultatene kan formes til vitenskapelig kunnskap. Innen kvalitative forskningsintervju vil funnernes generaliserbarhet handle om hvorvidt de kan overføres til andre relevante situasjoner.

Noen vil påpeke at svakheter med kvalitativ metode er at den undersøker bare opplevelsen til et knippe av mennesker og dermed er resultatene ikke generaliserbare. Som motkritikk vil nok flere være enig i at kvalitative metoder gir forskningen en mulighet til å komme nære mennesker og deres livsverden. Resultatene fra forskningen kan dermed oppfattes som lettere anvendbart for det feltet som undersøkes. Ved å intervju et mindre antall mennesker kan forskeren bruke tid på å få utdypende svar. Forskeren har en mulighet til å rette opp i uklarheter på en slik måte som vil være vanskelig dersom hun anvender kvantitativ metode. Mange av svarene i mine intervjuer var rike beskrivelser. I ettertid ser jeg muligheter for å få rikere beskrivelser av noen av svarene. Det er steder i det kvalitative intervjuet hvor jeg kunne spurt mer og bedt informantene utdype. Min kompetanse i intervjuing kan være en grunn til dette. Jeg har lite praktisk erfaring med intervjuing. En mulighet kunne være å gå tilbake og gjenintervjue noen av informantene. Informantene sa at dersom noe var uklart eller jeg lurte på kunne jeg ta kontakt på e-post. Dette har jeg gjort noen ganger. For eksempel kom det frem et spørsmål angående dokumentering av arbeidet i et av de siste intervjuene, dette hadde jeg ikke spurt de andre informantene om. Derfor spurte jeg om dette gjennom e-post. Kvale og Brinkmann (2015: 282-284) peker på kommunikativ validitet som innebærer å diskutere påstander med andre. En måte å utføre kommunikativ validitet i min studie kunne eksempelvis være å diskutere funnene mine med informantene eller andre miljøterapeuter i ungdomsskoler. På grunn av tid og ressurser har jeg ikke gjort dette. Jeg tenker at dersom jeg utførte kommunikativ validitet ville det styrke resultatenes reliabilitet.

I kvalitativt design finnes det muligheter til å skape relasjoner og en viss tillit mellom informant og forsker (ibid: 108-109). Studien min tar for seg miljøterapeutene sine arbeidsoppgaver, opplevelsen av samarbeidet med andre og mulighetene for å skape sin arbeidshverdag. Studien tar ikke for seg

hvordan andre profesjoner i skolen oppfatter miljøterapeut rollen, noe som kunne være interessant å undersøke. Studien tar i bruk kvalitative intervju som metode, men andre metoder som for eksempel observasjon kunne ha gitt god informasjon. I valg av metode var jeg innom tanken om å gjøre case-studier, hvor jeg eksempelvis kunne studert en skole og intervjuet flere profesjoner om miljøterapeutrollen. Jeg valgte bort dette på grunn av tid og ressurser, samt at jeg fant det interessant å undersøke miljøterapeutrollen på forskjellige skoler.

Et diskuterbart tema i kvalitative studie er hvorvidt informasjonen man har funnet kan fortelle noe om feltet. Studien min tar utgangspunkt i fire kvalitative forskningsintervju. På den ene siden kan antall informanter kan være problematisk, da det kan tenkes at dette er for få informanter. På en annen siden vil det ikke være antall informanter som gir en beskrivelse av hvor mye brukbar informasjon en forsker får. Det er kvaliteten på dataene som er viktig. Kvaliteten kan være avhengig av forskeren sin kompetanse i utførelsen av intervjuene, samt hvem som er informanter. Mine intervjuer har rike beskrivelser og kommer med mye nyttig informasjon om hvordan miljøterapeutene subjektivt opplever sin rolle. Det er disse tankene, erfaringene og opplevelsene jeg ønsket å få frem. Hvordan de opplevde sin rolle kan være avhengig av størrelsen på skolene og det kan tenkes at jeg ville fått andre erfaringer dersom undersøkelsen var utført på de større skolene i landet. I materialet jeg har funnet fra Fellesorganisasjonen sine artikler om miljøterapeutrollen i skolen finner jeg at noen av artiklene peker til de subjektive opplevelsene jeg fikk fra mine informanter. Som kan være en begrunnelse for hvorfor min studie er relevant. En annen begrunnelse er at temaet er lite forsket på tidligere og det er derfor nødvendig med mer kunnskap om dette feltet.

Fordeler og ulemper med inspirasjonen fra Grounded Theory

Fordelen er at Grounded Theory gir forskeren en fleksibilitet i datainnsamlingen og en mulighet til å oppdage nye interessante tema som kan utforskes nærmere. Forskningen blir nær informantenes subjektive opplevelser av livsverdenen. Ulempen med dette er at forskeren ikke alltid vet i hvilken retning hun ønsker at forskningen skal gå. Det å ikke ha klart for seg en hypotese gir en usikkerhet om undersøkelsene vil gi noe som kan brukes videre. Jeg løste dette ved å ha en intervjuguide med hovedtema, der temaene var like til alle informantene, men med flere underspørsmål alt etter hvor et intervju førte meg. Analysen gjennomført ved inspirasjon fra Grounded Theory gav meg en god systematisk måte å gjennomgå datamaterialet mitt på, samt at jeg ble godt kjent med datamaterialet slik jeg kunne se sammenhenger. I analysen har jeg brukt flere modeller for å organisere materialet og

det er en god måte for å vise mine tolkninger. Det har vært viktig for meg å forklare modellene godt fordi modellene er forenklinger av komplekse virkeligheter.

Kapittel 6 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil funnene fra de kvalitative forskningsintervjuene presenteres. Funnene deles inn i de analytiske fokuserte kategoriene med underkategorier. Jeg vil nytte meg av tabeller underveis som gir leseren en oversikt.

To ulike arbeidsmåter

Et analytisk grep jeg gjorde var å dele miljøterapeutenes arbeid inn i to ulike roller. Den første rollen går ut på at miljøterapeuten følger opp elever som har enkeltvedtak, eksempelvis elever med autismespekterforstyrrelser. Dersom ressursene tillater det, kan miljøterapeutene koples inn i andre saker knyttet til andre elever. I teksten kaller jeg dem for 'Individarbeiderne'. Den andre rollen omhandler de miljøterapeutene som arbeider med oppgaver knyttet til generelt alle elevene på skolen, samt følger opp elever med enkeltvedtak, og de arbeider forebyggende. Miljøterapeutene hadde ikke med alle elevene å gjøre i løpet av et skoleår, men med dem som hadde behov for bistand fra dem. I teksten går de under betegnelsen 'Forebyggerne'. Jeg tolker det slik at miljøterapeutene arbeider langs et kontinuum, det vil si at det ikke er et klart skille mellom de to rollene. Miljøterapeutene kan utføre oppgaver som hører til den andre rollen, men inndelingen beskriver hva som er hovedarbeidsoppgavene til miljøterapeutene.

De kvalitative intervjuene pekte på fremtredende forskjeller i de to rollene, samt likheter. To av informantene hørte til rollen 'Forebyggerne'. Arbeidsoppgavene var varierte og de hadde både enkeltelever med enkeltvedtak og andre elever på skolen som hadde behov for råd og veiledning, samt gruppetimer og tiltak på skolenivå. De to andre informantene tilhørte rollen 'Individarbeiderne' og var ansatt på skolen for å følge opp elever med enkeltvedtak. De hadde lite arbeidsoppgaver knyttet til resten av elevene på skolen og de fulgte samme elever gjennom skoleåret.

Miljøterapeutene skal hjelpe elever til å få det bedre på skolen, få det bedre med seg selv og kanskje også få det bedre hjemme. Et annet analytisk grep jeg gjorde var å dele inn arbeidsoppgavene i individnivå, gruppenivå og skolenivå. Informantenes oppgaver var enten planlagte eller akutte. 'Individarbeiderne' hadde oppgaver på individ og gruppenivå, mens 'Forebyggerne' hadde oppgaver på individ-, gruppe- og skolenivå. Arbeidsoppgavene kan settes opp i en oppsummerende tabell som gir oversikt over arbeidsoppgavene. Tabellen presenteres i starten av kapittelet *Arbeidsoppgavene til Individarbeiderne*. Dette for å gi leseren en oversikt over hvilke oppgaver som tilhører hvilken rolle. Arbeidsoppgavene presenteres delt inn i de to miljøterapeutkategoriene, og knyttes til individ-,

gruppe- og skolenivå. Deretter presenteres funn knyttet til den fokuserte kategorien *Behovet for samarbeid* og tilslutt funn knyttet til den fokuserte kategorien *Den faglige friheten*.

Arbeidsoppgavene til 'Individarbeiderne'

'Forebyggerne'	'Individarbeiderne'
Varierte arbeidsoppgaver	Varierte arbeidsoppgaver
<p style="text-align: center;">Individnivå</p> <ul style="list-style-type: none"> • Samtaler • Tilrettelegging • Henvise til eksterne instanser • Akutte saker • Observasjon <p style="text-align: center;">Gruppenivå</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tilpasset opplegg • Samtalegrupper • Aktiviteter <p style="text-align: center;">Skolenivå</p> <ul style="list-style-type: none"> • Skolebaserte intervensjoner • Samtale med klasser • Arbeid mot mobbing 	<p style="text-align: center;">Individnivå</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tilrettelagte opplegg • Være tilstede i klasserommet • Være ute i friminuttene <p style="text-align: center;">Gruppenivå</p> <ul style="list-style-type: none"> • Et alternativt opplegg til vanlig skoletimer

Tabell 1: Oversikt over arbeidsoppgavene delt inn i de to rollene: 'Forebyggerne' og 'Individarbeiderne'.

Arbeidsoppgaver på individnivå

'Vi har i utgangspunktet en timeplan å gå etter.' 'Individarbeiderne' fortalte at de hadde en fast timeplan. Dette var timer hvor miljøterapeuten skulle være tilstede sammen med eleven i klasserommet eller på grupperom, og skulle være en voksen som eleven kunne forholde seg til. Miljøterapeuten kunne ha ansvar for flere elever. En annen arbeidsoppgave var å ha et eget opplegg med eleven når skoledagen var ulik en normal skoledag, for eksempel dersom skolen skulle ha aktivitetsdag. En informant fortalte:

Så da er det at jeg har et opplegg klart, har tenkt på hvordan skal vi løse det best for denne eleven her når alt er snudd på hodet og det vanligvis ikke fungerer så godt. Så er det at jeg har en plan for det og gjennomfører den, eller vertfall planlagt noe som noen andre får gjennomføre.

Utsagnet er eksempel på en arbeidsoppgave som 'Individarbeiderne' kunne ha. Jeg tolker dette som en del av tilretteleggingen for elever med enkeltvedtak. Det er miljøterapeuten sitt ansvar å passe på

at eleven har aktiviteter og oppgaver i løpet av en skoledag. Dette var med bakgrunn i stillingen de var ansatt i.

Informantene fortalte at de hadde arbeidsoppgaver knyttet til faste elever som hadde enkeltvedtak, men lite arbeidsoppgaver knyttet til andre elever på skolen. Utsagnet fra en 'Individarbeider' forteller om dette:

Har saker der av og til dersom jeg får en bekymring om den og den eleven, men jeg har ikke mye ekstra kapasitet til å arbeide med slike saker. Fordi mye av stillingen min er låst opp til de elevene som har enkeltvedtak.

Dersom miljøterapeuten fikk inn bekymringer om elever var det miljøterapeutens ansvar å ta dette videre til noen som kunne ta tak i bekymringen, som for eksempel sosiallærer.

“Vi er ute stort sett i hvert friminutt og vandrer, så de vet hvor de finner oss, de vet hvem vi er.” Utsagnet peker på at ved å være ute i friminuttene fikk informantene mulighet til å se elevene i samhandling med andre og miljøterapeutene ble synlige for elevene. Elevene kunne komme til miljøterapeutene i friminuttene dersom de eksempelvis ønsket å snakke med noen eller trengte hjelp med problemer.

En 'Individarbeider' fortalte hva som var viktig i arbeidet med enkeltelever:

Men så har vi holdt på med andre prosjekt der vi har ei ramme også tilpasser vi den til den eleven. Jeg tenker det er ganske viktig, eller vertfall i forhold til min måte å arbeide på. At elevene skal oppleve mestring.

I arbeidet var det essensielt å tilrettelegge for elevene slik at de fikk positive opplevelser i skolehverdagen. Videre fortalte 'Individarbeideren':

Og for disse elevene er det ganske viktig at vi finner ting som de mestrer og det er alt fra å gjøre praktiske ting, fokuset er på at de skal lykkes, oppleve at de får til noe og ikke denne ja nei enda en ting jeg ikke kan.

Å planlegge aktiviteter som eleven kunne gjøre, aktiviteter som gav dem muligheter for å lykkes, men også aktiviteter som utfordret dem var nødvendig. Dette peker på hvordan miljøterapeutenes arbeidsoppgaver er varierte alt etter hvem de har med å gjøre og hvordan miljøterapeuten må vurdere hvert enkelt tilfelle ut i fra deres faglige kunnskap, etiske retningslinjer for profesjonen og tidligere

erfaringer. 'Individarbeideren' sa det slik: "Jeg må hele tiden prøve å finne aktiviteter eller oppgaver som jeg vet at de vil enten mestre eller ha forutsetninger for å mestre." En annen informant fremhevet hva som var viktig i arbeidet med elevene: "Vise tillit og tålmodighet til elevene." Selv om det til tider kunne være krevende og utfordrende var tillit og tålmodighet nødvendig for å skape en god relasjon mellom eleven og miljøterapeuten. Det som nå er presentert er informantutsagn som peker på arbeid på individnivå. Det handler om oppgaver knyttet til enkeltelever. Som nevnt tidligere kunne 'Individarbeiderne' også arbeide med grupper av elever.

Arbeidsoppgaver på gruppenivå

Funn om arbeid med grupper er organisert i underkategorien *Gruppenivå*. Det var grupper med for eksempel elever som trengte en variert skolehverdag, fremmedspråklige og elever med ulike diagnoser. Gjennom å gi elevene alternative opplegg fikk elevene lære sosiale ferdigheter, faglig innhold og delta i et fellesskap. En informant gav eksempel på dette:

[...] i tillegg til det å følge opp enkeltelever så har jeg laget noen grupper i samarbeid med den andre miljøterapeuten som arbeider her[...] Da er vi helt på tvers av trinn [...] der noen av elevene har enkeltvedtak andre har behov for enten en variert skoledag eller behov for sosial trening.

I samarbeid med andre ansatte på skolen planlagte og utførte informantene gruppetiltak. Gruppeaktivitetene var for eksempel matlaging og praktiske oppgaver. Informantene kunne være med på å organisere tiltak om sosial ferdighetstrening i skolen. Sosial kompetanse er noe som er nødvendig for at mennesker skal kunne delta samspill med andre. Sosiale ferdigheter kan være selvkontroll, samarbeid, ansvar og empati for andre. Dette er en kompetanse som er nødvendig for å delta i det sosiale fellesskapet.

En 'Individarbeider' pekte på en ulempe ved å ta elevene ut av den ordinære undervisningen:

Det med å ikke synliggjøre utfordringene, men heller legge til rette slik at de ikke blir synlige. For å skjerme på en måte. Men det er jo akkurat det jeg gjør nå, så slik sett i forhold til det jeg håpte jeg skulle gjøre, [...] så gjør jeg ikke det fordi rammene ikke er tilstede.

Dette peker på at å trekke elever ut fra den ordinære klassen kan være stigmatiserende og ekskluderende. Jeg tolker det slik at skolens organisatoriske rammer for arbeidet begrenser

mulighetene for å organisere tilbudet til disse elevene på en annen måte. Arbeid på gruppe- og individnivå peker på ulike arbeidsoppgaver og hvordan disse kan løses.

Varierte arbeidsoppgaver

Arbeidsoppgavene til 'Individarbeiderne' var knyttet til enkeltelever som hadde enkeltvedtak. Arbeidsoppgavene og metodene var varierte og avhengige av hver enkelt elev sine behov. De arbeidet mest på individnivå, men kunne også arbeide på gruppenivå. I den analytiske prosessen ble underkategoriene *Individnivå* og *Gruppenivå* til den fokuserte kategorien *Varierte arbeidsoppgaver*. Den analytiske kategorien peker på miljøterapeutenes arbeidshverdag med ulike oppgaver og at metodene de bruker må tilpasses hver enkelt situasjon. Dette fordi miljøterapeutene arbeider med enkeltindivider og derfor må arbeidet tilpasses elevenes individuelle behov. Metoder som fungerer i en situasjon fungerer kanskje ikke i den neste.

Så slik sett så bruker jeg vel, men så er jeg usikker på hva jeg lærte der(i utdanningen) og hva jeg lærte når jeg arbeidet før.[...]Jeg tror nok jeg absolutt bruker mye av det (kunnskap fra utdanningen) uten at jeg er klar over det i hverdagen. [...]sikkert daglig ting som kommer fra utdanningen.

Utsagnet peker på hva en informant tenkte om bruken av faglig kunnskap i arbeidet. Mye av kunnskapen blir brukt ubevisst i arbeidet. Det kan tolkes som at den faglige kunnskapen blir en integrert del av utøveren og med bakgrunn i de varierte arbeidsoppgavene brukes for eksempel forskjellig faglig kunnskap, erfaringskunnskap og praksiskunnskap. Som også intervjuene med 'Forebyggerne' peker på.

Arbeidsoppgavene til 'Forebyggerne'

Som tidligere nevnt arbeidet 'Forebyggerne' med oppgaver på individ, gruppe og skolenivå. De kvalitative forskningsintervjuene pekte på at de arbeidet mest på individ og gruppenivå. Jeg vil nå presentere funn knyttet til de tre underkategoriene; individnivå, gruppenivå og skolenivå, for tilslutt å beskrive hvordan disse inkluderes i den fokuserte kategorien *Varierte arbeidsoppgaver*.

Arbeidsoppgaver på individnivå

I miljøterapeutenes arbeidshverdag er der flere planlagte oppgaver. 'Forebyggerne' fortalte at oppgaver på individnivå var for eksempel samtaler, tilrettelegging og henviser videre dersom eleven hadde behov for ekstern hjelp. Samtalene kunne være med elever som eksempelvis hadde problemer hjemme, elever med skolevegring og elever med psykiske problemer. Som en av 'Forebyggerne' sa: "Så det er et vidt spekter av problematikk, det mangler ikke på arbeidsoppgaver for å si det slik." Informanten refererte til at det var mange oppgaver med ulik problematikk. En annen av 'Forebyggerne' gav eksempel på hvilke problemer elevene kunne ha:

Her er jo elever som kommer hit til meg med for eksempel angst, det kan være problem med å spise, det kan være problem med å sove, det kan være krangel med mamma og pappa, det kan være elever som føler seg mobbet, det kan være elever som har kjærlighetssorg, det kan være elever som kommer her med selvsykdom, selvmordstanker.

En av 'Forebyggerne' fremhevet individuelle samtaler som en av hovedarbeidsoppgavene:

Så det er jo samtaler med elevene som er det jeg gjør mest, det kan være elever som er lei seg, som ikke takler det å være på skolen, som har høyt skolefravær som kanskje må tilrettelegges, som trenger noen å snakke med.

Utsagnet peker på samtale som en del av arbeidshverdagen og gir eksempler på hva samtalene kan handle om. Ved at miljøterapeuten viser interesse for elevens opplevelser og følelser kan det bidra til at eleven tør å snakke med miljøterapeuten om det som er vanskelig.

"Skolevegring er jo et stort tema, fravær, mye vi har arbeidet med" Utsagnet trekker frem skolevegring som et arbeidsfelt og at dersom en elev hadde høyt skolefravær var det miljøterapeuten sin oppgave å få eleven på skolen.

Så da blir jo det min jobb å ha kontakt med eleven hele tiden og prøve å få eleven på skole. Også da mye møter med foreldrene, med lærerne og foreldrene, altså da har vi en fraværsprosedyre som vi kjører.

Utsagnet peker i tillegg på samarbeid, noe som vil bli trukket frem senere. En 'Forebygger' fortalte at hjemmebesøk kunne også være en arbeidsoppgave: "Så der er jeg på hjemmeundervisning." Dette kunne eksempelvis være å drive sosial ferdighetstrening og prøve å få eleven tilbake på skolen. Utsagnene som nå er presentert peker på at 'Forebyggerne' arbeidet med forskjellige elever, problemer og utfordringer.

Arbeidsmetodene knyttet til arbeidet på individnivå varierte. Det handlet om å tilpasse arbeidsmetoden til den enkelte elev og enkelte situasjon, som 'Individarbeiderne' også pekte på. Flere av informantene brukte praktiske aktiviteter som metode. Dette var eksempelvis kunst, musikk, matlaging, bilkjøring, teknologi og snekring. En 'Forebygger' fortalte om dette:

Det å lage mat er en veldig god innfallsvinkel, bare det å steke en pizza[...] plutselig får du vite alt. [...] Så aktiviteten må jeg velge[...] i forhold til nivå og at elevene må være med på det, de må få lov å bestemme det selv, det er jo empowerment, altså vi[...] er veldig tydelig på at vi kan hjelpe deg dit, men du må gjøre en jobb selv.

"Målsettingene er jo klart at vi skal minimere de lidelsene som elevene kommer, for å kalle det det, hit til meg for å fortelle." Dette ble sagt i sammenheng med eksempel på psykiske lidelser som elevene kunne ha. Sitatet peker på at et mål med arbeidet til miljøterapeutene er å hjelpe elevene til å få det bedre på skolen, men også i livet generelt.

Akuttelever

"Også har jeg da elever som, akuttelever og dem er det mange av, som jeg også har inne til samtaler." 'Forebyggerne' fortalte om en hverdag preget av flere akutte saker. Det er mye som ikke kan planlegges. En informant fortalte at: "Altså jeg er her hver dag fra 08.00 til 15.00 og da er døren åpen hele tiden." Døren var åpen hele tiden som jeg tolker som at miljøterapeuten er tilgjengelig hele skoledagen slik at dersom akutte saker oppstod i løpet av en dag måtte miljøterapeuten ta seg av dette. En av informantene sa at andre ansatte på skolen kunne komme med bekymringer om elever, og det ble miljøterapeutens oppgave å fange opp eleven og finne ut om eleven hadde behov for hjelp. Eksempelvis kunne det være en elev som hadde blitt stille og anonym eller det kunne være bekymring om spiseforstyrrelse. Dette blir belyst gjennom dette utsagnet:

[...]men jeg har også en del åpne timer[...]Og de timene bruker jeg på elever som er, som ikke er i mitt system på papiret, men som jeg blir kontaktet av for eksempel en kontaktlærer, eller en medelev, eller eleven selv, så har jeg altså tid til å fange opp dem også.

En 'Forebygger' fremhevet: "Det er mye mer psykisk altså elever som slit mentalt." En annen 'Forebygger' snakket om det samme: "Mye flere elever som sliter psykisk." Miljøterapeutene peker på en økning i elever med psykiske problemer og hvordan dette skaper utfordringer med hvordan miljøterapeuten kan hjelpe på best mulig måte. Flere av sakene som handlet om psykiske problem kan være akutte, altså bekymringene dukker opp en dag og ofte må disse avklares raskt.

Det er jo det de sier politiet også som jeg har mye kontakt med, de ser ikke ungdommene lenger, og det bekymrer dem, det er bedre at du på en måte tar noen for å sprengte ei postkasse enn at det sitt noen hjemme og er dypt deprimert, men som alle trur er vellykket og har det bra.

Oppgaver tar tid spesielt ved skjult problematikk og psykiske problemer, det kan ofte være tunge saker og flere involverte parter. I disse tilfellene er ekstern hjelp er avgjørende, noe som jeg kommer tilbake til senere i kapittelet.

Flere av miljøterapeutene påpeker at ting har endret seg fra da de startet i stillingen. En 'Forebygger' erfarte at det for flere år siden var det mulig å se hva og hvem du kom til å arbeide med, for eksempel var det mer hærverk, mens nå er det mer tidkrevende saker og mye skjult problematikk. Som trekkes frem i dette utsagnet:

[...]fordi at det jeg merket når jeg startet her.. så var det mer utagerende elever jeg arbeidet med, atferd, og det er enkelt å snu [...]men nå er det mye mer psykiatri [...] altså elever som sliter mentalt, også gjerne skoleflinke elever og det var det ikke før, før kunne du på en måte plukke dem ut, du kunne gå inn i klasserommet og se hvem det var.

I følge informanten har arbeid med psykiske problemer fått en mer framtrædende rolle. Med bakgrunn i dette var sakene ofte tidkrevende. En annen 'Forebygger' fortalte at i begynnelsen av ansettelsen var det alltid rolige måneder i starten av skoleåret, mens nå skjer ting allerede første uken. Det er mange hendelser som kommer brått på, som eksempelvis mobbesaker, konflikter mellom elever og psykiske problem. Dette kan også tolkes som at når miljøterapeutene blir mer integrert i skolen blir terskelen for å ta kontakt med han/henne lavere.

Arbeidsoppgaver på gruppenivå

'Forebyggerne' fortalte at de kunne ha oppgaver på gruppenivå, for eksempel grupper borte fra skolen med elever som hadde behov for ekstra tilrettelegging. Eller det kunne være jente eller guttegrupper, der miljøterapeuten eksempelvis hadde ett opplegg hvor målet var at elevene skulle få bedre selvtillit og føle tilhørighet til et fellesskap. En av 'Forebyggerne' fortalte om dette: "Jeg kan ha jentegruppe og guttegrupper, litt alt etter hvilke behov som er her." En 'Forebygger' fortalte at arbeid med grupper kunne være ulikt fra skoleår til skoleår, alt etter hvilke behov elevene hadde. En annen fortalte om gruppearbeid borte fra skoleområdet:

Og det er for å få de ut i fra skolen og inn i en annen aktivitet, en lystbetont aktivitet, der de lærer seg litt sånn for eksempel alt som har med sosial ferdighetstrening og gjøre. Og det å samspille med andre elever. Så de slipper vi å være her på skolen fordi jeg ser at du får mer utbytte av det når du trekker elever bort, vertfall på gruppestadiet

Å ta elever bort fra skolen var en suksess fordi det gav elevene nye impulser og de fikk gjøre aktiviteter som kunne gi dem mestring, læring og positive opplevelser.

Gruppearbeidet kunne for eksempel være med elever som hadde diagnoser og ulike utfordringer. En av informantene fortalte hvordan de hadde planlagt og lagt opp til et opplegg for en gruppe elever med autismspekterforstyrrelse: "Fordi vi har jo ikke bøker så det er slik vi har laget selv. Så vi har laget leksjoner på hvordan man gjør ting, hva er lurt og ja. Argumenterer for hvorfor. Så det har jo tatt all tiden min." 'Forebyggeren' hadde i samarbeid med andre ansatte på skolen planlagt og utført opplegget selv, som gjorde at mye av arbeidstiden gikk med til dette. 'Forebyggeren' fortalte videre:

Så da laget vi til et valgfag, [...]så da brukte vi valgfagtimen fordi ingen så for seg at de kunne klare å være i ei klasse med spansk eller andre praktiske og teoretiske fag, fordi de vil ofte styre ting selv og gjøre ting når de har lyst å gjøre det, gjøre ting på sin måte.[...] Så da skreddersydde vi et opplegg.

Jeg tolket det slik at for at disse elevene skulle få utbytte av skoledagen, opprettet miljøterapeuten i samarbeid med andre et nytt valgfag som skulle tilrettelegges ut i fra elevene sine behov, muligheter og interesser. I opplegget kunne det være noe undervisning og forskjellige arbeidsoppgaver, for eksempel knyttet til teknologi. Det handlet om å bruke kreativitet i arbeidet for å finne aktiviteter og oppgaver som elevene kunne gjøre. " Så tenkte vi at de skulle være der (på et rom) disse to timene, men så ble det mye mer. Det ble som en trygg plass. De arbeidet mye bedre der. De gikk ikke tilbake

igjen til klassene.” Utsagnet peker på at det tilpassede opplegget gav elevene bedre muligheter til å lære gjennom ulike arbeidsoppgaver utenfor klasserommet, samt at miljøterapeuten og andre som var delaktig i opplegget kunne bruke mer tid på elevene, mer enn de kanskje hadde muligheter til i klasserommet. Videre pekte informantene på fordelene med å ta elevene ut fra klassen: “De får konsentrere seg om seg selv, ta pauser når de ønsker det, arbeide med det de ønsker.” ‘Forebyggeren’ fortalte at det var både positive og negative sider med et slikt opplegg:

Men vi ser jo at det er både pluss og minus, de har ikke fått, altså de har ikke lærere hver time, så de har ikke fått den slik. Men de har likevel gjort ting, arbeidsoppgavene sine og lært på en helt annen måte.

Dette trekker frem et dilemma om elever med særskilte behov har best nytte av tilpassede opplegg utenfor klasserommet eller i klasserommet. Og om skolene har ressurser nok til å tilrettelegge slik intensjonene er i forhold til disse elevene.

Arbeidsoppgaver på skolenivå

Arbeidsoppgaver på skolenivå handler om oppgaver knytt til hele skolen eller deler av den. Som eksempel kunne ‘Forebyggerne’ delta eller styre opplegg knyttet mot forebygging.

Det var eksempelvis samtaler med alle jentene i et klassetrinn om ungdomskultur eller opplegg der miljøterapeuten snakket om nettvett eller mobbing. En ‘Forebygger’ fortalte at: “Jeg har hatt med jentene i 8 og 9ende klasse og snakket om ungdomskultur og dette med kroppsfixering og slikt.” Dette var faste opplegg som ble gjort hvert år, for eksempel i starten av skoleåret. Eller tiltak som ble satt i gang ved behov eller kapasitet.

“ART det gjør vi her på skolen også er det MOT, det gjør vi her på skolen.” Som utsagnet peker på deltok ‘Forebyggerne’ i ulike skolebaserte intervensjoner. En ‘Forebygger’ fortalte:

Også har jeg hatt ART grupper.[...]Og det er ikke bare sinnemestring, det er også trening av sosial kompetanse[...]Gjennom å ha disse gruppene så ser du mye, hvorfor reagerer en person slik og slik og du kan faktisk få frem ting.

Utsagnet tar for seg eksempel på hva hovedinnholdet i en ART-gruppe kan være og at en slik gruppe kan bidra til at ansatte får vite hvorfor en elev reagerer som den gjør, samt at elevene selv får kjennskap til egne reaksjonsmønstre og måter å mestre sine problemer på. En annen ‘Forebygger’

fortalte om organiseringen av ART oppleggene: "Faste ART timer[...]det er maks 8 elever i hver gruppe"

'Forebyggerne' arbeidet også mot mobbing: "For mobbebiten er også noe av det jeg jobber med. Arbeidsoppgavene mine er å arbeide etter mobbeplanen som vi har og ja stoppe mobbing." Informanten fortalte videre: "Nettmobbing det kunne jeg sikkert arbeidet med hele tiden."

Varierte arbeidsoppgaver

Arbeidsoppgavene til 'Forebyggerne' var for eksempel samtaler, observasjon og tilrettelegging. De utførte arbeid knyttet til underkategoriene *Individ-*, *Gruppe-* og *Skolenivå*. Underkategoriene ble til den fokuserte kategorien *Varierte arbeidsoppgaver*. Den analytiske kategorien beskriver at arbeidet til 'Forebyggerne' er variert og oppgavene kan være mange og av ulik karakter. Problemene elevene kommer til miljøterapeuten med var ofte knytt til psykisk helse. Det gjorde arbeidet tidkrevende og ofte måtte andre inkluderes i endring- og løsningsarbeidet. Miljøterapeutene hadde planlagte oppgaver i hverdagen, som for eksempel timer med enkeltelever med enkeltvedtak eller faste opplegg med en gruppe av elever. Andre oppgaver var ikke-planlagte, det var saker som dukket opp i løpet av en dag eller en uke. Sakene kunne være alvorlige og krevende.

En 'Forebygger' pekte på at:

Når du først setter inn miljøterapeut så finner du, så ser du utfordringene.[...] her går en sosialfaglig, jeg ser, de kommer og forteller om ting. Hadde ikke jeg vært her hadde de kanskje ikke sagt det til noen, kanskje helsesøster hadde fisket det opp å sette det annerledes, kanskje en lærer, men vi vet hvor vi skal ta kontakt, hva vi skal gjøre.

Utsagnet forteller at å ansette miljøterapeuter i skolen bidrar til at elevene sine problemer blir fanget opp og håndtert. Det kan bidra til at elevene eksempelvis konsentrerer seg bedre, trives bedre og lærer mer. Jeg tolker det slik at på grunn av at informantene forteller om varierte arbeidsoppgaver viser det til et behov i skolen for ansatte noen som kan arbeide med disse utfordringene, problemene og behovene, som vil virke inn på læringen.

Erfaringer fra 'Individarbeiderne' og 'Forebyggerne' om *Behovet for samarbeid*

Når funnene knyttet til den fokuserte kategorien *Behovet for samarbeid* med underkategoriene *Det interne samarbeidet* og *Det eksterne samarbeidet* presenteres er erfaringene fra 'Individarbeiderne' og 'Forebyggerne' samlet. Dette analytiske grepet gjorde jeg fordi både 'Individarbeiderne' og 'Forebyggerne' samarbeidet med de samme yrkesgruppene. Derfor vil erfaringer fra begge kategoriene gi nyttige beskrivelser av behovet for samarbeid. Hvem informantene samarbeidet med settes opp i en tabell som gir leseren en oversikt:

Behovet for samarbeid	
Det interne samarbeidet	Det eksterne samarbeidet
<ul style="list-style-type: none">• Lærere• Rektor• Assistenten• Miljøterapeut• Vaktmester• Renholdspersonell• Sosillærer• Helsesøster	<ul style="list-style-type: none">• Barne og ungdomspsykiatrisk poliklinikk• Politiet• Barnevernet• Ambulante team• Foresatte• Pedagogisk-psykologisk tjeneste

Tabell 2: Viser hvem 'Forebyggerne' og 'Individarbeiderne' samarbeidet med. Inndelt i internt og eksternt samarbeid.

Videre vil jeg trekke frem informantsitat for å belyse erfaringene og opplevelsene informantene hadde med det interne samarbeidet og det eksterne samarbeidet.

Det interne samarbeidet

Informantene fortalte at de kunne samarbeide med alle ansatte på skolen. Dette var alt fra lærerne til vaktmester. "Så har jeg også et fantastisk samarbeid med kontaktlærer, timelærer, assistenter, renholdspersonalet." Utsagnet peker på eksempler på ansatte i skolene som informantene kunne samarbeidet med. Ansatte i skolen kunne ta kontakt med miljøterapeutene dersom de eksempelvis hadde vært vitne til mobbing eller de var bekymret for en elev. Alle som arbeider i skolen ser og

møter elever daglig, de har en mulighet til å fange opp elever som sliter og hindre uønskede hendelser og atferd. Av den grunn var det viktig for miljøterapeutene å ha et samarbeid med sine medarbeidere.

Informantene hadde forskjellige opplevelser av samarbeidet med lærerne. En 'Individarbeider' sa det slik: "Så har en jo lærerne også som man selvfølgelig samarbeider med og det er veldig individuelt hvordan man samarbeider." Sitatet peker på at opplevelsen av samarbeidet med lærer var ulikt. En 'Forebygger' fortalte: "Så de jeg samarbeider mest med er direkte opp mot lærerne. Og da prøve å lage til opplegg sammen med foreldrene." Utsagnet peker på at miljøterapeuten samarbeidet mest med lærerne på skolen og at inkludering av foresatte var nødvendig. Noen lærere tok ofte kontakt med miljøterapeuten på grunn av bekymring for en elev, mens andre tok sjeldent kontakt. Informantene opplevde de fleste lærerne positive til miljøterapeutens rolle, samtidig fortalte noen av informantene at noen lærere var skeptiske til hva miljøterapeuten kunne bidra med og at de skulle ha kontroll over noen av deres elever. Informantene fortalte at etter hvert som lærerne fikk kjennskap til miljøterapeutens rolle ble samarbeidet ofte enklere.

Samarbeid med rektor var et punkt i intervjuguiden. Miljøterapeutene samarbeidet med rektor i ulik grad. Noen steder hadde miljøterapeuten et møte med rektor hver uke, mens andre steder var samarbeid med rektor fraværende. En 'Individarbeider' sa det slik: "Så burde der være mer fra ledelsen, men vi syns kanskje ofte at ledelsen glimrer med sitt fravær og ikke alltid helt vet hva som rører seg her på skolen." På stedene der det var lite samarbeid med rektor var det et ønske om at rektor skulle være mer delaktig. Ønsket innebar at rektor skulle vite hva som foregikk og gi tilbakemeldinger på arbeidet miljøterapeutene gjorde. En 'Forebygger' fortalte at som en annen profesjon inn i skolen var det vesentlig å ha forankring i ledelsen. Miljøterapeuten fortalte om et tidligere godt samarbeid med en rektor:

Du følte at du ble hørt og sett, og så fantastisk. Rektor hadde møte med oss. Rektor hadde rett og slett oversikten, det som en leder egentlig må ha, oversikt over organisasjonen sin, hvem gjør hva og hvordan arbeider vi best i forhold til den eleven. Og rektor satt sammen grupper med lærere og meg for hver en ting. Og det fungerte fantastisk bra.

Informantene pekte på ulike forventninger de tenkte at rektor hadde til deres arbeid. En 'Individarbeider' pekte på at rektor forventet kanskje at miljøterapeutene skal endre litt i skolen, være med på å skape en struktur og ramme for arbeidet. En annen 'Individarbeider' påpekte at

forventningene var knyttet til utforming av individuelle planer, samarbeide med andre og følge opp elevene med enkeltvedtak.

“Jeg har arbeidet her så lenge nå, at jeg har blitt en god del av skolen.” Flere av informantene trakk frem at de hadde arbeidet en viss tid på skolen og det gjorde at elevene og andre ansatte ble kjent med deres rolle, og dette kunne påvirke terskelen for å komme til miljøterapeutene med problem og utfordringer.

En ‘Individarbeider’ fortalte at de samarbeidet med sosiallæreren på skolen. Sosiallærer var en person som miljøterapeutene ofte hadde kontakt med angående arbeidet informantene utførte i forhold til enkeltelever. Som ble trukket frem i dette utsagnet:

Sosiallærer som på en måte har et litt overordnet ansvar overfor oss [...]uten at det nødvendigvis står skrevet en plass, men det er jo dit vi på en måte melder litt i fra om hva som beveger seg og hva vi gjør.

Utsagnene om det interne samarbeidet peker til at deltakelse i et faglig fellesskap er nødvendig for å hjelpe elevene. I skolen er der flere interne samarbeidspartnere, men siden miljøterapeuter er en forholdsvis ny profesjon inn i skolen pekte flere av informantene på et ønske om samarbeidspartnere med tilnærmet lik profesjonskultur.

Ønske om fellesskap

På noen av skolene var der ansatt flere miljøterapeuter, mens andre steder var der ansatt en. Informantene som arbeidet i en skole med flere miljøterapeuter fortalte at det var viktig å ha en annen miljøterapeut og samarbeid med. Miljøterapeutene hadde tilnærmet lik utdanningsbakgrunn og dermed oppfattet de ofte sakene på samme måte. Dette gjorde det nyttig å drøfte ulike løsningsalternativer i de forskjellige situasjonene som kunne oppstå i løpet av et skoleår.

Behovet for å stå i et miljø er sterkt når du arbeider som miljøterapeut i en skole. En ‘Forebygger’ fortalte: “Det faglige fellesskapet har jeg savnet enormt. Fordi det er mye tøffe ting du står i.” Sakene informantene arbeidet med var ofte tidkrevende og alvorlige. Miljøterapeutene har å gjøre med ungdommer som er i en sårbar fase av livet og i tillegg kanskje har problemer hjemme eller psykiske problemer som angst og depresjon. Som tidligere nevnt var psykisk helse noe som flere av informantene trakk frem som et viktig tema. Mange elever sliter psykisk og flere av dem tok kontakt med miljøterapeutene på skolen, enten frivillig eller ved at andre meldte fra om bekymring. Dersom

andre meldte i fra om bekymring var det miljøterapeutens ansvar å ta kontakt med eleven og gjennom samtale prøve å finne frem til elevens opplevelse av hverdagen. Når elevene selv kom til miljøterapeuten med problemer var samtale også en vesentlig del.

En av 'Forebyggerne' uttrykte utfordringen med å være alene som eneste miljøterapeut i skolen. Det handlet om mangel på noen å samarbeid med, diskutere med og fordele arbeidsoppgavene med. Som kan oppfattes i dette utsagnet:

Men det er bare det at det blir for mye, så det ser jeg frem til nå når vi blir flere at vi kan lage gode opplegg. Kjekkere å jobbe når du føler at du har hodet over vann. Ikke sånn å nei han ja, ho ja. At du føler at du hele tiden blir slått i bakken.

En 'Individarbeider' fortalte om noe av det samme, spesielt i den første tida som ny på skolen:

Ja det er også noe med det at når du starter som miljøterapeut så føler du deg ganske ensom. Alt er nytt. Du er inne i en helt annen kultur[...] Måten alt er bygd opp på, systemet. Men så lærer man seg systemet å kjenne så finner man på en måte sin plass. Jeg kan tenke meg at for kollegaene mine i starten så var jeg bare en bedre betalt assistent.

Utsagnet peker på at miljøterapeutene er ansatt i en organisasjon som tradisjonelt har vært forbeholdt lærerne og assistentene. Flere av informantene fortalte om hvordan etter hvert som tiden gikk ble de andre på skolen kjent med miljøterapeuten og hva miljøterapeuten kunne bidra med. Miljøterapeuten ble etter hvert mer integrert i skolen.

Det eksterne samarbeidet

Informantene samarbeidet med eksterne instanser i ulik grad. Noen av de eksterne samarbeidspartnerne var politiet, barne- og ungdomspsykiatriskpoliklinikk (BUP) og barnevernet. I samarbeid med politiet kunne det være at politiet kom til skolen for å snakke med elevene, for eksempel om nettvett. En 'Forebygger' fortalte om samarbeidet med politiet i forhold til nettmobbing. Som kommer frem i dette utsagnet:

Så vi har hatt et nært samarbeid med politiet[...]det har vært opp gjennom årene at folk har gått inn og laget en falsk facebook-profil og gått inn og skrevet stygge ting til folk. [...]det er noe som vi har arbeidet mye med sammen med politiet, de har vært her å informert i alle klassene, både dette her med bilde og kommentarer at det er faktisk ulovlig når du legg det ut.

Barne- og ungdomspsykiatriskpoliklinikk (BUP) var også en samarbeidspartner i arbeidet med psykiske problemer hos elevene. Det var eksempelvis elever som drev med selvskading eller var suicidale. Det kunne være akutte saker hvor 'Forebyggerne' tok kontakt med BUP slik at de bistod med sin kompetanse. Eller det kunne være elever som hadde problem med det sosiale, var deprimert og miljøterapeuten fikk kjennskap til dette og deretter henviste eleven til BUP for utredning. En av 'Forebyggerne' gav eksempel på samarbeid med BUP:

Fordi da har de blitt akuttvurdert for suicide av BUP[...]da sitter ikke jeg med det ansvaret alene. Fordi det er det det handler om, å få flere vurderinger og få flere til og på en måte mene noe om noe.

Utsagnet peker på at i alvorlige saker er det viktig å være flere. For eksempel dersom en elev skader seg er det viktig at miljøterapeuten tar dette videre til andre instanser som kan bistå med sin kompetanse. Flere vurderinger og videre oppfølging kan kanskje hindre videreutvikling av psykiske problem. Videre trakk en av 'Forebyggerne' frem at samarbeidet med BUP til tider kunne være utfordrende:

Særlig i samarbeidet med BUP, det har vært vanskelig. Det at vi for eksempel ikke får vite når de har hatt elever inne til kartlegging [...] hva de fant ut der, altså det de finner ut der påvirker jo det som skjer her.

En annen av 'Forebyggerne' trakk også frem dette med informasjon mellom BUP og skolen:

Det kan jo være at eleven har hatt kontakt der (BUP) i forhold til selvskading det kan jo være mange ting, det vet ikke jeg. Vi har elever her som har kontakt med BUP som jeg ikke vet noe om, fordi foreldrene ikke vil det eller det skal være litt sånn hysj hysj.

Utsagnet kan tolkes som at praktisering av streng taushetsplikt er en utfordring.

Miljøterapeutene som arbeidet med enkeltelever pekte på BUP som en samarbeidspartner dersom eleven hadde behov for ekstra hjelp der. En 'Individarbeider' fortalte det slik: "Gjerne BUP da, gjerne knyttet opp til dersom en har elever som har behov for hjelp der." Noen av informantene trakk frem pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) som en samarbeidspartner: "Jeg arbeider tett med PPT."

Noen av informantene fortalte om samarbeid med barnevernet. Det var ofte dersom barnevernet var inne i eleven sitt liv og ønsket tilbakemelding fra skolen om hvordan de opplevde eleven eller om eleven hadde vært på skole. Eller dersom miljøterapeuten hadde behov for tips om hva som kunne gjøres i en sak:

Også kobler vi inn barnevern, så dem har vi veldig godt samarbeid med.[...] Ja vi har et ganske bra samarbeid, terskelen er lav for å ringe rundt å høre hva i alle dager jeg skal gjøre nå og slikt. Men det tar tid.

En 'Forebygger' fortalte hva som var avgjørende i et samarbeid: "Du må ha en åpenhet, og en trygghet på at de du arbeider med gjør det arbeidet de skal gjøre." I samarbeid med andre instanser ble det pekt på åpenhet og tillit som sentrale faktorer for at samarbeidet skulle fungere. I saker der ulike instanser var involverte var det viktig å kunne snakke sammen om saken, slik at det ble ytt best mulig hjelp til den eleven det gjaldt. En informant sa det slik:

Jeg er motstander av taushetsplikten skal være til hinder for at, fordi vi arbeider med samme elev vi arbeider med samme barn samme ungdom. Og det at vi da skal sitte der på hver vår tue og arbeide kanskje med det samme.

I dette er det av betydning at miljøterapeuten snakker med eleven først for å finne ut om det er greit at miljøterapeuten tar kontakt med enten de som allerede er inne i saken eller dersom det er behov for å involvere andre parter. "Kanskje vi kunne fått visst hva de andre arbeidet med og kanskje vi kunne da gå og gjøre noe annet" Dette peker på kommunikasjon som betydningsfullt for at barn og unge skal få et helhetlig tilbud.

Miljøterapeuter i skolen kan arbeide i ambulante team hvor de kan bistå alle skolene i en kommune (FO 2012: 6-7). Flere av informantene hadde erfaringer fra samarbeid med et slike team og dette utsagnet forteller om et slikt samarbeid: "Da kan du melde opp utfordringer du har på skolen så kommer de hit som en slik tredje part, eller utenfor part som kan være med å se litt." Teamet kunne bistå med sin kompetanse og det kunne være nyttig å se saker fra et annet perspektiv.

Samarbeid med foresatte er i følge Opplæringslova § 1-1 lovpålagt i skolen. Informantene fortalte at noen ganger hadde de et tett samarbeid med foresatte med regelmessig kontakt. Andre ganger var det ikke behov for like mye kontakt, eller foresatte ønsket ikke kontakt. Informantene fortalte at noen var fornøyde med det skolen gjør i forhold til barnet deres, andre var ikke fornøyd. Samarbeid med foresatte kan for eksempel være nødvendig i mobbesaker. Dersom en elev ble utsatt for mobbing, ville det være miljøterapeutens ansvar å snakke med mobbeoffer og mobberne, samt informere de foresatte om situasjonen.

'Individarbeiderne' fortalte at de samarbeidet tett med foresatte som kommer til uttrykk i dette utsagnet: "En av de viktigste vi samarbeider med. Jeg holdt på og si daglig, men om ikke det så er det ukentlig." Kontakten med foresatte handlet om å gi tilbakemeldinger både positive og negative. "Så de er det å huske på og gi de positive tilbakemeldingene[...]det treng ikke være en lang samtale, kan være en melding også." Miljøterapeuten fremhevet viktigheten av å gi positive tilbakemeldingene til foresatte. Informanten fortalte videre at:

Det gjør noe med situasjonen at det ikke bare er negativt eller kjeft det som kommer hjem. Fordi gjerne er foreldrene litt i forsvar også de har opplevd mye trist, negativt. Det og faktisk komme med noe positivt da det er gull.

Informantene fortalte at de samarbeidet med foresatte i ulik grad som for eksempel dette utsagnet peker på: "Noen er det jo daglig telefoner, meldinger, noen vil veldig gjerne ha tilbakemelding på alt og noen får du ikke fatt i." En 'Forebygger' fortalte: "Så hele spekteret for henvendelser fra foreldre er veldig vidt og veldig varierende." Jeg tolker dette som at samarbeid med foresatte avhenger av: om eleven har behov for hjelp fra miljøterapeuten, foresatte sitt engasjement, og relasjonen mellom miljøterapeut, foresatte og elev.

Behovet for samarbeid

Underkategoriene *Det interne samarbeidet* og *Det eksterne samarbeidet* ble i den analytiske prosessen til den fokuserte kategorien *Behovet for samarbeid*. Den analytiske fokuserte kategorien

Behovet for samarbeid beskriver at samarbeid er en viktig del av miljøterapeutenes arbeid. I intervjuene uttrykte informantene at samarbeid var betydningsfullt fordi arbeidsoppgavene ofte var tidkrevende og alvorlige. I datamaterialet kom det frem at miljøterapeutene samarbeidet med andre ansatte på skolen og med eksterne fagfolk. Både 'Individarbeiderne' og 'Forebyggerne' samarbeidet med flere personer, men det var ulikt hvordan dette foregikk og var organisert. 'Individarbeiderne' samarbeidet mest med andre ansatte på skolen, særlig de som hadde ansvar for samme elev. De kunne også samarbeide med eksterne instanser, men jeg tolker det slik at det ikke var like ofte som 'Forebyggerne' gjorde. Min oppfatning er at 'Individarbeiderne' samarbeidet med eksterne instanser i saker hvor det var nødvendig, men noen steder var det andre enn miljøterapeuten som hadde kontakt med dem. 'Forebyggerne' samarbeidet med andre ansatte på skolen, samt ofte med eksterne instanser. 'Forebyggerne' hadde ofte saker der det var behov for å trekke inn eksterne instanser, spesielt i saker som omhandlet psykiske problem og de akutte sakene. Det som er trukket frem i dette kapitlet om samarbeid peker på at det er flere ulike parter miljøterapeutene samarbeidet med og at det ofte er et behov for å samarbeide.

Erfaringer fra ‘Individarbeiderne’ og ‘Forebyggerne’ om *Den faglige friheten*

Den fokuserte kategorien *Den faglige friheten* handler om informantene sine muligheter til å forme sin arbeidshverdag, samt hva som kan begrense friheten. Erfaringer fra ‘Individarbeiderne’ og ‘Forebyggerne’ samles for å få rike beskrivelser av kategoriene. Jeg presenterer funnene knytt til dette ved å trekke frem interessante informantsitat. Jeg kommer til å trekke frem funn knyttet til underkategoriene *Begrensninger* og *Behovet for struktur*. Først presenteres en oppsummerende tabell som gir oversikt over hvilke tema som hører til de to underkategoriene.

Den faglige friheten	
Begrensninger	Behovet for struktur
<ul style="list-style-type: none">• Ressurser• Planlegging• Mange oppgaver• Krevende saker• Ansvar for flere elever samtidig• Prioritering	<ul style="list-style-type: none">• Uforutsigbarhet• Tilbakemeldinger• Planlegging• Brannslukking• Stillingsinstruks• Styre eget arbeid

Tabell 3: Oversikt over innholdet i underkategoriene Begrensninger og Behovet for struktur.

Utsagn som: ‘‘Veldig variert arbeid’’, gikk igjen i datamaterialet. Og informantene fortalte om en arbeidshverdag hvor de kunne styre mye av sin dag selv. En ‘Individarbeider’ fortalte: ‘‘Så er det jo litt hva man gjør det til selv.’’ Informantene hadde mulighet til å forme utførelsen av oppgavene slik de mente var best.

Alle informantene hadde noen faste timer med faste elever. ‘Individarbeiderne’ fortalte at de laget opplegg til sine elever og styrte som oftest disse selv. Opplegget ble utarbeidet i samråd med kontaktlærere, foreldre og elev. ‘Forebyggerne’ hadde en del åpne timer hvor de kunne arbeide med akuttelevnene. ‘Individarbeiderne’ fortalte om en hverdag der de hadde svært liten tid til akutte saker. Dersom noe oppstod kunne det være med på løse situasjonen, men i de fleste tilfellene måtte andre ansatte ta seg av sakene. ‘Forebyggerne’ påpekte også mangel på tid som en utfordring. De hadde mange arbeidsoppgaver, men for liten tid til å påta seg alt ansvaret. Dette begrenset miljøterapeutene sin faglige frihet.

Begrensninger

Som tidligere nevnt trakk miljøterapeutene frem mangel på tid som en utfordring. Utsagn som: ‘‘Utfordringen er tid’’, ‘‘Ikke rukket det på grunn av kapasitet’’ og ‘‘Mye tatt på hælen’’, beskriver dette. Det var ulike grunner til tidspresset. ‘Forebyggerne’ var ansatt som eneste miljøterapeut i skoler med flere hundre elever. ‘‘Jeg er her alene, så jeg ser at tiden den skulle jeg hatt mer av.’’ Sitatet beskriver at som eneste miljøterapeut på skolen var det ofte tiden ikke strakk til. Og mange oppgaver og tidkrevende oppgaver gjorde det utfordrende å være ansatt som eneste miljøterapeut. En av ‘Forebyggerne’ fortalte at: ‘‘Jeg har ikke tid til å arbeide godt nok synes jeg.’’ Videre fortalte informanten om mangel på tid til planlegge: ‘‘Og det har vært problemet mitt, at jeg ikke har nok tid til å planlegge. Så veldig ofte blir det på sparket’’ En opplevelse av at noen av oppgavene kunne vært bedre løst var tilstede hos noen og et ønske om å gjøre det bedre. En ‘Individarbeider’ fortalte: ‘‘Skulle ønske det ofte var tid til å sette seg ned med eleven og lage en langsiktig plan der man sett seg mål.’’ Miljøterapeuten hadde et ønske om å planlegge opplegget fremover, med mål og delmål. På grunn av tidspress ble prioritering en del av hverdagen.

Prioritering av hvem og hva var noe informantene gjorde i arbeidet, som dette utsagnet peker på: ‘‘Det blir ofte prioritering hva som faktisk er viktigst å gjøre den og den dagen, men det er veldig sjelden man føler man har gjort alt man burde rukket i løpet av en dag.’’ Sitatet beskriver at informantene måtte ofte velge ut hvilke oppgaver som skulle tas fatt i og hvilke som kunne vente. Dette var en utfordring siden mye burde tas tak i raskt, og å avgjøre hva som er mindre viktig var i noen tilfeller komplisert. Sitatet peker på tidspresset som informantene opplevde.

En ‘Individarbeider’ fortalte om utfordringen med å ha ansvar for flere elever i samme klasse:

Jeg og den andre miljøterapeuten har en kamp i forhold til klassesammensetninger til neste år med ledelsen her, for de tenker ressursparing så derfor må de gå i samme klasse fordi da kan vi sette inn en person på de, men vi forstår jo at det fungerer absolutt ikke.

Miljøterapeutene fikk noen ganger ansvar for flere elever med enkeltvedtak som også gikk i samme klasse. Dette kunne være problematisk fordi det ikke alltid var lett for elevene å forstå når det var deres tid og ikke. Samtidig som det kunne være vanskelig for miljøterapeuten og prioritere en elev foran en annen. Dette mente miljøterapeutene handlet om ressursparing. Skolen ønsket å spare ressurser ved å sette flere elever med enkeltvedtak i samme klasse, slik de kunne bruke en person på alle sammen i stede for at elevene skulle ha hver sin person å forholde seg til. Utsagnet peker på

manglende ressurser som problematisk, samt at den organisatoriske rammen kan skape utfordringer for både eleven og miljøterapeuten.

Behovet for struktur

“Jeg har en arbeidshverdag som er veldig uforutsigbar.” Uforutsigbarheten handler om at akutte oppgaver kan oppstå og at når du arbeider med mennesker kan du ikke planlegge hva for eksempel en samtale vil resultere i. I det miljøterapeutiske arbeidet handlet det om å håndtere uforutsigbarheten og samtidig skape struktur i hverdagen. Struktur kan skapes av miljøterapeutene selv, men også tilbakemeldinger og føringer fra ledelsen kan være med på å strukturere arbeidshverdagen. I de kvalitative intervjuene ble det uttrykt et ønske om å arbeide mer systematisk og målrettet. Ønsket er knyttet opp til muligheten til å lage langsiktige planer med mål og delmål. Samt, en struktur rundt hvem som har ansvar for hva i arbeidet. En ‘Individarbeider’ fortalte om sine forventninger til stillingen: “Men jeg trodde kanskje jeg skulle bli satt inn i et system som var litt mer oppe og gikk enn det var [...]så det var litt hei velkommen lykke til gå din egen vei.” Sitatet peker på hvordan miljøterapeuten fikk lite forklaring av forventninger skolen hadde til arbeidet og fikk fra første stund en tillit til å forme sitt eget arbeid.

Ja så er det en sånn jobb å lage struktur rundt og få til ting, når du blir alene så hopper du litt elegant over det, og det er dumt at man gjør fordi det er så viktig å ha det, enda viktigere når du er alene. Men det er det jeg ser frem til når vi blir flere, at vi kan få det til litt bedre der.

På den ene siden opplevde ‘Forebyggeren’ det problematisk å stå i alle oppgavene og de akutte sakene alene. Dette gjorde det utfordrende å skape struktur i arbeidet, som for eksempel planlegging av løsning på problem, kunne tilegne seg mer kunnskap og lage planer for fremtiden. På den andre siden pekte en ‘Individarbeider’ på at: “Det er vel forventet at en skal være litt fleksibel også i arbeidet.” Rollen som miljøterapeut i skolen er påvirket av en forventning om at de skal kunne arbeide selvstendig og i en uforutsigbar arbeidshverdag. En ‘Individarbeider’ sa: “Det er stort sett ikke det man planlegger man skal gjøre når man kommer.” Videre påpekte ‘Individarbeideren’: “Man har jo enkelte timer man absolutt ikke bør endre på, det blir i forhold til de elevene som treng hjelp i klasserommet.” Utsagnet viser at det er noe struktur i arbeidet til ‘Individarbeiderne’. Der er noen timer som er planlagte og som er vesentlig at miljøterapeuten følger opp. Dette kan endre seg i løpet av et år, et utsagn fra en ‘Individarbeider’ peker på dette: “Men utover året vil den (timeplanen) endre seg hele tiden fordi plutselig så er behovene annerledes, en elev kan ha utviklet seg veldig så den ikke trenger så veldig mye.”

Begrepet ‘brannslukking’ ble brukt i flere av de kvalitative intervjuene, for eksempel: ‘Jeg har ikke tid til å arbeide godt nok synes jeg, målrettet nok, alt for mye brannslukking.’ Og: ‘Det blir jo denne brannslukkingen av konflikter som oppstår.’ Bruken av begrepet ‘brannslukking’ viser til at det er mye som oppstår i løpet av en dag eller en uke som gjør at miljøterapeutene må gå inn i en sak uforberedt. Det kan være konflikter mellom elever der miljøterapeuten får ansvar for å ordne opp. Eller som jeg tidligere har trukket frem at for mange arbeidsoppgaver gir liten mulighet for planlegging og forberedelse.

Stillingsinstruksen kan fungere som en veileder i arbeidet og dette kan være noe som er med på å skape en viss struktur i arbeidshverdagen. Et av spørsmålene i de kvalitative intervjuene handlet om miljøterapeutene hadde en kjent stillingsinstruks. Noen av informantene hadde arbeidet i mange år på samme skole og ble ansatt i en periode der miljøterapeut i skolen var et relativt nytt fenomen. Med bakgrunn i dette var der flere steder ingen kjent stillingsinstruks. Og miljøterapeutene var med på å skape sin egen arbeidshverdag. En av informantene sa: ‘Veien ble til mens man gikk.’ Noen hadde vært med på å skape stillingsinstruksen, andre hadde fått den tildelt fra ledelsen etterhvert, mens andre kjente ikke til stillingsinstruksen. En ‘Forebygger’ fortalte: ‘Har laget min egen stillingsinstruks[...] Jeg har ikke noe bestemt stillingsinstruks, jeg har en ganske flytende stillingsinstruks, der jeg, avgjør selv hva jeg kan og ikke kan gjøre.’ Rektor var her en støttespiller som var oppdatert på hva miljøterapeuten arbeidet med. En av grunnene til manglende stillingsinstruks hos ‘Forebyggerne’ var at de kunne arbeide med mye forskjellig og derfor avgjøre arbeidsoppgavene selv, selvsagt ut i fra hva behovet på skolene var. En ‘Individarbeider’ sa: ‘Jeg har ingen stillingsbeskrivelse.’ En annen ‘Individarbeider’ fortalte:

Vi prøvde å få en stillingsinstruks så ja.. jeg kan vel si at ja jeg har en, men det er ikke den jeg følger mest. Fordi i starten prøvde vi å få en stillingsinstruks, men så var ikke vi med på å lage den og da ble det ikke riktig i forhold til det vi følte vi kunne gjøre.

I dette tilfellet var der en kjent stillingsinstruks, men den ble ikke fulgt fordi den ikke hang sammen med de reelle oppgavene til miljøterapeuten.

En informant fortalte sine tanker om den fysiske utformingen:

[...] et kontor som ligger, så elevene kan komme, fordi nå har vi bare åpne arbeidsplasser her og det er ikke helt ideelt så vi er ute stort sett i hvert friminutt og vandrer, så de vet hvor de finner oss, de vet hvem vi er.[...] terskelen for mange å komme og banke på ei dør kan være,

det kan være lettere for de å oppsøke oss også når vi går rundt [...] at det virker litt mer naturlig, fordi det er mange elever som gjør, de kan komme og henvende seg.

Noen av informantene hadde egne kontor, mens andre hadde det ikke. Det var både fordeler og ulemper ved mangel på eget kontor til miljøterapeutene. Den fysiske utformingen peker til fysiske strukturer som virker inn på arbeidet, og som kan virke inn på behovet for struktur.

Den faglige friheten

Underkategoriene *Begrensninger* og *Behovet for struktur* valgte jeg å knytte til den fokuserte kategorien *Den faglige friheten*. De analytiske underkategoriene beskriver miljøterapeutenes opplevelser av hva som virker inn på deres faglige frihet i arbeidet. Begge underkategoriene påvirker hverandre gjensidig.

Flere informanter pekte på at de hadde store muligheter for å bestemme hva og hvordan de skulle utføre sine oppgaver, men flere uttrykte også et ønske om en mer strukturert arbeidshverdag. Jeg tolker det som at 'Forebyggerne' har en åpen stilling der mangfoldet i arbeidsoppgaver, problematikk elevene kan ha og utfordringer skaper en viss mangel på struktur. Og det er når det blir for mange oppgaver og for liten tid at ønsket om struktur kommer frem. Samtidig var 'Forebyggerne' positive til den muligheten de har til å styre sin arbeidshverdag. Det er mulig at klarere forventninger fra skoleledelsen og flere miljøterapeuter å samarbeide med kan gi 'Forebyggerne' større mulighet til planlegging og gjøre et grundigere arbeid med oppgavene de tildeles. 'Individarbeiderne' har en mer låst stilling opp mot enkeltelever og de har faste elever til faste tider, som skaper en viss struktur. Likevel har de en frihet til å forme sin opplegg slik de mener er til det beste for eleven.

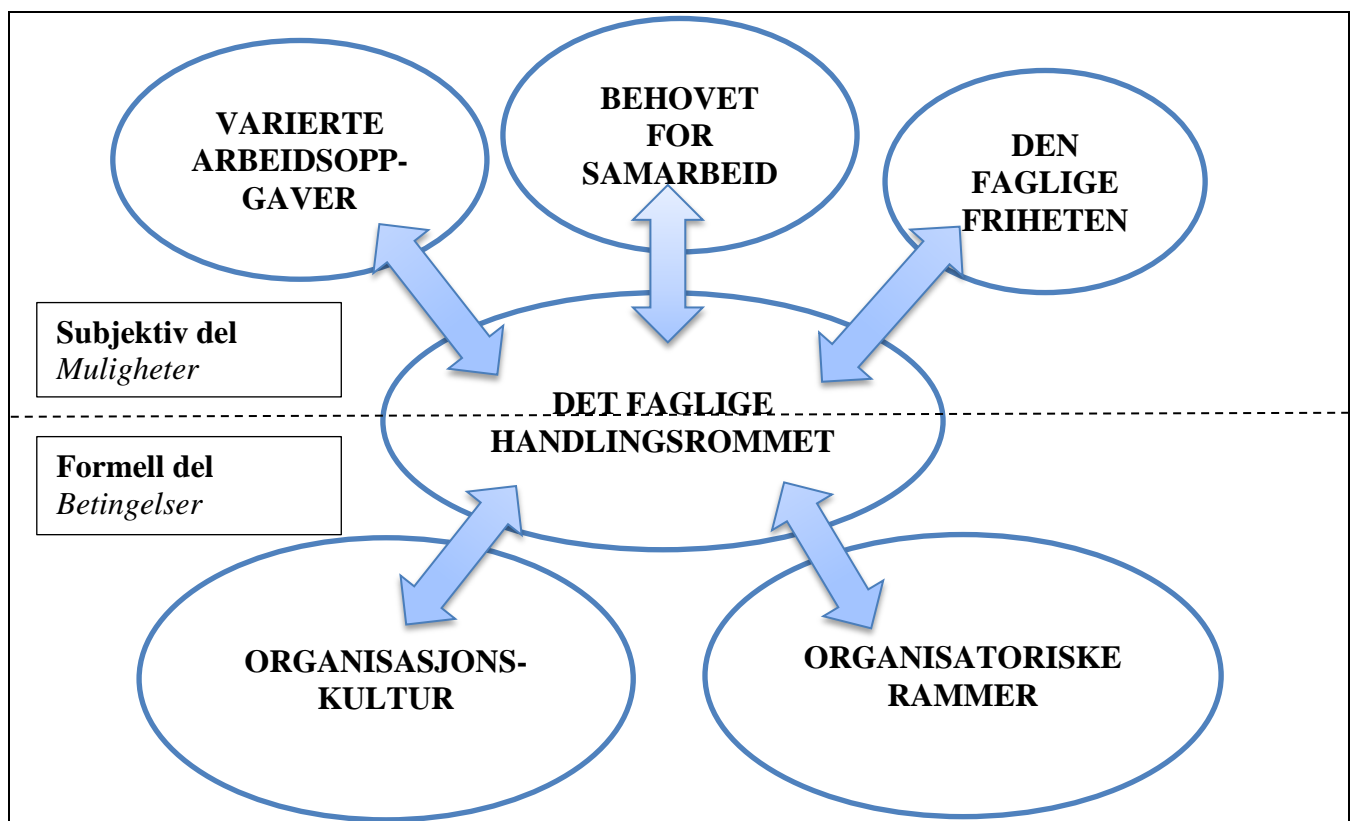
Kapittel 7 Diskusjon av sentrale funn

Problemstillingen for studien er: Hva arbeider miljøterapeuter i ungdomsskolen med og hvordan opplever de sin arbeidshverdag? Med bakgrunn i inspirasjon fra Grounded Theory og at det finnes lite tidligere forskning på temaet har jeg undersøkt feltet med en vid problemstilling. Etter datainnsamling og analyse av materialet fant jeg det nødvendig å få mer kunnskap om flere teorier og perspektiver som kan knyttes til funnene. Dette er også i tråd med inspirasjonen fra Grounded Theory. De praktiske konsekvensene av dette er at noe av teorien som er presentert tidligere i oppgaven tilegnet jeg meg etter hvert i forskningsprosessen, samt at teoretiske innsikter om psykisk helse og handlingsrommet vil bli trukket frem for å belyse diskusjonen av funnene. I dette kapittelet vil funnene fra mine fire kvalitative forskningsintervju diskuteres i sammenheng med relevante teoretiske perspektiver. Jeg vil nytte meg av en egenkonstruert modell som peker på sentrale funn og teoretiske kategorier, og kapittelet vil være strukturert etter modellen. Modellen er en videreutvikling av modell 1 som er presentert i metodekapittelet. Jeg har her valgt å legge til to teoretiske kategorier: *Organisasjonskultur* og *Organisatoriske rammer*. De teoretiske kategoriene har jeg fra studiens teoretiske bakgrunn og jeg mener disse kan belyse min egen empiri.

Det faglige handlingsrommet

De analytiske underkategoriene og de fokuserte kategoriene som jeg presenterte tidligere beskriver deler av miljøterapeutens faglige handlingsrom.. Inkludert i det faglige handlingsrommet er de fokuserte kategoriene *Varierte arbeidsoppgaver*, *Behovet for samarbeid* og *Den faglige friheten*, samt de teoretiske kategoriene *Organisatoriske rammer* og *Organisasjonskultur*. Dette kommer frem av modell 2. Det faglige handlingsrommet peker på miljøterapeutenes muligheter og betingelser i rollen som miljøterapeut i ungdomsskolen. Handlingsrommets kulturelle og strukturelle rammebetingelser legger premisser for utøvelsen av det miljøterapeutiske arbeidet. I følge Espedal og Kvitastein (2012: 31) peker ledelseslitteraturen på at handlingsrommet til ledere har en subjektiv del og en formell del. Den formelle delen er de strukturelle rammene og føringene knytt til rollen. Den subjektive delen av handlingsrommet avgjøres av hvordan lederen tolker og definerer sitt handlingsrom. Det handler om hva lederen gjør med de mulighetene og begrensningene som følger med rollen. Med bakgrunn i funnene mine finner jeg det nyttig å overføre denne inndelingen til å gjelde miljøterapeutenes handlingsrom. Jeg velger å overføre inndelingen fordi informantene mine trakk frem både subjektive og formelle faktorer som virket inn på deres arbeid. Den subjektive delen vil eksempelvis være

hvordan miljøterapeuten bruker faglig frihet til å definere sine egne arbeidsoppgaver. På grunn av at det subjektive handlingsrommet tolkes av profesjonsutøverne selv vil handlingsrommet derfor variere fra utøver til utøver. Den subjektive delen av handlingsrommet kan også knyttes til den faglige autonomien, ved at miljøterapeutene for eksempel tolker mulighetene for å styre arbeidsdagen. Den formelle delen av handlingsrommet kan knyttes til organisatoriske rammer som for eksempel den fysiske utformingen, som innebærer utformingen av kontorene til miljøterapeutene. Jeg vil nå presentere min egen modell som forteller hvilke faktorer som påvirker miljøterapeutenes handlingsrom og samspillet mellom dem.



Modell 2: Videreutvikling av modell 1: Faktorer som virker inn på det faglige handlingsrommet til miljøterapeutene. Videreutviklet til å inneholde den subjektive og formelle delen av handlingsrommet.

De tre første faktorene; *Varierte arbeidsoppgaver*, *Behovet for samarbeid* og *Den faglige friheten* er mine fokuserte kategorier. De hører til den subjektive delen av handlingsrommet og peker på muligheter og begrensninger miljøterapeutene opplevde i arbeidet. *Organisatoriske rammer* og *Organisasjonskultur* er teoretiske kategorier som jeg finner relevant for drøftingen av funnene. Disse tilhører den formelle delen av handlingsrommet og er kulturelle og strukturelle rammebetingelser som enten muliggjør eller begrenser i arbeidet. Både de fokuserte kategoriene og de teoretiske kategoriene vil påvirke hverandre gjensidig, som pilene viser. Eksempelvis vil organisatoriske rammer virke inn på den faglige friheten ved at rammene begrenser og muliggjør faglig frihet i utøvelsen av arbeidet. Og organisasjonskulturen påvirker det interne samarbeidet i skolen, for eksempel gjennom hvilke oppfatninger lærerne har om miljøterapeutrollen.

Den subjektive delen av handlingsrommet

Den subjektive delen handler om hvordan miljøterapeutene i skolen tolker og definerer sitt handlingsrom. Som vist i modell 2 er de fokuserte kategoriene *Varierte arbeidsoppgaver*, *Behovet for samarbeid* og *Den faglige friheten* kategorier som peker på den subjektive delen av miljøterapeutene i ungdomsskolen sitt handlingsrom. Det er hvordan informantene oppfatter mulighetene og betingelsene og det er opp til hver enkelt miljøterapeut hva de gjør ut i fra disse.

Varierte arbeidsoppgaver

Miljøterapeuten i ungdomsskolen har en mulighet til å fange opp elever som har behov for veiledning og hjelp. Miljøterapeuten har kunnskap om å se problemer, bidra til endring og motvirke ekskludering og marginalisering. I en hektisk skolehverdag er det utfordrende for lærerne å både undervise og hjelpe alle elevene samtidig. Miljøterapeutene kan være et viktig supplement til lærerne, som både bidrar til bedre læring, mer fokus og kompetanse på arbeid med det psykososiale miljøet og kompetanse om forebygging. I Opplæringslova § 9a-3 første avsnitt står det: "Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør". Miljøterapeuten kan være en sentral bidragsyter i dette arbeidet. Miljøterapeutene kan bidra til at elevene får et bedre psykososialt miljø, som vil påvirke elevenes læring. Som Berg (2005: 67) peker på er det psykososiale miljøet viktig for god læring. Det psykososiale miljøet handler om mellommenneskelige relasjoner i skolen og at elevene skal føle seg trygge og inkludert. For eksempel når en miljøterapeut hjelper en elev på en slik måte at eleven får bedret sine forutsetninger for å lykkes i skolen, kan det virke inn på de sosiale relasjonene eleven har til sine medelever. Miljøterapeuten vil også være en viktig bidragsyter i det forebyggende arbeidet for eksempel arbeidet med elevenes psykiske helse.

En begrunnelse for å ansette miljøterapeuter i skolen er ut i fra et forebyggingsperspektiv. Som Svensson mfl (2009: 74-75) påpeker har profesjonsutøvere en spesiell kunnskap som gir grunnlag for at man kan si at profesjonen kan gjøre et arbeid bedre enn andre. Miljøterapeuter har gjennom sin utdanning og erfaring tilegnet seg kunnskap om viktigheten av forebygging på ulike nivåer. Miljøterapeutene har kunnskap om risiko- og beskyttelsesfaktorer og hvordan bruke denne kunnskapen. Som er i tråd med Manger og Lillejord (2013: 27-29) som peker på at et fokus på elevene sine ressurser, potensialer og muligheter er nødvendig. Individuer og systemene elevene tilhører bør ses som en helhet. Det bør fokuseres på risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer, både ved tilrettelegging av de unge sine generelle oppvekstvilkår, og i arbeid med elever med lærevansker og problematferd. Det kan oppfattes i sammenheng med Befring og Moen (2011: 168-169) som hevder

at forebyggende arbeid bør ha bakgrunn i kunnskap om risiko- og beskyttelsesfaktorer. Og på den måten arbeider aktørene for å skape trygge skoler, samt stanse eller begrense uønskelig utvikling hos elevene. 'Forebyggerne' sin rolle handlet om arbeid med elever som trengte det uavhengig av om det var elever med enkeltvedtak eller ikke. Når elever har problemer, eksempelvis knytt til den psykiske helsen eller problemer hjemme kan de ha samtaler med miljøterapeuten. Samtalene gjør at elevene blir sett og hørt. Dette arbeidet kan forebygge at problemene utvikler seg. Miljøterapeuter har også kunnskaper om barn og unge med spesielle behov. Og om hva som er viktig i arbeid med disse elevene og hvilke arbeidsmetoder som kan være aktuelle.

På et primærforebyggende nivå (universellforebygging) vil arbeidsoppgaver på skolenivå være nødvendig. Primærforebygging handler om å forhindre at problem oppstår (Befring og Moen 2011: 170). Eksempelvis vil MOT- programmet være et tiltak på skolenivå som kan forebygge eventuelle fremtidige problemer. I korte trekk handler MOT-programmet om: MOT til å leve, MOT til å bry seg og MOT til å si nei (MOT: s.a). Noen av informantene arbeidet med slike program på skolenivå eller gruppenivå. Det primærforebyggende arbeidet er nødvendig for å skape gode og trygge skoler. Miljøterapeutene kan være en viktig støttespiller i dette arbeidet. Miljøterapeuten kan fange opp hvilke behov som er på skolene og tilpasse tiltakene deretter. Samt, at miljøterapeuten kan dele sin kunnskap med andre ansatte. Men er det virkelig slik at miljøterapeutene arbeider primærforebyggende? Funnene mine peker i liten grad på arbeid på skolenivå, men noen av informantene nevnte at de hadde vært delaktig i program på skolenivå. De fleste fortalte om arbeid med sekundær (selektiv) og tertiær (indikativ)forebygging. Vik (2015: 45-47) peker på at skoletiden har betydning for den unge sin mentale helse. For eksempel vil mobbing og sosial ekskludering få alvorlige konsekvenser for den mentale helsen til de unge. I følge dette vil forebyggende arbeid mot psykisk uhelse være sentralt. Som henger sammen med funnene mine om miljøterapeutenes opplevelse av arbeid med psykiske problemer.

Miljøterapeutene fortalte at de opplever en økning i arbeid med psykiske problemer hos ungdommene. De opplever at flere elever kommer til dem med problemer knytt til den psykiske helsen. Som for eksempel depresjon. Min oppfatning er at det er viet større oppmerksomhet mot psykisk helse generelt. Dette kommer frem av for eksempel medienes oppmerksomhet på psykiske problemer. I en NOVA- rapport (Bakken 2016: 72-73) pekes det på at flere studier finner en økning i depressive symptomer hos jenter og at depresjon og angst er de mest vanlige plagene hos ungdom. Andelen unge som rapporterer om psykiske plager er i følge rapporten høy. Skårderud (2009: 18-19)

skriver også at psykiske lidelser blant barn og unge er økende. Økningen miljøterapeutene opplever kan gjenspeile at det er mer åpenhet rundt temaet psykisk helse. Flere personer som har hatt eller har psykiske problemer står frem i media og forteller om sine opplevelser. Det kan medføre en mer aksept for å søke hjelp. En annen mulig forklaring kan være at ungdommene utsettes for stress og påkjenning i samfunnet. Dette kan eksempelvis komme av forventningene om skoleprestasjoner eller større grad av valgmuligheter. I dag er det et krav at ungdom skal realisere seg selv (Skårderud 2009: 20). Skårderud (2009: 24) peker på at barn og unge møter samfunnsmessig mer komplekse krav om at de skal utvikle kompetanse for å manøvrere i en uoversiktlig hverdag.

I følge Berg (2005: 23-24) har ungdommer lite kunnskap om psykiske problemer og hvor de kan få hjelp. Når skolen har miljøterapeut kan hun være en representant for hvor elevene kan få informasjon om psykiske problemer, om hjelpetilbud og ved behov kan miljøterapeuten mobilisere nødvendige hjelpetiltak. Mer informasjon om psykisk helse i skolen vil kanskje bidra til å fjerne en del av den stigmatiseringen som er, og ungdommene kan få kjennskap til hvor og hvordan de kan søke hjelp. Eller så kan den økte kunnskapen gå i motsatt retning. Større fokus på psykiske problemer kan bidra til at normale følelser som er knyttet til ungdomsårene blir oppfattet som psykisk uhelse. Som for eksempel at ungdommene mener de er deprimerte når de er lei seg. Det kan tenkes at et dilemma for miljøterapeutene vil være å skille normale følelser og opplevelser fra psykiske problemer. Samtidig kan et skjerpet blikk på psykisk uhelse, gjøre at miljøterapeutene og andre ser problemer der det ikke er det.

Et spørsmål er om det virkelig er slik at ungdommer har lite kunnskap om psykiske problemer og hjelpetiltak? Dersom hypotesen om at det er mer åpenhet rundt psykiske problemer er korrekt, vil det peke på at ungdommer har mer kjennskap til psykiske problemer enn tidligere, som er i motsetning til det Berg (2005: 23.24) trekker frem, at unge har lite informasjon om psykiske problemer. Miljøterapeutene kan bidra med informasjon, for eksempel ved å holde foredrag for elevene om psykisk helse. Som for eksempel en informant hadde hatt, dette var samtalegrupper med elever om for eksempel selvtillit. 'Forebyggerne' hadde elever til samtale som hadde problemer knyttet til eksempelvis angst, selvmordstanker og spiseforstyrrelser. Miljøterapeutene har en faglig bakgrunn som tilsier at de skal kunne arbeide med psykiske problem. En økning i psykiske problemer blant ungdommer gir ofte behov for langvarig oppfølging. Noe som øker presset på at miljøterapeutene skal arbeide systematisk mot å forebygge problemer eller videreutvikling av problemer. Dette blir problematisk dersom det virkelig er slik som mine funn og annen forskning peker på, at

miljøterapeutrollen i skoler er uklar og lite forankret. Manglende avklaring på hva som er miljøterapeutens ansvar og hva andre skal ta seg av, vil mulig gjøre at arbeidet blir lite systematisk. En kan også hevde at uklarhet om ansvarsfordeling kan medføre at elevene som har psykiske problemer ikke får den hjelpen de behøver. I følge mine funn er samarbeid nødvendig i arbeid med psykiske problemer. Og det bidrar til at elevene får et helhetlig tilbud.

Behovet for samarbeid

I følge mine egne funn samarbeider miljøterapeutene i ungdomsskolen med både interne og eksterne partnere. Borg mfl (2014: 26) fant også at miljøterapeutene i skolen kunne samarbeide både med interne og eksterne partnere, og de kunne avlaste lærerne i dette. Et tverrfaglig samarbeid er i følge Galvin og Erdal (2013: 21) et virkemiddel for å nå målene i arbeidet med barn og unge. Et godt samarbeid med de ulike aktørene i barn og unges liv vil styrke oppvekstmiljøet. Et godt tverrfaglig samarbeid kan bidra til økt kompetanse blant aktørene, helhetlig vurdering av saker, samt faglig støtte.

Muligheter og hindringer i samarbeidet

Samarbeid med eksterne aktører er nødvendig i flere av arbeidsoppgavene til mine informanter. I følge mine funn er det spesielt 'Forebyggerne' som samarbeider med eksterne aktører. Samarbeidet bidrar til god kvalitet i hjelpetilbudet til ungdommer i risikosonen. Når miljøterapeuten trekker inn eksterne aktører i for eksempel saker der ungdom har psykiske problemer er økt kompetanse en begrunnelse for behovet for samarbeid. Det handler om å få flere profesjonsutøvere til å se på en sak og bidra med sine kunnskaper og erfaringer. Tillit forstått som forpliktelse fra samarbeidspartnerne ble av informantene pekt på som en nødvendig faktor for at samarbeidet skulle lykkes. Dette er i tråd med Hesselberg (2011: 121-123) som peker på at tillit og at man kan stole på hverandre i et samarbeid er sentralt. Tillit handler om at partene i samarbeidet har tillit til at de andre partene gjør arbeidet sitt. Tillit i samarbeid er viktig fordi det påvirker om samarbeidet er bra eller ikke. Gustavsson og Tømmerbakken (2011: 113) peker på at dersom et samarbeid er godt og preges av tillit mellom partene kan de dele på risiko og usikkerhet. Dette gir en trygghet i arbeidet. Som kan trekkes tilbake til informantenes behov for deltakelse i et faglig fellesskap. Det er mulig at manglende tillit fører til at partene ikke stoler på hverandres avgjørelser. Og det kan bidra til at det ikke blir noe samarbeid. Samarbeid både internt og eksternt kan være en kilde til den nødvendige støtten, som funnene pekte på. Det handler om faglig, personlig og sosial støtte i arbeidet.

Noen av informantene trakk frem taushetsplikten som et mulig hinder for samarbeidet, som kan knyttes til Axelsson og Axleson (2016: 258-259) som peker på at taushetsplikten kan være en strukturell hindring i tverrfaglig samarbeid. I saker der eksempelvis foresatte ikke ønsker at skolen skal vite om at eleven får hjelp hos BUP, eller BUP håndterer streng taushetsplikt, kan dette hindre et helhetlig tilbud til eleven. Kanskje arbeider miljøterapeuten med eleven og med de samme problemene som BUP gjør. Hesselberg (2011: 121-123) fremhever at lovgivning trenger ikke være hindrende hvis samtykke og anonymisering brukes. Informantene fortalte at dersom eleven og

foresatte samtykket til det kunne miljøterapeuten bringe informasjon videre til eksterne instanser. Borg mfl (2014: 28-29) fant også at samarbeid med eksterne instanser kan være problematisk på grunn av taushetsplikten og høy grad av byråkratisering. Det vil være viktig at samarbeidspartnerne kommunisere om dette og kommer fram til hvordan de kan løse dette .

Økningen i arbeidet med psykiske problemer blant elevene er en begrunnelse informantene gir for hvorfor de har behov for å samarbeide med andre. Da spesielt samarbeidet med eksterne instanser. Når miljøterapeuten får kjennskap til at en elev sliter med psykiske problemer er det viktig at dette tas tak i raskt. Informantene fortalte at de brukte observasjon og samtale for å utrede hva dette dreiet seg om. Ved bekymring rådførte informantene seg med for eksempel psykiatrisk sykepleier eller barnevernet og dette kan gjøres ved å bruke anonymisering. I følge funnene mine hadde de eksterne samarbeidspartnerne ofte tilnærmet lik utdanningsbakgrunn som miljøterapeuten. Dette kan være positivt fordi de oppfatter utfordringer på lik måte og tenker i de samme banene om hvordan problemer kan løses. Som vil handle om profesjonskultur, like profesjoner vil ofte ha tilnærmet like verdier og oppfatninger. Det kan også tenkes at i visse tilfeller ville det vært bra å få synspunkter fra en annen profesjon. Kanskje kan profesjonen komme med alternativer som de andre ikke har sett. I skolen kan miljøterapeutene samarbeide med eksempelvis lærere, assistenter og rådgivere. På den måten har de mulighet til å se elevene sine behov ut i fra ulike perspektiver. Som peker på organisasjonskulturen i skolen (Jacobsen og Thorsvik 2007: 120-123). Organisasjonsdeltakernes oppfatninger og verdier vil virke inn på hvordan partene ønsker å arbeide med sakene.

Det å være ansatt som eneste miljøterapeut i en ungdomsskole kan være utfordrende. 'Forebyggerne' hadde ofte mange ulike oppgaver. Når miljøterapeuten var ansatt som eneste miljøterapeut i skolen var det utfordrende i forhold til tid. Mange oppgaver og ofte krevende oppgaver førte til et tidspress. Dette kan for eksempel gå ut over planleggingen. Det kan tenkes at i skoler hvor det er ansatt flere miljøterapeuter har miljøterapeutene mer støtte, trygghet og noen som utfordrer deres avgjørelser. Denne deltakelsen i et faglig felleskap kan minske arbeidspresset. En fare med dette er at det blir mindre samarbeid med andre ansatte på skolen. For eksempel at det er miljøterapeutene som arbeider sammen om sine elever, og så har lærerne sine elever de tar seg av. Dette kan trekkes sammen med diskusjonen om organisasjonskulturen for eksempel at det kan være en kultur om hvilke elever som hører til hvem.

Når skoler ansetter miljøterapeuter kan det problematiseres at det blir enda en aktør for elevene å forholde seg til. I NAV for eksempel snakkes det om en dør inn for brukerne. Dette gjelder ikke

skoleelever. Elever i ungdomsskolen skal forholde seg til for eksempel helsesøster, sosiallærer, rådgivere, PP-tjenesten, kontaktlærer og miljøterapeut. Det kan være vanskelig for elevene å vite hvem de skal snakke med om hva. Og det kan være vanskelig å orientere seg om hvem som har ansvar for hvilke deler av deres liv. Dette peker på et behov for at elevene får medvirke i det som omgår dem, samt at aktørene som samarbeider om en elev har en klar ansvarsfordeling. Klar ansvarsfordeling handler om organisasjonsstrukturen, samt god kommunikasjon mellom ansatte, ledere og samarbeidspartnere.

Behov for støtte og anerkjennelse

Strand (2007: 273) peker på at ledere i ekspertorganisasjoner kan ha en viktig rolle med å administrerte friheten til de ansatte. Og god ledelse i ekspertorganisasjoner handler om å la de ansatte få gjøre det som de er spesialiserte til. Miljøterapeuter inn i skolen innebærer at de som tidligere nevnt, skal få innpass på et område som har vært forbeholdt lærerne og assistentene. Med bakgrunn i dette vil god ledelse være nødvendig. Noen av informantene mine etterlyste bedre samarbeid med rektor på skolen. Som ny profesjon i skolen vil forankring i ledelsen være viktig. Rektorene kan gi tilbakemeldinger til miljøterapeutene på arbeidet de utfører. Dette vil styrke kvaliteten på miljøterapeutenes arbeid, fordi de da vet hva som er forventet av dem og de kan få utviklet sine arbeidsmetoder i tråd med skolens forventninger og krav. Som også Lipsky (2010: 40) peker på at klare tilbakemeldinger på arbeidet er nødvendig for at arbeidet skal være tilfredsstillende. En annen side av rektors involvering er at mye involvering vil virke inn på den autonomien som gjerne profesjonsutøvere ønsker å ha. Mange føringer på arbeidet, vil minske graden av autonomi, som igjen kan virke inn på miljøterapeutenes tilfredshet ved arbeidet.

Mine funn pekte på et tidspress i forhold til mange komplekse oppgaver der langsiktig arbeid var nødvendig. Når miljøterapeutene står i vanskelige saker er det viktig at de får støtte i arbeidet. Rektor kan være en person som gir dem støtte i valget av arbeidsmetode og løsning på problem. Samtidig vil støtte fra rektor vise ovenfor de andre ansatte i skolen, samt utenforstående at det miljøterapeutiske arbeidet er nødvendig og viktig. Det kan gjøre det lettere for miljøterapeuten å samarbeide med andre på skolen, samt i kontakten med elevenes familier. Støtte og anerkjennelse trenger ikke bare å komme fra rektor eller ledelsen i skolen, det kan også komme fra de øvrige samarbeidspartnere. Støtte kan tenkes å være nødvendig i yrker med stor grad av autonomi og bruk av skjønn.

Den faglige autonomien og det profesjonelle skjønns betydning

Den fokuserte kategorien *Den faglige friheten* knyttes til begrepene autonomi og skjønn. Molander og Terum (2008: 18) peker på at profesjoner har en autonomi i utøvelsen av arbeidet. Hvordan arbeidsoppgavene skal utføres er ikke definert av en ekstern autoritet, men profesjonene definerer selv hvordan arbeidet skal utføres med grunnlag i deres faglige og praktiske kunnskaper. Miljøterapeuter i ungdomsskoler bruker for eksempel sin faglige kunnskap, sine praktiske erfaringer og etiske vurderinger til å velge handlings- og løsningsalternativer i utøvelsen av arbeidet.

Både 'Forebyggerne' og 'Individarbeiderne' pekte på en mulighet til å styre og forme arbeidsoppgavene. De hadde mulighet til å velge sine arbeidsmetoder og velge arbeidsoppgaver. Dette knyttes til skjønnsutøvelse. I følge Molander og Terum (2008: 20) er skjønn et kjennetegn ved profesjonelle tjenester og profesjonsutøveren må fortolke hvert enkelte tilfelle med bakgrunn i faglig kunnskap og handlingsnormer. Ved bruk av skjønn i det miljøterapeutiske arbeidet i skolen blir arbeidsmetodene valgt ut i fra elevenes individuelle behov. Dette peker på en autonomi til å bruke sine faglige kunnskaper, etiske refleksjoner og erfaringer slik miljøterapeuten selv mener er til det beste for elevene. Skjønnsutøvelsen innebærer at profesjonsutøveren bruker dømmekraft til å velge den riktige handlingen basert på hva som er moralsk riktig. I sosialt arbeid vil det yrkesetiske grunnlagsdokumentet (Fellesorganisasjonen 2015) peke på handlingsregler for utøvelsen av faget. Dømmekraften til utøverne utvikles med bakgrunn i for eksempel teoretisk kunnskap, praktisk kunnskap og personlig kompetanse. Profesjonsutøvere innen sosialt arbeid og som arbeider i mindre rigide systemer gjør ofte skjønnsmessige vurderinger i sitt arbeid. Som informantene pekte på er ingen elever like og det valgte handlingsalternativet må basere seg på moralske, etiske og faglige vurderinger. Den uforutsigbarheten som henger sammen med mange akutte saker i følge mine funn gir behov for skjønnsmessige vurderinger. Skjønnbruk gir muligheter til å behandle elevene individuelt. Samtidig kan det problematiseres fordi det kan gjøre det vanskelig å vite hva som er rett handlingsvalg. Mye skjønnbruk og frihet i arbeidet kan være problematisk, for eksempel dersom miljøterapeuten må stå alene i vanskelige saker uten andre å støtte sine løsning- og endringsvalg til. Det fører til at det er ingen som kan bekrefte at nødvendig tiltak var iverksatt. Som følge av dette kan skolen ha et problem dersom foresatte eller tidligere elever i fremtiden klager på mangelfull innsats fra skolen. Når den profesjonelle bruker skjønn i arbeidet må hun kunne begrunne skjønnsutøvelsen (Grimen og Molander 2008: 179-180). For eksempel må miljøterapeuten begrunne sine valg av arbeidsmetoder til foresatte, lærer og rektor. Begrunnelsen vil henge sammen med profesjonsutøveren sine moralske, etiske og faglige refleksjoner om et enkelttilfelle. Det kom tydelig frem i intervjuene at

miljøterapeutene hadde et behov for å tenke mer langsiktig, som igjen peker på problemenes omfang. En underkategori i kapittelet om funn er *Akuttelever*, kategorien peker på de ikke-planlagte oppgavene som miljøterapeutene kunne støte på i arbeidet. I slike situasjoner vil det miljøterapeutiske arbeidet preges i stor grad av skjønnsbruk og faglig frihet til å handle som de selv mener er best. Det kan føre til usikkerhet rundt handlingsalternativ og valg. Et spørsmål er om det er virkelig slik at mangel på struktur fører til usikkerhet? Miljøterapeuter er utdannet til å håndtere utfordrende situasjoner og ikke-planlagte hendelser. Det er både fordeler og ulemper med lite struktur. Det vil også spørres hvordan utøverne tolker oppgavene. For eksempel om de ser muligheter der det er lite struktur, eller om de opplever det som vanskelig å arbeide under slike forhold.

Det var nødvendig for informantene å planlegge hvordan de skulle løse oppgavene og klargjøre hva som var målet med arbeidsoppgavene. I en hektisk hverdag der mangel på tid er gjennomgående, opplevde informantene noen ganger at de ikke fikk arbeidet godt nok med en sak. Det begrenser muligheten til å bruke eksempelvis faglig, praktisk og etisk kunnskap på en effektiv og adekvat måte. I akutte saker kan planlegging være vanskelig. I følge Svensson mfl (2009: 136-139) er planlegging av intervensjoner som innebærer refleksjon over handlingsmuligheter og hva resultatet kan bli en viktig del av profesjonelt arbeid. Handlingsalternativer må velges raskt, for eksempel dersom en elev forteller om selvmordstanker. I slike akutte tilfeller er det behov for å drøfte saken med andre. Som viser til funn der informantene pekte på et behov for å delta i et faglig fellesskap, samt behov for å samarbeide med andre. På grunn av at arbeidsoppgavene ofte er krevende og alvorlige er det nødvendig med støtte fra andre. Det handler om at et faglig fellesskap i arbeid med ungdommer er viktig for at hjelpen de får skal være hensiktsmessig. Og det kan være nødvendig å diskutere saker med noen med felles oppfatning om situasjoner eller med motsatt oppfatning som kan berike refleksjonene og vurderingene. Dette henger også sammen med organisasjonskultur og hvilke oppfatninger som styrer arbeidet.

Den formelle delen av handlingsrommet

Som tidligere nevnt peker den formelle delen av handlingsrommet på de organisatoriske rammene og organisasjonskulturens innvirkning på miljøterapeutenes faglige handlingsrom. Skolen som organisasjon vil ha en formell organisasjonsstruktur. I følge Jacobsen og Thorsvik (2007: 65) handler formell organisasjonsstruktur om formell arbeidsdeling, autoritet, samt kontroll og koordinering av arbeidet i organisasjonen. Den formelle delen av miljøterapeutene i ungdomsskolen sitt faglige handlingsrom vil være rammebetingelser som gir føringer på arbeidet, som fysisk utforming og stillingsinstruks. Organisasjonskulturen vil virke inn på handlingsrommet gjennom for eksempel forskjellige oppfatninger.

Organisatoriske rammer for det miljøterapeutiske arbeidet i ungdomsskolen

En første organisatorisk ramme som funnene mine pekte på var skolens fysiske utforming. På noen av skolene i utvalget hadde informantene ikke egne kontor. Som følge av dette var der ingen fast plass elevene kunne henvende seg for å komme i kontakt med miljøterapeuten. På den ene siden pekte funnene mine på at manglende kontor gjorde at miljøterapeutene oppholdt seg mye ute i friminuttene sammen med elevene. Dette førte til at elevene ble kjent med miljøterapeutene på en naturlig måte, og miljøterapeuten fikk se elevene i samspill med andre, samt at det ble lav terskel for å ta kontakt. På den andre siden kan det være negativt på grunn av at miljøterapeuten ikke har en fast plass til samtaler med elevene. Informantene som hadde egne kontor fortalte at de brukte kontoret til samtale med elevene, samtale med foresatte og andre ansatte på skolen kunne oppsøke miljøterapeuten der. Det kan også tenkes at det å ha eget kontor symboliserer at miljøterapeuten er inkludert i skolen. Funnene mine pekte på ulike måter miljøterapeutene kunne arbeide på i skolen.

Som tidligere nevnt i kapittelet om funn gjorde jeg et analytisk grep som var å dele miljøterapeutene inn i to roller: 'Individarbeiderne' og 'Forebyggerne'. Inndelingen peker på hva miljøterapeutene arbeider mest med og fungerer som en ramme for arbeidet. Borg mfl (2014: 26) fant også variasjoner i hvordan sosialfaglig arbeid i skolen oppfattes og gjennomføres. Dette peker på en ramme for arbeidet. Funnene fra mine kvalitative forskningsintervju pekte på at noen informanter hadde ikke en kjent stillingsinstruks og at rollen ofte var uklar. Som er i tråd med Borg mfl (2014: 139) som fant at rollen som miljøterapeut i den norske skolen ofte var uklar og lite forankret. I motsetning til for eksempel USA hvor de har egen utdanning for sosialt arbeid i skolen (SSWA 2017). For det første kan manglende stillingsinstruks problematiseres fordi det skaper en usikkerhet rundt forventninger til arbeidet, samt at miljøterapeutene i skolen arbeider på en arena som tradisjonelt har vært forbeholdt lærere og assistenter. Den manglende forankringen av rollen fører til at de som blir ansatt i slike

stillinger selv må finne sin rolle og sin plass i skolesystemet. Som forholdsvis ny profesjon inn i skolen vil det være nødvendig med klarhet rundt arbeidsoppgaver og ansvarsområde. For det andre kan stillingsinstruksen fungere som en strukturell føring fra ledelsen på de ansatte sitt arbeid. Det kan forstås som at når miljøterapeutene i skolen ikke har en stillingsinstruks gir ledelsen dem en frihet og tillit til å styre egen arbeidshverdag. Som vil være forenlig med Svensson mfl (2009: 79-81) som peker på autonomi som et kjennetegn ved sosialt arbeid. Miljøterapeuten sin frihet til å styre egen arbeidshverdag i skolen er spesiell fordi lærerne har ikke den samme friheten, deres praksis er styrt av for eksempel Opplæringslova og omgivelsenes forventninger om elevenes skoleprestasjoner. Til slutt kan stillingsinstruksen bidra til en avklaring av hvilke oppgaver som er forventet at miljøterapeutene utfører, og de vil da oppleve mer trygghet angående sin rolle. Det er viktig at stillingsinstruksen samsvarer med de reelle arbeidsoppgavene, dette kan løses ved at miljøterapeutene får være med i utformingen av den, som er i tråd med mine funn der noen av miljøterapeutene hadde fått påvirket utformingen av stillingsinstruksen. Samt, funn som pekte på at der stillingsinstruksen ikke var forenlig med det faktiske arbeidet miljøterapeuten gjorde, førte til at den ble lagt til siden.

En neste organisatorisk ramme som funnene mine pekte på er planlagte timer med elever med enkeltvedtak. Dette peker på en struktur og en forventning til arbeidet. Timeplanen er viktig å følge fordi det kan være uheldig for elevene dersom de planlagte timene blir forandret. Dette fordi kontinuitet og forutsigbarhet er nødvendig i arbeidet med disse elevene. Miljøterapeutene har mulighet til å organisere innholdet i timene innenfor rammene. De kvalitative forskningsintervjuene mine tok ikke for seg akkurat hva som ble gjort i disse timene, men det kan oppfattes som at miljøterapeuten drev med undervisning av elever som kanskje ikke passet inn i den tradisjonelle undervisningen. Dette er et dilemma siden miljøterapeutene ikke har pedagogisk utdanning og har derfor i følge Opplæringslova ikke lov til å undervise. Borg mfl (45-46) peker på at meningen med å trekke de med sosialfaglig bakgrunn inn i skolen er at de skal frigjøre lærerens tid til undervisning i klasserommet. Spørsmålet er om det betyr at miljøterapeutene skal ta ansvar for "undervisning" av elever med særskilte behov slik at lærerne kan konsentrere seg om de andre elevene i klassen? Dette vil være interessant å undersøke nære i senere studier.

Inkludering eller ekskludering?

Det kom frem i intervjuene mine at både 'Individarbeiderne' og 'Forebyggerne' hadde egne opplegg med elever med diagnostisert problematikk. Dette var elever med enkeltvedtak og informantene arbeidet med disse både individuelt og i grupper. Thomas Nordahl (2012: 14-15) peker på at det har

vokst frem forskjellige former for alternative opplæringsarenaer for elever som har ulike utfordringer. Tiltakene har ofte en praktisk tilnærming. Nordahl (2012: 14-15) påpeker at det er en økning i spesialundervisning fra 1. klasse til 10. klasse og dette kan bety at elever som ikke får spesialundervisning før ungdomsskolen har over lengre tid opplevd nederlag og at de ligger langt etter i læringen. Nordahl (2012: 16) skriver at det er primært elever med spesifikk individuell diagnostisert problematikk som får spesialundervisning, som også mine informanter trakk frem.

Et interessant funn fra egen studie var at elever med enkeltvedtak ofte ble tatt ut av den ordinære klassen og satt enten på eget grupperom eller bort fra skoleområdet. Noen elever ble satt sammen med andre elever med behov for spesialundervisning. Miljøterapeutene fortalte om sine opplevelser av arbeid med grupper utenfor klasserommet. Det ble pekt på både fordeler og ulemper ved dette. Elever kan ha problemer med å konsentrere seg i klasserommet eller de har behov for ekstra veiledning fra en voksen. En 'Forebygger' fortalte om et opplegg der flere elever med diagnoser innen autismespekteret fikk mulighet til å ha timer sammen på grupperom. Begrunnelsen for dette var at noen hadde problemer med å følge den ordinære undervisningen og hadde behov for ekstra veiledning i skolearbeidet. Det handlet om å gi elevene muligheter til å lære gjennom aktiviteter som interesserte dem. Og dette skulle gi dem opplevelse av mestring. Dette kan ses i sammenheng med Berg (2005: 64) som peker på at opplevelse av mestring er viktig i all undervisning. Mestringsperspektivet handler om å gi elevene utfordringer som de har forutsetninger for å klare, undervisningen skal tilpasses den enkelte elev sine forutsetninger og ressurser. Dette ble en del av miljøterapeutens arbeid med enkeltelever. En ulempe med det alternative opplegget i følge funnene var at det etter hvert ble vanskelig å få elevene tilbake til klasserommet fordi de trivdes bedre utenfor. En annen ulempe var at det ikke var ressurser nok til at elevene fikk lærer hver time. Noen vil hevde at mangel på lærere fører til at et slikt opplegg ikke er adekvat og at det strider med Opplæringslova. Derimot kan det tenkes at i timene uten lærer skal elevene gjøre arbeidsoppgaver og miljøterapeuten hjelper dem med oppgavene. Dette gir en spennende diskusjon om miljøterapeutene legitimerer at lærerne "gir opp" de utfordrende elevene? For det første kan det tenkes at dagens ordinære undervisning har lærerne lite kapasitet til å ta seg av de elevene som har behov for ekstra hjelp. For det andre har miljøterapeutene en utdanningsbakgrunn som tilsier at de kan arbeide med elever med ulike diagnoser og utfordringer. Skolens ansatte og omgivelsene kan derfor ha en forventning om at miljøterapeutene skal avlaste lærerne og arbeide med disse elevene. Som Isaksson (2016: 55-56) fant i sin avhandling var det et ønske fra lærerne at miljøterapeutene skulle avlaste dem med å ta seg av de elevene med for eksempel atferdsproblem. I det yrkesetiske dokumentet for barnevernspedagoger,

sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere (2015) blir det trukket frem profesjonsutøveren sin plikt til å melde fra dersom de opplever praksisen som etisk eller faglig uansvarlig. Dette er et dilemma fordi det å trekke elever ut i fra det ordinære klasserommet har både positive og negative sider. Og det vil være ulike meninger og oppfatninger om dette. Det kan tenkes at praksisen har vært slik over lengre tid og det vil være vanskelig for miljøterapeuten som en forholdsvis ny profesjon i skolen å eventuelt endre praksisen.

I arbeidet med grupper for elever med enkeltvedtak pekte informantene på at de hadde ansvar, sammen med andre på skolen, for å planlegge og utføre opplegg. I følge Galvin og Erdal (2013: 21) er tverrfaglig samarbeid et middel for å nå målene i arbeidet med barn og unge. I disse oppleggene vil det være viktig å samarbeide med andre ansatte, for eksempel lærere og assistenter. Det kan handle om å dele på ansvaret og ta i bruk hverandres kunnskaper. Miljøterapeuten hadde egne timer med undervisning i sosial ferdighetstrening og veiledning i forhold til arbeidsoppgavene elevene skulle arbeide med. Det kan tenkes at miljøterapeuten fikk en slags lærerrolle og steppet inn når skolen ikke hadde nok ressurser til rådighet. Lærerne har begrenset med tid og de har pensum som skal være gjennomgått innenfor en viss tidsramme. Dette kan gi dem lite mulighet til å ta seg av de elevene som har behov for ekstra hjelp utover det som er mulig i en skoletime. Dette kan ses i sammenheng med organisasjonskulturen. Christensen (2009: 52-53) peker på at en del av organisasjonskulturen er uformelle normer for akseptable handlinger. Dersom miljøterapeutene får en slags lærerrolle for elever med spesialundervisning peker det på uformelle normer og oppfatninger i organisasjonen om at dette er akseptabelt. En 'Individarbeider' fortalte om et lignende opplegg, der elever som hadde behov for et alternativ til ordinær undervisning fikk arbeide i grupper med praktiske aktiviteter. Gjennom tiltaket fikk elevene delta i et fellesskap og lære gjennom praktisk arbeid. Spørsmålet er om dette ekskluderer disse elevene fra det store fellesskapet?

Berg (2012: 65) peker på at spesialpedagogisk hjelp bør gis på en ikke stigmatiserende måte. Å ta elever ut av klasserommet kan gi gode resultater for noen, men tilrettelegging bør gis innenfor en inkluderende ramme. Og handlingsrommet i utdanningssystemet gir muligheter for forskjellige løsninger. Hvordan den spesialpedagogiske hjelpen organiseres kan påvirkes av kulturen i skolen. Kulturen peker på hva som er den riktige måten å forstå et forhold på (Jacobsen og Thorsvik 2007: 122-123). Dersom det er meninger om at elever får best utbytte av spesialpedagogisk hjelp uten for klasserommet, er det sannsynlig at det organiseres på den måten. Og hvordan miljøterapeutrollen oppfattes vil virke inn på om de er miljøterapeutene som skal ta seg av de "utfordrende" elevene.

Issaksson (2016: 55-56) fant at lærerne ønsket at 'skolkuratorerna' skulle avlaste lærerne ved å ta seg av elevene med problem. På den ene siden kan det tenkes at når miljøterapeutene får ansvar for opplegg utenfor klasserommet blir dette gjort fordi de skal ta seg av elever som skolen ikke har nok lærerressurser til. På den andre siden kan det bety at skolene og deltakerne i organisasjonen oppfatter miljøterapeuten som utdannet til å ta seg av disse elevene.

En av informantene fortalte at arbeid med enkeltelever var med på å stigmatisere dem. Ved å ta elever ut av klasserommet blir deres utfordringer synliggjort. Det kan tenkes at å ta elever bort fra fellesskapet bidrar til ekskludering av elevene. Når elevene ikke får delta i det sosiale klasse miljøet kan det føre til uheldig sosial utvikling. Dersom en elev har utfordringer knytt til sosial omgang med andre, er det da larest å trekke eleven bort fra dette? Kanskje kan tettere oppfølging i klasserommet og bedre informasjon til medelever gi den eleven mulighet til å tilegne seg sosiale ferdigheter gjennom samhandling med jevnaldrende. Dersom elever på generell basis får informasjon om eksempelvis ulike diagnoser og psykiske problemer, og hvilke utfordringer som kan forekomme, vil muligens elevene bli flinke til å inkludere de elevene som ellers ville sidd på et grupperom for seg selv. På den ene siden kan det oppfattes stigmatiserende å ta elever ut fra klasserommet og i egne grupper eller individuell undervisning. På den andre siden kan det å sitte i et klasserom og ikke få til det som de andre elevene får til være like stigmatiserende. Skolen har en plikt til å tilpasse opplæringen til den enkelte elev sine behov. Det som nå er nevnt er i tråd med Lillejord mfl (2013: 47-48) som peker på et dilemma mellom tilpasset opplæring som tar hensyn til alle elevene sine behov og enkeltelever sine spesielle behov. Skolen har ansvar for at klassen er et lærende og inkluderende fellesskap som tar hensyn til individuelle forskjeller. Samtidig har skolen et ansvar for å gi unge med spesielle behov tilpassede tiltak. Skolen er en viktig arena for det sosiale fellesskapet. Manglende sosial omgang med jevnaldrende kan føre til ensomhet og mistro (Berg 2012: 65-66). Som er en begrunnelse for å inkludere elever med enkeltvedtak i det store sosiale fellesskapet på skolen. Dette peker på et behov for å se på de skolens organisatoriske rammer og vurdere hvordan spesialundervisning kan organiseres til det beste for elevene.

Et annet interessant funn var at på noen skoler kunne miljøterapeuten, i samarbeid med andre, ta grupper av elever bort fra skoleområdet. Formålet var at elevene skulle få mulighet til å gjøre aktiviteter der de fikk oppleve glede og mestring. Mestringsopplevelse er viktig for at elevene skal utvikle seg både faglig og sosialt. Og mestring er i følge Berg (2012: 44) en beskyttelsesfaktor. Arbeidet i gruppene er i følge funnene ofte knytt til sosial ferdighetstrening, det å lære seg å

samhandle med andre elever. Miljøterapeuten fortalte at å ta elevene bort fra skoleområdet gjør at elevene får mer utbytte av det tilpassede opplegget. Det kan handle om at elevene får en bedre opplevelse i forhold til det å gå på skole. Det kan tenkes at skoleområdet gir elevene dårlige assosiasjoner på grunn av tidligere uheldige opplevelser og dermed bidrar det å ta dem bort fra skoleområdet til glede og gode opplevelser med å gå på skolen. Det ville vært interessant å undersøke hvem som bestemmer hvordan arbeidet med enkeltelever skal organiseres. Og om miljøterapeutene har muligheter til å påvirke organiseringen.

De institusjonelle omgivelsene

Jacobsen og Thorsvik (2007: 183) peker på at forhold utenfor en organisasjon kan virke inn på organisasjonen. I sammenheng med skolen som organisasjon og det miljøterapeutiske arbeidet er de institusjonelle omgivelsene med den regulative og normative søylen interessant. De institusjonelle omgivelsene peker på organisasjonens legitimitet og kan deles inn i den regulative søylen, den normative søylen og den kognitive søylen (Jacobsen og Thorsvik 2007: 198-201). Jeg velger å trekke frem den regulative og normative søylen. Den regulative søylen handler om regulerings- og kontrolltiltak, som i skolesammenheng knyttes til Opplæringslova. Formålet med opplæringen kommer til uttrykk i Opplæringslova i § 1-1 avsnitt fem:

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.

Med grunnlag i Opplæringslova, med elevens rettigheter og de ansattes plikter, blir skolens arbeid regulert gjennom denne. Miljøterapeuter er ikke en lovpålagt profesjon i skolen og har ikke lov til å undervise, men de skal likevel forholde seg til Opplæringslova. Som for eksempel arbeid med det psykososiale miljøet til elevene, som informantene mine trakk frem kan dette gjøres gjennom for eksempel skolebaserte programmer som MOT eller individuelle tiltak. Den normative søylen handler i følge Jacobsen og Thorsvik (2007: 198-201) om verdier og normer som peker på hvilke oppgaver som skal prioriteres og hvordan samfunnet ønsker at disse skal løses. Samfunnets normer og verdier vil ha innvirkning på skolens samfunnsmandat. Som på den ene siden vil virke inn på miljøterapeuten i skolen ved at de møter en forventning om at elevene skal oppnå gode faglige resultater. I det miljøterapeutiske arbeidet vil forventningen ses i skolevegringssaker. I slike situasjoner peker funnene mine på at miljøterapeuten får ansvar for å prøve å få eleven tilbake på skolebenken. På den andre siden peker samfunnets verdier og normer på hva som er aksepterte måter å hjelpe barn og unge på. Når det er større fokus på arbeid med psykiske problemer, som jeg fant i mine intervjuer, vil det virke inn på hva som er forventet at miljøterapeuten gjør i slike saker. For eksempel forventninger om hvilke instanser som er de rette å samarbeide med eller forventninger om hvordan miljøterapeuten skal håndtere elevene. Også samfunnets fokus på evidensbasert praksis vil virke inn på forventningene til arbeidet med barn og unge. Bruk av evidensbaserte programmer vil kunne være med på å legitimere denne praksisen (Svensson mfl 2009: 81). Det kan se bra ut ovenfor omgivelsene hvis skoler tar i bruk programmer som er forankret i forskning. I følge Svensson mfl (2009: 77-79) er et kjennetegn ved profesjoner tilliten fra omgivelsene. Det handler om at kunnskapen profesjonen representerer

anerkjennes som nødvendig for å løse oppgavene. Når skoler ansetter miljøterapeuter kan det gjøres med bakgrunn i et erkjent behov for sosialfaglig kompetanse. Det kan være et ønske om å få inn noen med kunnskap om for eksempel ulike hjelpetjenester, sosiale forhold, risiko og beskyttelsesfaktorer. Eller på skoler der det har vært store problemer for eksempel med mobbing, og skolen må gjøre noe. Når skolen ansetter noen med sosialfaglig bakgrunn viser de ovenfor omgivelsene at de setter inn tiltak for å få bukt med problemet.

Miljøterapeuten som bakkebyråkrat

Sosionomer og barnevernspedagoger har ikke autorisasjon, som betyr at arbeidet de utfører også kan gjøres av andre yrkesgrupper, som er i tråd med Svensson mfl (2009: 81-83) som peker på at sosialt arbeid sitt hovedområde ikke er forbeholdt profesjonsutøverne innen sosialt arbeid. Skoler kan i noen tilfeller velge å ansette eksempelvis assistenter til å utføre det samme arbeidet som en miljøterapeut gjør. Dette kan være med bakgrunn i økonomiske hensyn. Det er opp til hver enkelt skole eller skoleeiere om de ønsker å ansette sosialfaglig personell. Som igjen handler om politikk. I følge Lipsky (2010: 13) er politiske føringer et trekk ved bakkebyråkratenes arbeid. Bestemmelser gjennom politikken kan virke inn på skolenes økonomiske rammer. Som Borg mfl (2015: 45-46) trekker frem er miljøterapeutrollen i skolen ikke lovpålagt, derfor kan det tenkes at miljøterapeutene vil være de første som blir avskjediget dersom skolen må drive innsparing. Dette kan føre til usikkerhet rundt egen stilling. Samtidig vil uklare styringsdokumenter for miljøterapeutene i ungdomsskolene muligheter til å bruke skjønn i arbeidet, samt forme sine arbeidsoppgaver. Det som nå er nevnt peker på at politikken og skolenes ressurser vil gi betingelser for satsingen på miljøterapeuter i skolen. Som igjen virker inn på rollen som miljøterapeut i skolen.

Mangel på struktur, forstått som uklare arbeidsoppgaver, klarhet rundt forventninger om arbeidet fra skolen og mange akutte saker førte til at flere av informantene opplevde det utfordrende å gjøre et godt systematisk arbeid. Dette kan påvirke mulighetene for å arbeide forebyggende. ‘‘Brannslukking’’ av akutte hendelser er i følge mine funn en faktor som virker inn på dette i følge mine funn. Informantene pekte på at det var nødvendig å lage langsiktige planer for elever med ulike utfordringer, men tidspresset og få ressurser gjorde dette problematisk. Som er i tråd med Lipsky (2010: 29-31) som peker på at bakkebyråkrater arbeider under et stort arbeidspress, med mange oppgaver og ressursmangel. Følgene av dette er at bakkebyråkratene må ta avgjørelser uten tid til å innhente den nødvendige informasjonen. Det kan tenkes at flere miljøterapeuter i skolen eller et samarbeid med andre ansatte om oppgavene letter på arbeidspresset. Organisasjonskulturen i skolen kan også virke inn på tidspresset og strukturen i miljøterapeutenes arbeidsdag.

Organisasjonskulturens påvirkning

Jacobsen og Thorsvik (2007: 120-123,114) peker på at organisasjonskultur omfatter felles tanker, opplevelser og meninger blant personer. Og organisasjonskulturen viser hvilke holdninger i en organisasjon som påvirker handlingene. Funnene mine pekte på hvordan skolekulturen virket inn på deres handlingsrom. Dette handlet om samhandling mellom ulike fagtradisjoner.

Når to ulike fagtradisjoner skal samhandle

Skolen som arena for miljøterapeuter innebærer at de må tilpasse seg en organisasjon som lenge har vært forbeholdt lærerprofesjonen. Når miljøterapeuten ansettes i skolen er det minst to ulike faglige kulturer som skal arbeide sammen mot skolens mål. Lærerne sine oppfatninger og verdier må integreres med miljøterapeuten sine oppfatninger. Integreringsarbeidet vil kunne by på utfordringer. Begge profesjonene arbeider med barn og unge, men de kan ha forskjellige mandat, for eksempel for hvilke mål som er viktige og hvordan nå målene. Lærerne er underlagt Kunnskapsløftet og alle de detaljerte kompetansemålene. Miljøterapeuten vil også ha fokus på at elevene skal lykkes med læringen, men de kan ha en annen vinkling på hvordan elevene kan oppnå gode læringsresultater. Både lærerne og miljøterapeuten bør bli kjent med hverandres verdier og oppfatninger, og sammen finne ut hvordan de skal arbeide mot elevenes utvikling og læring. Dersom de ulike kulturene i skolen ikke kommer frem til en felles oppfatning om hva og hvordan de ønsker elevene skal utvikle seg, vil dette være problematisk i forhold til den helhetlige tankegangen, som Kunnskapsdepartementet trekker frem (2009-2010: 46) er viktig i arbeid med barn og unge.

Det er mulig at hva miljøterapeuten kan bidra med er uklart for lærerne på skolen. Funnene mine pekte på at miljøterapeutene som har arbeidet i skolen i mange år opplevde at i starten av ansettelsesforholdet tok det tid før lærerne ble kjent med deres profesjon og hva de kunne bidra med. Dette kan være fordi miljøterapeut i skolen for flere år siden var et relativt nytt fenomen. Dersom lærerne og andre ansatte i skolen er usikre på hva miljøterapeutene kan bidra med kan det problematisere tilliten som for eksempel Gustavsson og Tømmerbakken (2011: 113) peker på er viktig i samarbeid. På den ene siden kan det føre til at skolens ansatte blir usikre på hvordan de kan samarbeide med miljøterapeuten og ikke har tillit til at arbeidsoppgavene blir gjort på den måten som oppfattes som riktig i organisasjonen. På den andre siden i følge funnene fikk informantene ansvar for egen opplegg med elever utenfor klasserommet, dette peker på at miljøterapeutene blir vist en tillit til at de kan skape hensiktsmessige alternative opplegg for elevene. Når det ansettes miljøterapeuter i skolene bør skolene presentere miljøterapeutenes bakgrunn og kunnskapsområde til de andre på

skolen. Det vil være nødvendig å introdusere det sosialfaglige bidraget i skolen for ansatte, samt skolens omgivelser, som for eksempel elevenes familier.

Avslutning

Gjennom kvalitative intervju har jeg undersøkt informantenes subjektive opplevelser og erfaringer med rollen som miljøterapeut i ungdomsskolen. Temaet har vært lite forsket på tidligere som for det første gjør studien min relevant for feltet, og for det andre har det gjort det mulig å undersøke det miljøterapeutiske arbeidet i ungdomsskoler ut i fra en vid tilnærming. Resultatene fra de kvalitative forskningsintervjuene handler om hva miljøterapeuten faktisk arbeider med på individ- gruppe- og skolenivå, erfaringer med det interne og eksterne samarbeidet, samt hvordan organisatoriske forhold virker inne på miljøterapeutenes faglige handlingsrom. Hovedkategorien *Det faglige handlingsrommet* inkluderer alle disse faktorene. Faktorene påvirker handlingsrommet og de påvirker hverandre gjensidig. Miljøterapeutene har en variert arbeidshverdag, der de får ta i bruk sin sosialfaglige kunnskap og har muligheter til å legge sitt preg over arbeidsoppgavene. Studien har vist at rollen er fortsatt uklar og at det er behov for mer undersøkning av miljøterapeutrollen i skolen. Studien har trukket frem viktigheten av å ha faglig støtte i arbeidet, klare forventninger og tilbakemeldinger på arbeidet som blir gjort.

På grunn av at temaet er lite forsket på har det vært utfordrende å koble oppgaven til tidligere forskning og litteratur. Hadde jeg valgt et annet tema kunne jeg funnet et mer avgrenset fenomen å undersøke. Det vide temaet har gjort det mulig å få frem forhold som er viktig for miljøterapeutene som arbeider i feltet. Det har gjort det mulig å undersøke ulike sider ved praksisen. Studien er utført med inspirasjon fra Grounded Theory som jeg valgte med bakgrunn i at temaet er lite forsket på, samt at jeg fant analysemetoden relevant. Studien baserer seg på fire kvalitative forskningsintervju, samt en innledende spørreundersøkelse. Jeg har funnet at miljøterapeutene arbeider med mange ulike oppgaver, de er ansatt for å arbeide på ulike måter og det er et behov for klarere forankring av rollen, samt at de organisatoriske forholdene bør muligens endres slik at miljøterapeutene får være en del av et faglig fellesskap, og slik at miljøterapeutene får mer tid og ressurser til arbeidet. Studien vil være relevant for andre som ønsker å vite mer om hva miljøterapeuter i skolen arbeider med, hvem de samarbeider med og hvordan kulturelle og strukturelle rammebetingelser muliggjør og begrenser handlingsrommet.

Hva kan miljøterapeutene bidra med?

Skolen er en unik arena for fellesskap, læring og tidlig innsats. Det forutsetter imidlertid at skolen er inkluderende og har voksne med kompetanse til å hjelpe de som har behov for tilrettelegging. I Stortingsmeldingen *Tid for læring* (Kunnskapsdepartementet 2009-2010: 8) pekes det på at andre

profesjoner inn i skolene vil styrke den helhetlige tilnærmingen med fokus på både faglig, sosial og personlig utvikling hos elevene. Med den sosialfaglige utdanningen er sosionomer, barnevernspedagoger og vernepleier trente i å samhandle med mennesker på måter som hjelper dem til å få frem sine iboende ressurser. Som ungdom kan det være vanskelig å finne sin plass i samfunnet. Ungdommer har ofte utfordringer knyttet til det å finne ut hvem de er og hvor de hører til. Ved at miljøterapeuter arbeider ut i fra et ønske om at menneskene skal finne frem til og bruke sine ressurser på en god måte, vil dette være en hensiktsmessig tilnærming til arbeid med ungdom. Det kan være primærforebyggende at miljøterapeuten tar tak i de mulige problemene og utfordringene ungdommen kan stå ovenfor. Gjennom informasjonsarbeid kan miljøterapeuten hjelpe ungdommene med å ta riktige valg i ulike situasjoner. Eksempelvis ved å gi dem informasjon om rusmiddelbruk og følgene av dette.

Tips til videre undersøkelser

I forskningsprosessen tok jeg et valg om å bruke kvalitative forskningsintervju av miljøterapeuter i forskjellige ungdomsskoler. En annen måte å utføre forskningen på er å gjøre case-studie. For eksempel ved å velge en skole og intervju miljøterapeuter, samt andre ansatte på skolen. Dette vil gi et innblikk i hvordan miljøterapeutrollen oppfattes av de andre yrkesgruppene i skolene. Som kan være interessant å vite mer om. Det er også interessant å se nærmere på tema som min forskning har trukket frem. For eksempel å gå dypere inn i ulike tverrfaglige samarbeid som miljøterapeuten er delaktig i, og utfordringer og muligheter i dem. Økningen i arbeid med psykiske problemer som noen av miljøterapeutene fortalte om vil være interessant å se nærmere på. Da spesielt hvordan miljøterapeuten håndterer dette og om det faktisk er en økning. Funnene mine peker i retning på et behov for en mer avklart rolle. Eksempelvis vil stillingsbeskrivelse, lovverk og ledelsesinvolvering være sentralt. Dette er også noe som kan undersøkes ved andre anledninger.

Kildeliste

Aase, Tor Halfdan og Erik Fossåskaret (2014): *Skapte virkeligheter- om produksjon og tolking av kvalitative data*. 2. Utgave. Oslo : Universitetsforlaget.

Akademikerförbundet SSR (2015): *Policy för skolkuratorer- Kvalitetssäkring av skolkurators elevhälsoarbete*. Hentet fra: http://www.skolkurator.nu/2015/policy_march_2015.pdf [Lesedato: 07.02.2017]

Allen, Meares Paula, Katherine L. Montgomery og Johnny S. Kim (2013): School-based Social Work Interventions: A Cross-National Systematic Review. I : *Social Work- a journal of the nation association of social workers*. Volum 58, issue 3. Washington : NASAW Press.

Axelsson, Runo og Susanna Bihari Axelsson (2016): Organisering av samverkan- modeller, svårigheter och möjligheter. I : *Tverrprofesjonelt samarbeid- et samfunnsoppdrag*. Elisabeth Willumsen og Atle Ødegård (red.). 2. Utgave. Oslo : Universitetsforlaget.

Bakken, Anders (2016): *Ungdata 2016 nasjonale resultater*. Rapport 8/16. Høgskolen i Oslo og Akershus : Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).

Befring, Edvard og Bjørg-Elin Moen (2011): *Ungdom, læring og forebygging*. Oslo : Cappelen Damm.

Berg, Nina B.J. (2012): *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo : Gyldendal Akademisk.

Berg, Nina B.J. (2005): *Elev og menneske- Psykisk helse i skolen*. Oslo : Gyldendal Akademisk.

Borg, Elin, Ida Drange, Knut Fossetøl og Harald Jarning (2014): *Et lag rundt læreren- en kunnskapsoversikt*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.

Borg, Elin, Hanne Christensen, Knut Fossetøl og Øyvind Pålshaugen (2015): *Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsing på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.

Busch, Tor (2013): *Akademisk skriving- For bachelor- og masterstudenter*. Bergen : Fagbokforlaget.

Charmaz, Kathy (2011): Grounded theory method in social justice research I : *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 4. Utgave. Norman K. Denzin og Yvonna S. Lincoln. (red.). Los Angeles : SAGE Publications, Inc.

Charmaz, Kathy (2006): *Constructing Grounded Theory- A practical Guide Through Qualitative Analysis*. London : SAGE Publications.

Christensen, Anders Bøggli, Sabine Jørgensen, Søren Peter Olesen og Tove Rasmussen (2015): Introduktion. I : *Viden og videnskapsteori i sosialt arbejde*. Martin Laurberg (red.). København : Hans Reitzels Forlag.

Christensen, Anders Bøggli (2015a): Objektivt eller subjektivt perspektiv. I : *Viden og videnskapsteori i sosialt arbejde*. Martin Laurberg (red.). København : Hans Reitzels Forlag.

Christensen, Anders Bøggli (2015b): Social konstruktion eller social realitet. I : *Viden og videnskapsteori i sosialt arbejde*. Martin Laurberg (red.). København : Hans Reitzels Forlag.

Christensen, Tom , Per Lægred, Paul G. Roness og Kjell Arne Røvik (2009): *Organisasjonsteori for offentlig sektor*. 2.utgave. Oslo : Universitetsforlaget.

Dencombe, Martyn (2010): *Ground Rules for Social Research- Guidelines for Good Practice*. 2. Utgave. England : Open University Press.

Djupvik, Alf Roger og Magne Eikås (2010): *Organisert velferd- organisasjonskunnskap for helse- og sosialarbeidarar*. 2. Utgave. Oslo : Det Norske Samlaget.

Eriksen, Erik Oddvar og Anders Molander (2008): Profesjon, rett og politikk. I : *Profesjonsstudier*. Anders Molander og Lars Inge Terum (red.). Oslo : Univsersitetsforlaget.

Espedal, Bjarne og Olav A. Kvitastein (2012): Rom for læring: betydning av handlingsrom for ledelse. Hentet fra: https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/282754/Magma%2b1208_30-38.pdf?sequence=3&isAllowed=y [Lesedato: 20.03.2017]

Fellesorganisasjonen (2015): *Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernpedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere*. Oslo: Fellesorganisasjonen (FO).

Fellesorganisasjonen (2012): *Tverrfagleg samarbeid i skulen – god og trygg skulekvardag for alle elevar.* Hentet fra:

<https://www.fo.no/getfile.php/137624/06%20Profesjonene/brosjyre%20tverrfaglig%20samarbeid.pdf> [Lesedato: 08.02.2017]

Franklin, Cynthia, Beth Gerlach and Amy Chanmugam (2012): *School Social Work. I : Social Work Fields of Practice: Historical Trends, Professional issues, and Future opportunities.* Catherine N. Dulmus og Karen M. Sowers (red.). New York : Wiley.

Galvin, Kari og Bodil Erdal (2000): *Tverrfaglig samarbeid i praksis- Til beste for barn og unge i Kommune-Norge.* 3. Utgave. Oslo : Kommuneforlaget.

Garsjø, Olav (2001): *Sosiologisk tenkemåte- En introduksjon for helse- og sosialarbeidere.* 2. Utgave. Oslo : Gyldendal Akademisk.

Grimen, Harald og Lars Inge Terum (2009): *Profesjonsutøvelse- Kvalitet og legitimitet. I : Evidensbasert profesjonsutøvelse.* Harald Grimen og Lars Inge Terum (red.). Oslo: Abstrakt Forlag.

Gustavsson, Ulrika og Nina Tømmerbakken (2011): *Sosialfaglig arbeid I skolen- om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider.* Oslo : Kommuneforlaget.

Gustavsson, Ulrika (2004): *Skolen som arena for sosionomer.* Hentet fra:

<http://fontene.no/artikkel-6.47.12242.d3f1fcd476> [Lesedato: 22.03.2017]

Helland, Håvard og Tormod Øia (2000): *Forebyggende ungdomsarbeid.* Bergen : Fagbokforlaget.

Hesselberg, Finn (2011): *Fleksibel utnytting av lokal fagkompetanse. I : Samhandling som omsorg- Tverrfaglig psykososialt arbeid med barn og unge.* Sigrid Straand (red.). Oslo : Kommuneforlaget.

Huxtable, Marion (1998): *School Social Works: An International profession. I : Social Work in Education.* Volum 20, April 1998. Washington : NASAW Press.

Irgens, Eirik J (2007): *Profesjon og organisasjons. Å arbeide som profesjonsutdannet.* Bergen : Fagbokforlaget.

Isaksson, Cristine (2016): *Den kritiske gästen- En professionstuide om skolkuratorer*. Avhandling. Umeå : Intitutionen för social arbets.

Jacobsen, Dag Ingvar og Jan Thorsvik (2007): *Hvordan organisasjoner fungerer*. 3. Utgave. Bergen : Fagbokforlaget

Kvale, Steinar og Svend Brinkmann (2015): *Det kvalitative forskningsintervju*. 4. Utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Kunnskapsdepartementet (2015): *Å høre til – Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. (NOU 2015:2) Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2009-2010): *Tid for læring*. (St.meld.19: 2009-2010). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e09a8895e0ac4e36ab2565ec5e59f804/no/pdfs/stm200920100019000dddpdfs.pdf>

Levin, Irene (2004): *Hva er sosialt arbeid*. Oslo : Universitetsforlaget.

Lillejord, Sølvi, Terje Manger og Thomas Nordahl (2013): *En skole for alle. I : Livet i skolen : grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap : 1: Undervisning og læring*. 2. Utgave. Terje Manger (red.). Bergen : Fagbokforlaget.

Lipsky, Michael (2010): *Street-level bureaucracy : dilemmas of the individual in public services*. 30th anniversary expanded ed. New York : Russell Sage Foundation.

Madsbu, Jens Petter (2011): *Hvordan etablere vitenskapelig kunnskap om samfunnet? – Innsamling, fortolkning og analyse av data ved hjelp av Sensitizing Concepts*. Vallset: Oplandske Bokforlag. Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/134364/Madsbu.pdf?sequence=1>

[Lesedato: 08.03.2017]

Malterud, Kristi (2011): *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. 3. Utgave. Oslo : Universitetsforlaget.

Manger, Terje og Sølvi Lillejord (2013): *Livet i skolen. I : Livet i skolen : grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap : 1: Undervisning og læring. 2. Utgave.* Terje Manger (red.). Bergen : Fagbokforlaget.

Molander, Anders og Lars Inge Terum (2008): *Profesjonsstudier- En introduksjon. I : Profesjonsstudier.* Anders Molander og Lars Inge Terum (red.). Oslo : Universitetsforlaget.

MOT (s.a): Hva er mot? Hentet fra: <https://www.mot.no/hva-er-mot/> [Lesedato: 10.05.2017]

National Association of Social Workers (NASW) (2012): *Standards for School Social Work Services.* Hentet fra:

<http://www.socialworkers.org/practice/standards/NASWSchoolSocialWorkStandards.pdf> [Lesedato: 14.02.2017]

Nordahl, Thomas (2012): *Elever som mislykkes i skolen. I : Bedre læring for alle elever- om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen.* Thomas Nordahl (red.). Oslo : Gyldendal Akademisk.

Opplæringslova. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. 17. juli 1998. Nr. 61. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1

School Social Work Association of America (SSWA) (2017): *School Social Worker's Role.* Hentet fra: <http://www.sswaa.org/?page=721> [Lesedato: 21.03.2017]

Skollag. 23. Juni 2010. Nr 800. Hentet fra:

http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800#K2 [Lesedato: 07.02.2017]

Skårderud, Finn (2009): *Luksusproblemer? I : Mitt liv som menneske- Psykisk helse slik barn, ungdom, foreldre og deres hjelpere ser det.* Rolf Rohde og Stéphane Vildalen (red.). Kristiansand : Portal forlag.

Strand, Torodd (2007): *Ledelse, organisasjon og kultur.* 2. Utgave. Bergen : Fagbokforlaget.

Svensson Kerstin, Eva Johnsson og Leili Laanemets (2009): *Handlingsmæssigt råderum i socialt arbejde*. København: Akademisk Forlag.

Utdanningsdirektoratet (s.a): Spesialundervisning. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/> [Lesedato: 09.05.2017]

Vik, Kari (2015): Dialogisk praksis på helsestasjonen, i barnehagen og på skolen. I : *Psykisk helse- Nye arenaer, aktører og tilnærminger*. Dagfinn Ulland, Anne Brita Thorød og Erna Ulland (red.). Oslo : Universitetsforlaget

Willumsen, Elisabeth, Tore Sirnes og Atle Ødegård (2016): Nye samarbeidsformer- et samfunnsoppdrag. I : *Tverrprofesjonelt samarbeid- et samfunnsoppdrag*. Elisabeth Willumsen og Atle Ødegård (red.). 2. Utgave. Oslo : Universitetsforlaget.

Vedlegg 1

Førespurnad om deltaking i spørjeundersøking om miljøterapeutar i ungdomsskulen

Du er invitert til å delta i ei spørjeundersøking om miljøterapeutar med sosialfagleg bakgrunn (sosionom, barnevernspedagog og vernepleiar) i ungdomsskulen. I samband med masteroppgåva mi på masterprogrammet *Meistring og Myndiggjering* hjå Høgskulen i Volda ønskjer eg å undersøke kva ungdomsskular som har miljøterapeutar og kva dei arbeidar med. Då spesielt om dei deltek i skulen sitt systematiske arbeid mot mobbing.

Det er ei kort undersøking som vil gje meg informasjon om kva skular det kan være aktuelt å kontakte for å rekruttere informantar til ei kvalitativ intervjuundersøking. Alle opplysningane vil bli behandla konfidensielt, det er frivillig å delta og du kan når som helst trekke tilbake svara dine. Det er eg og rettleiaren min førsteamanuensis Bente Hasle hjå Høgskulen i Volda som vil ha tilgang til opplysningane. Eg håpar du har tid og muligheit til å svare på undersøkinga. Ta kontakt dersom du har spørsmål om studien.

Dersom du ønskjer å delta klikk på ikonet nedst på sida.

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med venleg helsing

Lone Therese Ramstad

E-post: lonetr@stud.hivolda.no

Mobilnummer: +47 95100739

Vedlegg 2

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjekt

”Miljøterapeutar i ungdomsskulen”

Eg er utdanna sosionom og tek no masterutdanninga ‘Meistring og Myndiggjering’ ved Høgskulen i Volda. Eg held no på med masteroppgåva mi der eg ønskjer å undersøke miljøterapeutar i ungdomsskulen si oppleving av eiga rolle og arbeidskvardag. Fellesorganisasjonen (FO) fortel at i 2014 var der totalt 516 medlemmar ansatt i grunnskulen, 203 barnevernspedagogar, 71 sosionomar og 242 vernepleiarar. Det er gjort lite undersøkingar om miljøterapeutane sin arbeidskvardag. Eg finn det interessant å undersøkje kva miljøterapeutane arbeidar med, kven dei samarbeida med, forventingar og korleis dei opplev eigen arbeidskvardag.

Intervjua skal gjennomførast i perioden mars-juni 2016 og eit intervju vil vare i ein til to timar. Vi blir saman einige om tid og stad. Eg kjem til å bruke taleopptakar under intervjuet for å sikre informasjonen som kjem fram, intervjuet skriv eg inn på datamaskina mi og deretter vil opptaket bli sletta. All informasjon som kjem fram vil bli behandla konfidensielt og anonymisert i oppgåva mi. Det er eg og rettleiaren min førstemanuensis Bente Hasle ved Høgskulen i Volda som vil ha tilgang til informasjonen. Oppgåva er forventa ferdig desember 2016. Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan å oppgje nokon grunn. Dersom du trekker deg, vil all informasjon som er kome fram bli sletta. Ønskjer du å delta eller har spørsmål om studien, ta kontakt med Lone Therese Ramstad på telefon: **95100738** eller e-post: **lonetr@stud.hivolda.no**

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Venleg helsing

Lone Therese Ramstad

Vedlegg 3

Samtykke til deltakelse i studien

Eg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4

Miljøterapeutar i ungdomsskulen

Med **miljøterapeut** er eg ute etter dei med sosionom, barnevernspedagog eller vernepleiar utdanning.

Med **assistent** meiner eg dei med videregående opplæring og utfaglærte.



1) Har skulen miljøterapeutar?

Ja Nei



Denne informasjonen blir berre vist i førehandsvisinga.

Dei fylgjande kriteria må vere oppfylte for at respondenten skal få spørsmålet:

- (
- If "Har skulen miljøterapeutar?" equals "Ja"
-)

2) Kor mange miljøterapeutar?

1 2 3 4 5 Fleire



Denne informasjonen blir berre vist i førehandsvisinga.

Dei fylgjande kriteria må vere oppfylte for at respondenten skal få spørsmålet:

- (
- If "Har skulen miljøterapeutar?" equals "Ja"
-)

Fleire valg er mogeleg.

3) Kva kjønn har miljøterapeuten(ane)?

Kvinne Mann

- (
- If "Har skulen miljøterapeutar?" equals "Ja"
-)

Dersom det er mogeleg å få tilsendt stillingsinstruksen, er det ønskeleg.

4) Har miljøterapeut(ane) stillingsinstruks?

Ja Nei



Denne informasjonen blir berre vist i førehandsvisinga.

Dei fylgjande kriteria må vere oppfylte for at respondenten skal få spørsmålet:

- (
- If "Har skulen miljøterapeutar?" equals "Ja"
-)

Fleire valg er mogeleg.

5) Kva fagleg bakgrunn har miljøterapeut(ane)?

Sosionom Barnevernspedagog Vernepleiar Anna



Denne informasjonen blir berre vist i førehandsvisinga.

Dei fylgjande kriteria må vere oppfylte for at respondenten skal få spørsmålet:

- (
- If "Har skulen miljøterapeutar?" equals "Ja"
-)

Fleire valg er mogeleg.

6) Kva arbeidsoppgåver har miljøterapeut(ane)?

Enkeltelever Klassenivå Skolenivå Anna



Denne informasjonen blir berre vist i førehandsvisinga.



Denne informasjonen blir berre vist i førehandsvisinga.

Dei fylgjande kriteria må vere oppfylte for at respondenten skal få spørsmålet:

- (
 - If "Har skulen miljøterapeutar?" equals "Ja"
-)

Fleire valg er mogeleg.

8) Korleis arbeidar miljøterapeuten(ane) mot mobbing?

- Individuelle mobbesaker Gruppe- og klasse tiltak Miljø- og trivsels tiltak utanom klasserommet Observasjon Anna



9) Tek skulen i bruk mobbeprogram?

- Ja Nei



Denne informasjonen blir berre vist i førehandsvisinga.

Dei fylgjande kriteria må vere oppfylte for at respondenten skal få spørsmålet:

- (
 - If "Tek skulen i bruk mobbeprogram?" equals "Ja"
-)

10) Kva mobbeprogram tek skulen i bruk?



Denne informasjonen blir berre vist i førehandsvisinga.

Dei fylgjande kriteria må vere oppfylte for at respondenten skal få spørsmålet:

- (
 - If "Har skulen miljøterapeutar?" equals "Ja"
-)
- og (
 - If "Tek skulen i bruk mobbeprogram?" equals "Ja"
-)

12) Har skulen assistentar?

Ja Nei

Denne informasjonen blir berre vist i forehandsvisinga.

Dei fylgjande kriteria må vere oppfylte for at respondenten skal få spørsmålet:

If "Har skulen assistentar?" equals "Ja"

13) Kor mange assistentar?

1 2 3 4 5 Fleire

Denne informasjonen blir berre vist i forehandsvisinga.

Dei fylgjande kriteria må vere oppfylte for at respondenten skal få spørsmålet:

If "Har skulen assistentar?" equals "Ja"

Fleire valg er mogeleg.

14) Kva kjønn har assistenten(ane)?

Kvinne Mann

Denne informasjonen blir berre vist i forehandsvisinga.

Dei fylgjande kriteria må vere oppfylte for at respondenten skal få spørsmålet:

If "Har skulen assistentar?" equals "Da"

førehandsvisinga.

Dei fylgjande kriteria må vere oppfylte for at respondenten skal få spørsmålet:

- (
 - If "Har skulen assistentar?" equals "Ja")

13) Kor mange assistentar?

- 1 2 3 4 5 Fleire



Denne informasjonen blir berre vist i førehandsvisinga.

Dei fylgjande kriteria må vere oppfylte for at respondenten skal få spørsmålet:

- (
 - If "Har skulen assistentar?" equals "Ja")

Fleire valg er mogleg.

14) Kva kjønn har assistenten(ane)?

- Kvinne Mann



Denne informasjonen blir berre vist i førehandsvisinga.

Dei fylgjande kriteria må vere oppfylte for at respondenten skal få spørsmålet:

- (
 - If "Har skulen assistentar?" equals "Ja")

Fleire valg er mogleg.

15) Kva arbeidar assistenten(ane) med?

- Enkeltelever Gruppe-og klassenivå Skolenivå Anna

Vedlegg 5

Prosjektnr: 45665 Miljøterapeutisk arbeid i skolen

A

amalie.fantoft@nsd.no



Svar|

to 30.06.2016, 12:44

Du;

benteh@hivolda.no

Denne meldingen ble sendt med høy viktighetsgrad.

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Vi viser til statusmelding mottatt 30.06.2016.

Personvernombudet har nå registrert ny dato for prosjektslutt 31.12.2016.

Det legges til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret.

Ved ny prosjektslutt vil vi rette en ny statushenvendelse.

Hvis det blir aktuelt med ytterligere forlengelse, gjør vi oppmerksom på at utvalget vanligvis må informeres ved forlengelse på mer enn ett år utover det de tidligere har blitt informert om.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Vennlig hilsen,
Amalie Statland Fantoft - Tlf: 55 58 36 41
Epost: amalie.fantoft@**nsd**.no

Personvernombudet for forskning,
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS
Tlf. direkte: (+47) 55 58 81 80

AFFIRMATION

Referring to status report received 30.06.2016.

The Data Protection Official has registered that the project period has been extended until 31.12.2016.

We presuppose that the project otherwise remains unchanged.

You will receive a new status inquiry at the end of the project.

Please note that in case of further extensions, the data subjects should usually receive new information if the total extension exceeds a year beyond what they previously have received information about.

Do not hesitate to contact us if you have any questions.

Best regards,

Amalie Statland Fantoft - Phone number: 55 58 36 41

Email: amalie.fantoft@nsd.no

the Data Protection Official for Research,

Norwegian Centre for Research Data

Phone number (switchboard): (+47) 55 58 81 80

Vedlegg 6

Prosjektnr: 45665. Miljøterapeutisk arbeid i skolen

AF

Amalie Statland Fantoft <Amalie.Fantoft@nsd.no>



Svar|

ma 14.11.2016, 09:34

Du;

benteh@hivolda.no

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Hei, viser til e-post registrert hos personvernombudet 04.11.2016.

Vi har nå registrert at ny prosjektslutt er 30.06.2017.

Personvernombudet forutsetter at prosjektopplegget for øvrig gjennomføres i tråd med det som tidligere er innmeldt, og personvernombudets tilbakemeldinger. Vi vil ta ny kontakt ved prosjektslutt.

Vennlig hilsen,

--

Amalie Statland Fantoft

Rådgiver | Adviser

Seksjon for personverntjenester | Data Protection Services

Tlf: (+47) 55 58 36 41

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | **NSD** – Norwegian Centre for Research Data
Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen

Tlf: (+47) 55 58 21 17

postmottak@nsd.no www.nsd.no



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vedlegg 7

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Bente Hasle

Avdeling for kurs-, etter- og videreutdanning Høgskulen i Volda

Postboks 500

6101 VOLDA

Vår dato: 17.11.2015

Vår ref: 45665 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.11.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45665

Miljøterapeutisk arbeid i skolen

Behandlingsansvarlig Høgskulen i Volda, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Bente Hasle

Student

Lone Therese Ramstad

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2016, rette en henvendelse

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal
Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Lone Therese Ramstad lone_t_91@hotmail.com



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 45665

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskulen i Volda sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.06.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

Vedlegg 8

INTERVJUGUIDE 2016 MILJØTERAPEUTAR (1)

Innledning

- Kva utdanning har du?
- Kor lenge har du arbeida her?
- Har du arbeida andre plassar før? Kvar?
- Har du stillingsinstruks? Kva seier den om dine arbeidsoppgåver?

Arbeidskvardagen

- Korleis arbeider du med ungdomar på individnivå?
- Arbeider du i forhold til grupper/klasser? Korleis?
- Arbeider du med konkrete tiltak på skulenivå? Som for eksempel trivsels og miljøprogram?
- Arbeida du mot mobbing?
- Korleis vel du/dokke tiltak/arbeidsmetodar?
- Kva er dine målsettingar for arbeidet?
- Korleis opplev du mulighetene for å forme din eigen arbeidskvardag?
 - o Styrer du den sjølv?
 - o Er der faste planar og rutinar for dagen?
- Opplev du at du har nok tid til det du ønskjer å gjere?
 - o Forberede
 - o Planlegge
 - o Oppfølging
 - o Utvikling
- Kan du nemne utfordringar du har i arbeidskvardagen?
- På kva måte deltek ungdomen i arbeidet?
 - o Innspel
 - o Bestemme
 - o Ansvar

Kunnskap og erfaring

- Kva kunnskap frå utdanninga di tenker du er sentral i ditt arbeid?

- Kva tenker du er ditt fortrinn i arbeid med ungdom?

Oppleving av rolla som miljøterapeut

- Kvifor valte du å arbeide i skulen?
- Opplev du at du får bruke din kompetanse?
- (*Dersom miljøterapeut har arbeida lenge i skulen*) Korleis opplev du rolla som miljøterapeut frå då du starta til no?
 - o Har den endra seg?
 - o Kva var dine arbeidsoppgåver i starten?
 - o Kva med forventingar andre har til rolla?
 - o Kvifor tenker du det er slik?

Samarbeid

- Kven samarbeider du med på skulen?
 - o Lærarar, assistentar, miljøarbeidarar, sosiallærer, rektor osv
 - o Korleis?
- Kva andre instansar samarbeida du med?
 - o PPT, BUP , Helsesøster osv
 - o Korleis?
- Korleis samarbeida du med foreldre?
- Samarbeida du med fritidsarenaer?
 - o Korleis?
- Kva tenker du er viktig i samarbeidet?
 - o Andre på skulen
 - o Foreldre
 - o Andre instansar
 - o Ungdomen
- Kva tenker du miljøterapeuten kan bidra med i samarbeidet?
- Kva tenker du dei du samarbeida med forventar du som miljøterapeut skal bidra med?
- Kva tenker du dokke kan lære av kvarandre i samarbeidet?
 - o Opplever du at dokke lærer frå kvarandre?
 - o På kva måte?
- Kva utfordringar kan oppstå i samarbeidet?

- Kunnskapsbarrierar
- Forventingar
- Grenser
- Kva tenker du rektor forventar miljøterapeuten kan bidra med i skulen?

Avslutning

- Er det noko meir du ønskjer å legge til?
- Er det noko du ønskjer eg spurte om som eg ikkje gjorde?

Vedlegg 9

INTERVJUGUIDE 2016 MILJØTERAPEUTAR (2)

Innledning

- Kva utdanning har du?
- Kor lenge har du arbeida her?
- Har du arbeida andre plassar før? Kvar?
- Har du stillingsinstruks? Kva seier den om dine arbeidsoppgåver?

Arbeidskvardagen

- Korleis arbeider du med enkeltelevar?
 - o Kva med arbeid med psykiske problem?
- Arbeider du med grupper/klasser? Korleis?
- Arbeider du med konkrete tiltak på skulenivå? Som for eksempel trivsels og miljøprogram?
På kva måte?
- Arbeida du mot mobbing?
- Korleis vel du arbeidsmetodar og tiltak?
- Kva er dine målsettingar med arbeidet?
- På kva måte deltek ungdommen i arbeidet?
 - o Innspel, bestemme, ansvar
- Korleis opplev du muligheitene for å forme din eigen arbeidskvardag?
 - o Styrer du den sjølv?
 - o Er der faste planar og rutinar for dagen?
 - Planlagde timar
 - Akutte samtalar/anna
 - o Nok tid til å gjere det du ønskja?
 - Forberede, planlegge, oppfølging
- Kan du nemne utfordringar du har i arbeidskvardagen?
- Får du tilbod om kurs, rettleiing eller anna fagleg utvikling?
 - o Kva?
 - o Korleis?

Samarbeid

- Kven samarbeider du med på skulen?
 - Lærarar, assistentar, miljøarbeidarar, sosiallærer, rektor
 - Korleis?
 - Forventingar til kvarandre
 - Utfordringar
 - Kva kan du som miljøterapeut bidra med?
- Kva andre instansar samarbeida du med?
 - PPT, BUP , Helsesøster
 - Korleis?
 - Forventingar til kvarandre?
 - Utfordringar?
 - Kva kan du som miljøterapeut bidra med?
- Korleis samarbeida du med foreldre?
 - Ufordringar?
 - Forventingar?
- Samarbeida du med fritidsarenaer?
 - Korleis?
- Kva tenker du er viktig i samarbeidet?
 - Andre på skulen
 - Foreldre
 - Andre instansar
 - Ungdomen
- Kva tenker du rektor forventar miljøterapeuten kan bidra med i skulen?

Kunnskap, erfaring, rolleforandring

- Kva kunnskap frå utdanninga di tenker du er sentral i ditt arbeid?
- Kva tenker du er ditt fortrinn i arbeid med ungdom på skulen?
- Korleis opplev du at du får bruke din kompetanse?
- (Dersom miljøterapeut har arbeida lenge i skulen)Korleis opplev du rolla som miljøterapeut frå då du starta til no?
 - Har den endra seg?

- Kva var dine arbeidsoppgåver i starten?
- Kva med forventingar andre har til rolla?
- Kvifor tenker du det er slik?

Avslutning

- Er det noko meir du ønskjer å legge til?
- Er det noko du ønskjer eg spurte om som eg ikkje gjorde?

Vedlegg 10

INTERVJUGUIDE 2016 MILJØTERAPEUTAR (3)

Innledning

- Kva utdanning har du?
- Kor lenge har du arbeida her?
- Har du arbeida andre plassar før? Kvar?
- Har du stillingsinstruks? Kva seier den om dine arbeidsoppgåver?

Arbeidskvardagen

- Kan du beskrive ein arbeidsdag?
- Korleis arbeider du med enkeltelevar?
 - o Kva utfordringar kan elevar ha?
 - o Kvifor trur du det er slikt fokus på arbeid med enkeltelever?
 - o Kva med arbeid med psykiske problem?
- Arbeider du med grupper/klasser? Korleis?
- Arbeider du med konkrete tiltak på skulenivå? Som for eksempel trivsels og miljøprogram? På kva måte?
 - o Kven bestem kva program dokke skal ta i bruk?
- Korleis vel du arbeidsmetodar og tiltak?
- Kva er dine målsettingar med arbeidet?
- På kva måte deltek ungdommen i arbeidet?
 - o Innspel, bestemme, ansvar
- Korleis opplev du mulighetene for å forme din eigen arbeidskvardag?
 - o Styrer du den sjølv?
 - o Er der faste planar og rutinar for dagen?
 - Planlagde timar
 - Akutte samtalar/anna
 - o Nok tid til å gjere det du ønskja?
 - Forberede, planlegge, oppfølging
- Kan du nemne utfordringar du har i arbeidskvardagen?
- Får du tilbod om kurs, rettleiing eller anna fagleg utvikling?
 - o Kva?

- Korleis?
- Korleis får elevane, foreldre, andre på skulen informasjon om kva miljøterapeuten kan bidra med?
- Arbeida du med mobbing? Korleis?
- Kva tenkte du du skulle arbeide med når du starta her? Kva forventingar hadde du til rolla di?

Samarbeid

- Kven samarbeider du med på skulen?
 - Lærarar, assistentar, miljøarbeidarar, sosiallærer, rektor
 - Korleis?
 - Forventingar til kvarandre
 - Utfordringar
 - Kva kan du som miljøterapeut bidra med?
- Kva andre instansar samarbeida du med?
 - PPT, BUP , Helsesøster
 - Korleis?
 - Forventingar til kvarandre?
 - Utfordringar?
 - Kva kan du som miljøterapeut bidra med?
 - Kva med taushetsplikta?
- Korleis samarbeida du med foreldre?
 - Ufordringar?
 - Forventingar?
- Samarbeida du med fritidsarenaer?
 - Korleis?
- Kva tenker du er viktig i samarbeidet?
 - Andre på skulen
 - Foreldre
 - Andre instansar
 - Ungdomen
- Kva tenker du rektor forventar miljøterapeuten kan bidra med i skulen?

Kunnskap, erfaring, rolleforandring

- Kva kunnskap frå utdanninga di tenker du er sentral i ditt arbeid?
- Kva tenker du er ditt fortrinn i arbeid med ungdom på skulen?
- Korleis opplev du at du får bruke din kompetanse?
 - o Kva meir tenkjer du kompetansen til miljøterapeutar kunne ha blitt brukt til i skulen?
- (Dersom miljøterapeut har arbeida lenge i skulen)Korleis opplev du rolla som miljøterapeut frå då du starta til no?
 - o Har den endra seg?
 - o Kva var dine arbeidsoppgåver i starten?
 - o Kva med forventingar andre har til rolla?
 - o Kvifor tenker du det er slik?

Avslutning

- Er det noko meir du ønskjer å legge til?
- Er det noko du ønskjer eg spurte om som eg ikkje gjorde?

Vedlegg 11

INTERVJUGUIDE 2016 MILJØTERAPEUTAR (4)

Innledning

- Kva utdanning har du?
- Kor lenge har du arbeida her?
- Har du arbeida andre plassar før? Kvar?
- Har du stillingsinstruks? Kva seier den om dine arbeidsoppgåver?

Arbeidskvardagen

- Kan du beskrive ein arbeidsdag?
- Korleis arbeider du med enkeltelevar?
 - o Kva utfordringar kan elevar ha?
 - o Kvifor trur du det er slikt fokus på arbeid med enkeltelever?
 - o Kva med arbeid med psykiske problem?
- Arbeider du med grupper/klasser? Korleis?
- Arbeider du med konkrete tiltak på skulenivå? Som for eksempel trivsels og miljøprogram? På kva måte?
 - o Kven bestem kva program dokke skal ta i bruk?
- Korleis vel du arbeidsmetodar og tiltak?
- Kva er dine målsettingar med arbeidet?
- På kva måte deltek ungdomen i arbeidet?
 - o Innspel, bestemme, ansvar
- Korleis opplev du mulighetene for å forme din eigen arbeidskvardag?
 - o Styrer du den sjølv?
 - o Er der faste planar og rutinar for dagen?
 - Planlagde timar
 - Akutte samtalar/anna
 - o Nok tid til å gjere det du ønskja?
 - Forberede, planlegge, oppfølging
- Kan du nemne utfordringar du har i arbeidskvardagen?
- Får du tilbod om kurs, rettleiing eller anna fagleg utvikling?
 - o Kva?

- Korleis?
- Korleis får elevane, foreldre, andre på skulen informasjon om kva miljøterapeuten kan bidra med?
- Arbeida du med mobbing? Korleis?
- Kva tenkte du du skulle arbeide med når du starta her? Kva forventingar hadde du til rolla di?
- Korleis dokumentera du arbeidet?

Samarbeid

- Kven samarbeider du med på skulen?
 - Lærarar, assistentar, miljøarbeidarar, sosiallærer, rektor
 - Korleis?
 - Forventingar til kvarandre
 - Utfordringar
 - Kva kan du som miljøterapeut bidra med?
- Kva andre instansar samarbeida du med?
 - PPT, BUP , Helsesøster
 - Korleis?
 - Forventingar til kvarandre?
 - Utfordringar?
 - Kva kan du som miljøterapeut bidra med?
 - Kva med taushetsplikta?
- Korleis samarbeida du med foreldre?
 - Ufordringar?
 - Forventingar?
- Samarbeida du med fritidsarenaer?
 - Korleis?
- Kva tenker du er viktig i samarbeidet?
 - Andre på skulen
 - Foreldre
 - Andre instansar
 - Ungdomen
- Kva tenker du rektor forventar miljøterapeuten kan bidra med i skulen?

Kunnskap, erfaring, rolleforandring

- Kva kunnskap frå utdanninga di tenker du er sentral i ditt arbeid?
- Kva tenker du er ditt fortrinn i arbeid med ungdom på skulen?
- Korleis opplev du at du får bruke din kompetanse?
 - o Kva meir tenkjer du kompetansen til miljøterapeutar kunne ha blitt brukt til i skulen?
- (Dersom miljøterapeut har arbeida lenge i skulen)Korleis opplev du rolla som miljøterapeut frå då du starta til no?
 - o Har den endra seg?
 - o Kva var dine arbeidsoppgåver i starten?
 - o Kva med forventingar andre har til rolla?
 - o Kvifor tenker du det er slik?

Avslutning

- Er det noko meir du ønskjer å legge til?
- Er det noko du ønskjer eg spurte om som eg ikkje gjorde?

Vedlegg 12

Søk på bibliotekbasen Oria

Søkeord	Sammen med	Avgrensing
Organisasjon	Teori Kultur Ledelse profesjon	Siste 10 år + bøker Siste 20 år + bøker Artikler Tidsskrift
Skolen/ skole	Sosialarbeider Sosialt arbeid Mijøterapeut Miljøterapi	Siste 10 år+ bøker Siste 20 år + bøker Avgrensa til ulike tema
Ungdomsskole (en)	Sosialt arbeid Miljøterapeut	Siste 10 år+ bøker Siste 20 år + bøker Artikler Tidsskrift
Miljøterapi		Siste 10 år + bøker Siste 20 år + bøker
Psykisk helse i skolen		
Samarbeid	Skole Tverrfaglig Tverrprofesjonelt	
Forebygging	Sosialt arbeid Perspektiv	

Handlingsrom	Sosialt arbeid ledelse	
--------------	---------------------------	--

Søk i Social Care Online og Oria

Søkeord	Sammen med	Avgrensning
Social work	In schools Role	Bøker Artikler
School	Social workers Social work	Bøker Artikler
Social workers	In schools In education	