

Miljøterapeuter i skolen  
- om forventninger og praksis i samarbeid  
med andre faggrupper i skolen

SARA LOUISE KVAME NAGLESTAD

VEILEDER

Heidi Esma Dahl Bønnhoff

**Universitetet i Agder, 2022**

Fakultet for samfunnsvitenskap

Institutt for sosiologi og sosialt arbeid



# FORORD

Denne masterstudien har vært en lang, men spennende læringsreise. Den har vært preget av slit og frustrasjon, og etter en noe krevende prosess er det nå tid for å levere Masterstudien. Studiens sluttresultat har i sin utstrakte prosess vært avhengig av en rekke delaktige aktører.

Først og fremst vil jeg takke deltakerne i denne studien. Takk for den tillit deres viste meg ved å dele deres tanker og erfaringer fra eget arbeidsliv. Bidragene deres gjorde det mulig for meg å gjennomføre forskningsprosjektet til tross for unntakstilstander og restriksjoner, og jeg er takknemlig for deltakelsen.

Jeg takker min veileder Heidi Esmå Dahl Bønnhoff ved Universitetet i Agder for å geleide meg gjennom dette halvannet året jeg har brukt for å utarbeide denne studien. Dine innspill og velmente råd har vært til god hjelp.

Spesielt vil jeg takke min fire måneder gamle datter, Juni, som har måtte tåle en mamma med mindre overskudd og mye barnepass fra annen familie. Ditt gode humør forteller meg at du også trives godt hos andre. Din åpenhet for alt og alle har gjort det mulig for mamma å fullføre sin mastergrad. En stor takk til oldeforeldrene som har vært barnevakter flere ganger i uken siden sensommeren. Det har vært til uvurderlig hjelp og uten dere hadde jeg aldri funnet nok tid til å skrive. Takk også til besteforeldre, onkler og tanter av Juni som har stilt opp ved flere anledninger.

Takk til min mor for gode samtaler og oppmuntring i forbindelse med denne studien. Takk for at du tar i mot min frustrasjon og omdanner den til engasjement og skriveglede.

Sist, men ikke minst takker jeg deg Tomas for din tålmodighet og romslighet med både meg, masterstudien og vår datter Juni. Takk for at du alltid utviser stor tro på meg, og takk for alle oppgavene du har påtatt deg hjemme som har gitt meg rom til å fokusere på dette. Takk for at du også har latt meg få bruke av *vår* tid til å ferdigstille oppgaven.

# SAMMENDRAG

Denne studien har til hensikt å frembringe kunnskap om miljøterapeuters opplevelse av deres rolle i det arbeidet de gjør i den norske skole, og hvordan anerkjennelse og et godt tverrprofesjonelt samarbeid kan dempe utfordringer som oppstår i skolen.

Et kvalitativt forskningsdesign med bruk av intervjuer er valgt som vitenskapelig metode i arbeidet med studien. De kvalitative forskningsintervjuene er gjort hos fem miljøterapeuter ansatt ved ulike skoler i landet. Teoretiske perspektiver benyttet i denne oppgaven er anerkjennelse og Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell.

Studiens hovedfunn viser til at det finnes utfordringer i det samarbeidet som foregår i skolen, og at anerkjennelsen iblant uteblir i situasjoner der den bør være tilstede. Funnene baserer seg på at fleksibilitet i skolen har sine gode aspekter, men samtidig utfordrer miljøterapeutens arbeidsoppgaver og kan bidra til at det oppstår et spenningsfelt miljøterapeuten kan stange i. Funnet viser også til at manglende anerkjennelse kan forsterke samarbeidsproblematikken, og også være til ulempe for elevene i skolen.

Studien har til hensikt å belyse viktigheten av å holde fokus på anerkjennende holdninger overfor kollegaer og elever, i et felles samarbeid for å fremskaffe trivsel i elevmiljøet. Å være tett på elevene er viktig inn i et endringsarbeid som skal komme elevene til gode. Det blir da lettere å skape en relasjon mellom miljøterapeut og elev, en relasjon som også fremmer et godt samarbeid med eleven for det endringsarbeidet som ligger fremfor. Jeg har vært opptatt av anerkjennelsens betydning for å oppleve seg betydningsfull som miljøterapeut inn i hjelpearbeidet, men også anerkjennelsens rolle i det å oppleve seg tilstrekkelig eller utilstrekkelig.. Videre har jeg vært opptatt av utfordringer som ligger i det faglige fellesskapet, og som kan være en bidragsyter til opplevd utilstrekkelighet. Gjennom intervjuene ble jeg også klar over hvordan informantene opplevde seg utsatt for trusler og vold, og fant det viktig å skaffe mer kunnskap om dette som tilføyes i oppgaven. Til slutt trekker jeg frem det tverrprofesjonelle samarbeidet og drøfter overnevnte aspekter opp mot dette. Tverrprofesjonelle tiltak gir gode langtidseffekter for elevene, større faglig tyngde og mer trygghet for de ansatte i skolen.

# ABSTRACT

The purpose of this study is to generate knowledge about milieu therapists' perception of their role in the work they do in Norwegian schools, and how recognition and good interprofessional collaboration can mitigate challenges that occurs in school.

A qualitative research design with the use of interviews has been chosen as a scientific method in the development of this study. The qualitative research interviews were conducted by five milieu therapists employed at different schools in Norway. Theoretical perspectives used in this thesis are recognition and Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory.

The study's main findings show that there are challenges in the collaboration that takes place in schools, and that recognition sometimes does not occur in situations where it should be present. The findings are based on the fact that flexibility in school has its positive aspects, but at the same time challenges the milieu therapist's work tasks. It can also contribute to tension in which the milieu therapist can lose focus. Findings also show that a lack of recognition can amplify the problem of collaboration and give a disadvantage to the students in school.

The purpose of the study is to highlight the importance of maintaining a focus on appreciative attitudes towards colleagues and students, in a collaboration to promote well-being in the student environment. Being close to the students is important in a transformation that will benefit the students. It will then be easier to create a relationship between the milieu therapist and the student, a relationship that also promotes good collaboration with the student for the transformational work that lies ahead. I have been concerned with the importance of recognition in finding oneself significant as a milieu therapist in support of the transformation of the student, but also the role of recognition in experiencing oneself sufficient or inadequate. Furthermore, I have been concerned with challenges in the professional community, and which can be a contributor to perceived inadequacy. Through the interviews, I also became aware of how the informants perceived themselves exposed to threats and violence and found it important to acquire more knowledge about this that is added to the thesis. Finally, I highlight the interprofessional collaboration and discuss the above aspects in relation to this. Interprofessional measures provide good long-term effects for the students, greater academic weight, and more security for the school staff.



## Innholdsfortegnelse

<b>1. INNLEDNING.....</b>	<b>1</b>
1.1. BARNEKONVENSJONEN OG BARNES RETT TIL ET TRYGT OG GODT SKOLEMILJØ.....	3
1.2. KORT OM MASTERSTUDIENS TEORETISKE PERSPEKTIV OG FORSKNINGSMETODE.....	4
1.3. FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	4
<b>2. STUDIENS HOVEDPERSPEKTIV .....</b>	<b>6</b>
2.1. GRUNNTANKEN I SOSIALT ARBEID SOM FUNDAMENT FOR PRAKSIS.....	6
2.2. AVGRENSNING .....	7
<b>3. MILJØTERAPI OG TVERRPROFESJONELT SAMARBEID I SKOLEN .....</b>	<b>9</b>
3.1. MILJØTERAPI.....	9
3.2. FORNYELSEN AV KUNNSKAPSLØFTET .....	11
3.3. TVERRPROFESJONELT SAMARBEID.....	12
3.4. BARNETS BEHOV FOR RELASJONELL TRYGGHET OG TILKNYTNING OGSÅ I SKOLEN	13
3.5. Å VÆRE TETT PÅ MED TIDLIG INNSATS OG INKLUDERENDE FELLESSKAP I SKOLEN..	15
3.6. SAMARBEID SOM MULIGGJØR MÅLOPPNÅELSE.....	18
<b>4. TIDLIGERE FORSKNING PÅ MILJØTERAPI I SKOLEN .....</b>	<b>19</b>
4.1. BENYTTELSE AV MILJØTERAPEUTER I SKOLEN .....	20
4.2. MILJØTERAPEUTENS ROLLE .....	21
4.3. MILJØTERAPIENS EFFEKT PÅ ELEVENE .....	22
4.4. MILJØTERAPIENS SAMARBEID MED OG INNORDNING I SKOLENE .....	22
4.5. MILJØTERAPEUTENES KONTAKT MED HJEMMENE.....	23
4.6. MILJØTERAPIENS POTENSIALE .....	24
4.7. FORSKNINGRESULTATER FRA «EKSEMPELSKOLER».....	24
4.7.1. FEM EKSEMPELSKOLER .....	25
4.7.2. TRE EKSEMPELSKOLER.....	26
4.8. LIKHETER OG ULIKHETER VED EKSEMPELSKOLENE.....	28
<b>5. FORSKNING PÅ PSYKISK HELSE OG TRIVSEL RELATERT TIL SOSIALFAGLIG MILJØTERAPI I SKOLEN .....</b>	<b>30</b>
5.1. INTERNASJONAL FORSKNING PRESENTERT I KUNNSKAPSOVERSIKTEN «ET LAG RUNDT LÆREREN».....	30
5.2. NYERE NORSK FORSKNING PÅ BARN OG UNGES TRIVSEL OG PSYKISKE HELSE RELATERT TIL SKOLE.....	33
<b>6. TEORETISKE PERSPEKTIVER.....</b>	<b>35</b>
6.1. ANERKJENNELSE.....	35
6.2. BRONFENBRENNERS UTVIKLINGSØKOLOGISKE MODELL .....	37
<b>7. METODE.....</b>	<b>40</b>
7.1. VALG AV METODE .....	41
7.2. KVALITATIV METODE.....	42
7.3. DE KVALITATIVE INTERVJUENE .....	43
7.4. INTERVJUGUIDE.....	44
7.5. UTVELGELSE AV INFORMANTER .....	45
7.6. INNSAMLING AV DATAMATERIALET .....	46
7.7. ETISKE VURDERINGER .....	47
7.8. KVALITETSKRITERIER.....	48
7.8.1. RELIABILITET.....	49
7.8.2. VALIDITET .....	50
7.9. STYRKER OG SVAKHETER VED METODEN.....	51
7.10. EGEN ROLLE SOM FORSKER .....	52

7.11.	REFLEKSJONER RUNDT DE KVALITATIVE INTERVJU.....	53
7.12.	ANALYSESTRATEGI OG KATEGORISERING.....	54
<b>8.</b>	<b>EN PRESENTASJON AV STUDIENS FUNN.....</b>	<b>60</b>
8.1.	TETT PÅ.....	60
8.1.1.	SKAPE TRYGGHET OG TILLIT .....	60
8.1.2.	Å VÆRE EN RESSURS FOR ELEVEN .....	61
8.1.3.	KOMPETANSE SOM BLIR SATT PRIS PÅ .....	62
8.2.	DEN BETYDNINGSFULLE ANDRE .....	62
8.2.1.	Å BIDRA TIL ENDRING.....	63
8.2.2.	VIKTIGE RELASJONER OVER TID.....	64
8.2.3.	MINNEVERDIGE ØYEBLIKK .....	65
8.3.	FLEKSIBILITET .....	65
8.3.1.	DER DET TRENGS MED FRIE TØYLER.....	66
8.3.2.	DAGER MED LITE STRUKTUR.....	66
8.3.3.	SPISE AV ANDRES TID.....	67
8.4.	UTILSTREKKELIG OG ALENE .....	68
8.4.1.	UTRYGGHET OG FRYKT .....	68
8.4.2.	FÅ RESSURSER OG MANGE BEHOV .....	69
8.4.3.	UTFORDRENDE MOTIVASJON.....	70
<b>9.</b>	<b>DISKUSJON.....</b>	<b>72</b>
9.1.	ANERKJENNELSE OG OPPLEVELSE AV Å VÆRE BETYDNINGSFULL .....	72
9.1.1.	Å VÆRE BETYDNINGSFULL FOR ELEVEN .....	73
9.1.2.	ANERKJENNENDE AV BARNETS BEHOV .....	74
9.1.3.	Å VÆRE BETYDNINGSFULL FOR FORELDRE OG FAGMILJØ .....	77
9.2.	ANERKJENNELSE, UTILSTREKKELIGHET OG FLEKSIBILITET .....	78
9.2.1.	ANERKJENNELSEN I FELLESSKAPET .....	78
9.2.2.	FLEKSIBILITETENS GODE .....	79
9.2.3.	UTFORDRENDE STRUKTURER.....	79
9.2.4.	UKLARE ROLLER.....	80
9.2.5.	Å MØTE UTRYGGHET OG FRYKT I DET DAGLIGE ARBEIDET .....	81
9.3.	BETYDNINGEN AV Å VÆRE EN DEL AV DET FAGLIGE FELLESSKAPET .....	83
9.3.1.	EN ROLLE I KLASSEROMMET .....	83
9.3.2.	MILJØTERAPEUTER I REDUSERTE STILLINGER .....	84
9.3.3.	GODE FAGLIGE FELLESSKAP GJENNOM TYDELIG LEDELSE.....	84
9.4.	TVERRPROFESJONELT SAMARBEID.....	86
9.4.1.	BRUK AV TILDELTE RESSURSER .....	86
9.4.2.	ENDRINGSARBEID OG SAMARBEID .....	87
9.4.3.	SAMMEN OM MÅLOPPNÅELSE .....	88
<b>10.</b>	<b>AVSLUTNING.....</b>	<b>90</b>

## VEDLEGG

Vedlegg 1. Vurdering og godkjenning fra NSD av 28.09.21	101
Vedlegg 2. Vurdering og godkjenning fra NSD av 13.07.22	104
Vedlegg 3. Meldeskjema til NSD	105
Vedlegg 4. Intervjuguide	110



# 1. INNLEDNING

Denne masterstudien er blitt til i en periode der vi i vårt land, og der hele verden har vært i en unntakstilstand, i en pandemisk krise. Dette har selvfølgelig påvirket oss alle, og det har vært fremsatt tydelige bekymringer for hvordan barna har hatt det under en slik situasjon. De daglige livsforholdene har blitt endret, og skolehverdag, fritid og hjemmeforhold kan for en rekke barn ha blitt påvirket. Dette i seg selv kan ha bydd på både positive og negative erfaringer. Så er det mange barn som til daglig, uten en slik global krise, likevel lever under vanskelige forhold, og som sliter med tilpasning til skole, som sliter med vennerelasjoner og som sliter i de nære familiære forhold.

Jeg har flere arbeidsforhold bak meg som miljøterapeut i skolen, og der min oppgave har vært å arbeide tett med én eller flere elever som opplever skolen som utfordrende. Skolen skal være et trygt og godt sted å være. Når skolen ikke oppleves slik kan dette vise seg hos barnet på mange måter, blant annet manglende deltakelse i undervisning og aktivitet, destruktiv atferd i forhold til andre elever, selvskading, og et vanskelig skole-hjem forhold. Jeg har sett at skolens samarbeid med andre instanser ikke alltid fungerer like godt, og at skolen i dette arbeidet trenger miljøterapeuter som kan bidra direkte inn i koordinering, observasjon, tilrettelegging og utøvelse av tiltak vi gjennom samarbeid blir enige om. Jeg har erfart i mitt arbeid det viktige tverrprofesjonelle samarbeidet rundt barnet, og min oppmerksomhet er blitt rettet mot barns behov for trygge voksne som ser dem og som gir riktig hjelp på riktig tidspunkt.

Jeg har i mitt miljøterapeutiske arbeid hatt ansvar for elever der skolen for dem har vært et vanskelig sted. Det har vært lærerikt arbeid, men også veldig utfordrende å være den trygge personen som skal hjelpe et barn gjennom en dag som oppleves så utrygg. Sammen med lærere har jeg erfart hvor vanskelig det er når selvskading får et så alvorlig uttrykk, og at skjerming både av den det gjelder og av medelever blir en utfordrende oppgave. En erfaring er også at assistenttilbudet kan bli tilfeldig, at de raskt kan bli byttet ut fordi det oppleves krevende å stå i slike situasjoner, eller at det er lite faglig kompetanse i skolen til oppfølging i slike krevende situasjoner. I dette arbeidet har jeg erfart utfordringen med å opprette trygg kontakt helt fra begynnelsen av. Jeg har sett fagmiljøets ulike holdninger og tilnærminger til barn med vanskelig atferdsuttrykk, og jeg har i tillegg blitt bevisst skolens ansvar for å ramme inn disse barna, og ansvaret for å gi den hjelp de trenger og har krav på. En erfaring har også vært at den rullering mellom miljøterapeuter i møte med enkeltelever har beskyttet de ansatte for

belastninger, mens jeg stiller spørsmålstegn ved om dette heller kan ha påført barnet belastninger. I mitt arbeid som miljøterapeut har jeg også sett hvor viktig det kan være å få inn profesjonell helsehjelp, pedagogisk vurdering eller bistand fra barnevern der den totale omsorgssituasjonen er bekymringsfull.

Barn kan leve livene sine under meget komplekse forhold der aktivering av alle tilgjengelige hjelpeinstanser blir nødvendig. Skolen har også et ansvar for å se, rapportere og bistå i slike situasjoner. Fagmiljøer og styrende organer er opptatt av hvordan skolen skal møte barn med trygghet og tillit. Det skal legges til rette for at pedagogiske krav kan oppfylles, men barn som strever har også ekstra utfordringer med læring, utvikling og trivsel i skolehverdagen (Johannessen & Bakken, 2020). Å kunne by på et tverrprofesjonelt tilbud i skolen vil derfor kunne være en viktig ressurs ikke bare for barna, men også for de pedagogiske kreftene som skal tilrettelegge for undervisningsmessig trygghet og mulighet for læring. Lav mestringsgrad i skolehverdagen kan skape uro, vandrings og kanskje også ende i konflikter. Barns vilkår under oppvekst er forskjellig, det samme er deres historier og erfaringer. Forsømte behov, psykisk stress, vedvarende påkjenninger, vold eller overgrep kan påvirke barns mulighet for en normal utvikling og føre til en utrygg tilknytingsstil. Mangelfull omsorg kan slik virke hemmende på barns potensiale for utvikling (Kvelling, 2010). Samfunnsutvikling skjer kontinuerlig og skolen må tilpasse seg også her. Når barns oppvekst og utviklingsmuligheter endres av de vilkår de vokser opp under, må skolen også ta mer aktive roller for å møte dette. Skolesystemet kan oppleve konflikter og dilemmaer i møtet mellom individuell oppfølging og undervisning. Skolen er en viktig arena i barn og unges oppvekst fordi barna oppholder seg i skolen en stor del av vanlige hverdager, og fordi trivsel, tillit og anerkjennelse fra jevnaldrende og voksne bidrar til god psykisk helse. Innen denne arenaen spiller det miljøterapeutisk arbeid en viktig rolle da det kan bidra til å binde sammen læring, selvfølelse og mestring (Amble & Dahl-Johansen, 2016). En viktig hensikt med det miljøterapeutiske arbeidet i skolen er å hjelpe barn og unge til sosial kompetanse, til å oppleve god egenverdi og anerkjennelse, hjelp til å oppfylle sosiale behov og opplevelse av å være langvarig ivaretatt (Amble & Dahl-Johansen, 2016).

Denne masterstudien vil derfor handle om miljøterapeutisk arbeid i skolen, med fokus på hvordan miljøterapeuter erfarer både forventninger til miljøterapeutisk arbeid og hvordan arbeidet erfares i praksis. Dette er også grunnlaget for diskusjonen i slutten av masterstudien.

## 1.1. BARNEKONVENSJONEN OG BARNES RETT TIL ET TRYGT OG GODT SKOLEMILJØ

FN sin barnekonvensjon rommer en rekke rettigheter for barn, der familien som en grunnleggende enhet og naturlig ramme for barnet skal gi beskyttelse, hjelp og bidrag til trivsel og vekst. Barnet skal også gjøres i stand til å leve sitt liv i pakt med idealene og verdiene i De forente nasjoners pakt. Konvensjonen sier at alle handlinger som berører barnet skal være til barnets beste og gi den beskyttelse og omsorg som er nødvendig slik at barnet kan vokse opp og bli i stand til å utvikle og ytre egne synspunkter. Partene i FN sin barnekonvensjon anerkjenner også barnets rett til utdanning og sier at: «Partene skal treffe alle egnede tiltak for å sikre at skolens disiplin utøves på en måte som er forenlig med barnets menneskeverd og i samsvar med denne konvensjonen» (Barne- og familiedepartementet, 2003). Barnekonvensjonen sier også at barnets tilgang til utdanning skal utvikle dets personlighet, talenter og fysiske og psykiske evner. Vi lever i et samfunn som blir mer og mer flerkulturelt, der vårt samfunn og skolesystem også har ansvar og respekt for den kultur og verdier våre nye borgere har med fra egen kultur. I tillegg skal det vises respekt for barnets foreldre, deres identitet og verdier. Skolen er også en arena som skal hjelpe med sosial integrering eller re-integrering der barn har vært utsatt for omsorgssvikt, vanskjøtsel eller vært utsatt for annen form for umenneskelig eller nedverdiggende behandling (Barne- og familiedepartementet, 2003).

Et trygt og godt skolemiljø skal fremme trivsel, helse og læring, og der elevenes egen opplevelse av dette er tellende. Opplæringslova § 1-1 sier at opplæring skal foregå i samarbeid og i forståelse med hjemmet, og der opplæringen skal være åpen mot verden og gi elevene kulturell og historisk innsikt og forankring (Opplæringslova, 1998). Det legges de første skoleårene særlig vekt på tidlig innsats, og det er skolen sitt ansvar å arbeide kontinuerlig for å fremme trivsel, læring og helse hos elevene. Skolen har også en tydelig aktivitetsplikt i saker der skolemiljø etter § 9a er et tema (Opplæringslova, 1998).

Opplæringslova (1998) sier at alle barn har rett til et trygt og godt skolemiljø. Når tiltak må iverksettes etter denne paragrafen er gjerne skolens tverrprofesjonelle kompetanse tatt inn. I dette kan også miljøterapeutene i skolen få en viktig rolle. Den norske skolen formes av samfunnet, og barn så vel som voksne påvirkes av hvem en omgås og det samfunnet en beveger

seg i. Derfor er den nasjonale innsatsen for barns oppvekstmiljø viktig da dette også medvirker til et trygt psykososialt skolemiljø (NOU 2015:2).

## 1.2. KORT OM MASTERSTUDIENS TEORETISKE PERSPEKTIV OG FORSKNINGSMETODE

Menneskets sosiale behov beskrives som behov for tilhørighet og anerkjennelse. Disse behovene dekkes ved at en kan vite at en hører til et sted og i en sammenheng, og at andre anerkjenner både det en gjør og den en er. Behovet for anerkjennelse er viktig i barns utvikling da oppnåelse av anerkjennelse er med og bygger et positivt selvbilde og trygghet på egne mestringmuligheter. Barn har grunnleggende behov for emosjonell støtte, ikke bare fra foreldre, men også fra andre trygge voksne. Dette gjelder også i det relasjonelle forholdet mellom barn og voksen i skolen, i tillegg er det viktig å ha fokus på det tverrprofesjonelle samarbeidet som må finne sted i en slik institusjon. Jeg har derfor valgt begrepet anerkjennelse og Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell som de to teoretiske perspektivene for denne studien.

I tillegg til beskrivelse av tidligere forskning på miljøterapi, mine teoretiske perspektiver og min egen forskning være med å gi tyngde til diskusjonen. Her kommer min egen erfaring som miljøterapeut også inn som et grunnlag for diskusjon. I beskrivelse av tidligere forskning vil det bli presentert forskningsresultater fra prosjekter inn i åtte skoler, og disse kaller jeg i min gjengivelse for eksempelskoler.

Denne masterstudien er en kvalitativ studie, der jeg i min forskning har gjort fem kvalitative intervjuer av miljøterapeuter i skolen. Jeg har brukt en nøye gjennomarbeidet intervjuguide, med strategisk utvelgelse av informanter der begrunnelsen for utvalget ligger i deres stilling som miljøterapeut i skolen. Intervjuene er deretter transkribert og analysert inspirert etter systematisk tekstkondensering (Malterud, 2011).

## 1.3. FORSKNINGSSPØRSMÅL

Med bakgrunn i egen erfaring som miljøterapeut vokste det frem et ønske om at masterstudien skulle bringe mer kunnskap om miljøterapeuters arbeid og erfaring av tverrprofesjonelt samarbeid i skolen. Med dette kom også målet om mer kunnskap i forhold til hvordan sosialarbeidere og andre lignende profesjoner opplever sin rolle som miljøterapeuter. Det er her

et viktig mål at forskningsspørsmålene skal frembringe mer kunnskap om disse temaene. I denne masterstudien har informanter yrkestittelen miljøterapeut eller miljøveileder i skolen. Forskningsspørsmålene i masterstudien skal stå i forhold til det kunnskapsgrunnlaget som blir presentert, i forhold til de valgte teoretiske perspektiver, og i forhold til spørsmålene i forskningsdelens intervjuguide.

Denne studien formulerer derfor dette forskningsspørsmålet:

*Hvordan opplever miljøterapeuter i skolen forventninger og praksis i samarbeid med andre faggrupper?*

Med dette forskningsspørsmålet er målet å frembringe kunnskap om erfaring som miljøterapeuter har i det tverrprofesjonelle samarbeidet. Forskningsspørsmålet vil være viktig inn i diskusjonen, da det er her jeg skal svare på de erfaringer informantene mine forteller om.

## 2. STUDIENS HOVEDPERSPEKTIV

Denne masterstudien i sosialt arbeid vil naturlig være rettet inn mot hvordan sosialt arbeid kan utøves innenfor et gitt område og innenfor en gitt ramme. Fokus for studien vil derfor være hvordan miljøterapeutisk arbeid kan utøves innenfor sosialt arbeids praksis og rammer.

### 2.1. GRUNNTANKEN I SOSIALT ARBEID SOM FUNDAMENT FOR PRAKSIS

Sosialt arbeids grunntanke vil ligge til grunn for det arbeidet som gjøres i denne masterstudien. I arbeidet med kunnskap om miljøterapi har det vært viktig å formidle grunntanken for miljøterapi og beskrive hvordan denne terapiformen gjennom en årrekke har utviklet seg til det den er i dag. Miljøterapi er holdning, tilrettelegging og systematisk arbeid i endrings- og utviklingsarbeid, og som navnet sier er det terapeutisk arbeid. Dette vil bli beskrevet videre i kapitlet om miljøterapi og tverrprofesjonelt samarbeid i skolen

Den vitenskapelige kunnskap som ligger til grunn for sosialt arbeid gjør den til en akademisk disiplin. Det sosiale arbeid som praksis gjør den også til en profesjon der kunnskapen anvendes i et håndverk. Denne praksis utvikles i møtet mellom individ og samfunn, og praksis handler om å hjelpe mennesket med sosiale problemer. Grunntanken om at sosialt arbeid skal hjelpe mennesker med deres vanskelige livssituasjoner gir også muligheter for endringsarbeid (Ellingsen, Levin, Berg & Kleppe, 2015). Teori og praksis er nært knyttet sammen og avhengig av hverandre, og det praktiske arbeidet har utgangspunkt i teori eller integrert kunnskap.

I alt sosialt arbeid er et viktig mål å bidra til mestring, sosial endring, utvikling og samhold. Menneskerettigheter står sterkt i dette arbeidet, og det samme gjør prinsippene om sosial rettferdighet. Sosialt arbeid skal styrke menneskers vilkår i møte med utfordringer i livet. Det bygger på et kollektivt ansvar og på respekt for mangfold. Sosialt arbeid som yrke er tydelig praksisbasert, men like fullt en akademisk disiplin der kritisk bevissthet utvikles ved refleksjon over strukturelle årsaker til undertrykking eller privilegier, i tillegg til og utvikles ved refleksjon over årsaker til manglende frigjøring og myndiggjøring. Sosialt arbeid har også et overordnet prinsipp om respekt for menneskets iboende verdi og verdighet. Dette gjelder alle mennesker, både barn og voksne, fattige og rike (Sjøbu, 2017; Ellingsen et al., 2015).

## 2.2. AVGRENSNING

Studien avgrenser seg til miljøterapeutisk arbeid i skolen, og det har vært et mål å finne ulik litteratur som beskriver nettopp dette. Skolen er tradisjonelt en pedagogisk institusjon, og mye av de retningslinjer som kommer fra nasjonale myndigheter handler om nettopp dette. Da miljøterapi i skolen ikke er en lovpålagt ressurs, beskrives det på dette feltet heller ikke stort gjennom nasjonale retningslinjer og anbefalinger.

Skolen er likevel mer og mer en arena for flere ulike fagprofesjoner. I arbeidet med masterstudien der miljøterapi som sosialt arbeid inn i skolen er et hovedperspektiv, er det også blitt viktig å utdype begrepet tverrprofesjonelt samarbeid, og se på hvilke behov barn har for at skolen også skal være base både for relasjonell trygghet og god tilknytning. Dette har igjen ført til interesse for å se på i hvilken grad nasjonale myndigheter gir retningslinjer og anbefalinger som handler om at skolen skal inneha både et *inkluderende fellesskap* og samtidig være *tett på*, i tillegg til at skolen skal yte tidlig innsats der barn trenger særlig tilrettelegging. I studie av nasjonale føringer og retningslinjer har det blitt mer og mer tydelig at det pedagogiske perspektivet har fått det meste av plassen. Miljøterapeutens plass og oppgaver synes lite tydelig beskrevet. En utfordring i denne studien er at både den miljøterapi som beskrives og de miljøterapeuter som intervjues befinner seg innenfor en skolefaglig ramme.

Det er derfor interessant å forske på hvordan miljøterapeutene møter disse utfordringene med en anerkjennende holdning og hvordan de blir anerkjent tilbake. Samarbeidet mellom miljøterapeuter, skolens ansatte og ledelse er et interessant tema. Beskrivelser av dette samarbeidet vil i studiens diskusjon bli drøftet opp mot de teoretiske perspektivene.

Miljøterapi defineres som en høyskoleutdanning som også kan utøves terapeutisk. At miljøarbeidet er terapeutisk betyr at metodene og redskapene som benyttes fremmer en form for behandling eller endring i positiv retning (Vandvik, 2021). Like viktig er det at studien skal belyse miljøterapeutens tverrprofesjonelle samarbeid med andre faggrupper i skolen. Studien skal også gjennom analyse av semistrukturerte intervju binde sammen teori og tidligere forskning med de forskningsfunn som fortolkes og forstås som relevante og essensielle opp mot forskningsspørsmålene. Studien har som mål å se på hvordan miljøterapi i skolen utøves til beste for barn, og der grunnlaget for miljøterapi ligger i en forståelse av barnets behov for anerkjennelse og en trygg relasjon. Forskningsintervjuene fokuserer også på informantenes forståelse av å arbeide med miljøterapi i skolen, og på erfaring med utøvelse av miljøterapi som

er av betydning for barna. Studien belyser også hvordan ulike skolemiljøer arbeider seg inn mot miljøterapi og hvordan de lykkes med å tilrettelegge for gode løsninger til tverrprofesjonelt samarbeid, og dermed også til anerkjennelse av barnet og barnets behov i den livssituasjon barnet befinner seg i.



### 3. MILJØTERAPI OG TVERRPROFESJONELT SAMARBEID I SKOLEN

Dette kapittelet vil beskrive miljøterapi som fag og som praksis. Kapittelet vil ta for seg miljøterapi i skolen og i hvilken grad offentlige føringer omhandler dette. Miljøterapi kan være en del av et tverrprofesjonelt samarbeid, og hvordan dette utøves i forhold til barn i skole beskrives videre i forhold til barns behov for trygghet, der tidlig innsats og inkluderende fellesskap er en viktig ingrediens i det miljøterapeutiske arbeidet. Kapittelet tar også for seg tverrprofesjonell hjelp til de mest sårbare barna.

#### 3.1. MILJØTERAPI

Miljøterapi kan være vanskelig å beskrive klart og avgrenset. Gjennom tidene har denne formen for terapi utviklet seg i en rekke teoretiske retninger. Men den samme terapien har også utviklet seg i mange praktiske retninger. Miljøterapi har opphav fra institusjonsbehandling av barn, ungdom og voksne med utviklingshemming, psykisk helsevern, barnevern og kriminalomsorg. Det er også en mer enn 50 år gammel retning innen ulike psykoterapeutiske terapiformer (Olkowska & Landmark, 2009). I dag er begrepet og praksisen viktig langt utenfor disse områdene. Lillevik og Øien (2015) beskriver miljøterapi mer som fagideologisk tenkning enn som en konkret praksis. Det handler slik om den tilnærming terapeuten har i sitt arbeid og hvilken fagideologisk tenkning arbeidet bygger på.

Innen psykoterapi finner vi en rekke andre terapiretninger likestilt med hverandre. Dette viser at fagfeltet er stort, og at miljøterapien henter fagkunnskap fra mange psykoterapeutiske retninger. Volden (2007) beskriver viktigheten av at miljøterapeutisk samvær fører til ferdigheter og kunnskap om hvordan komme tilbake til vanlig hverdag. Det er på denne måten samværet fremfor samtalen som er viktig innen miljøterapi, å gjøre aktiviteter, jobbe med utfordringer, mestring, tilknytning og selvbilde. Definisjoner på miljøterapi viser til profesjonell holdning, tilrettelegging og systematikk i arbeidet (Olkowska & Landmark, 2009). Larsen (2004) deler definisjonen i to, der det ene handler om miljø ved å organisere og legge til rette, mens det andre handler om terapi ved å forandre og utvikle. Med tanke på barn og ungdom vil fokus på å skape muligheter for utvikling og endring være den primære oppgaven (Larsen, 2004). Olkowska og Landmark (2009) vektlegger derfor at miljøterapi handler om å identifisere de miljøfaktorer som har en påvirkning på individet eller gruppen, og samtidig også kunnskap om hvilken påvirkning disse har på individet eller gruppen. I tillegg nevner de

viktigheten av å inneha kunnskapen om hvordan disse miljøfaktorene kan utnyttes slik at de fremmer vekst og utvikling. Volden (2007) mener at miljøterapi handler om samskaping av opplevelser og at det er det «terapeutiske samværet» som er essensen. Opplevelser og samvær kan være vel så viktig som den terapeutiske samtalen, og slik vil utøvelsen av miljøterapi også være fleksibel både i forhold til miljø og målgruppe. Terapeutisk samvær vil også i større grad plukke opp de ikke-språklige elementene som kan være viktige i et behandlingstilbud eller i en endringsprosess, der stemning, kroppsspråk og annen uuttalt mellommenneskelig kommunikasjon kanskje vanskeligere oppdages under samtale.

Miljøterapi vektlegger individets nettverk og er opptatt av hvordan nettverket påvirker individet. Miljøet rundt individet kan for eksempel handle om familie, språk, samspill, mening og historier. Miljøterapi er systemisk og gjennomtenkt tilrettelegging av de psykologiske og sosiale sider ved miljøet, men miljøterapi handler også om de fysiske eller materielle faktorer rundt individets situasjon, og skal bidra til utvikling av muligheter til mestring og læring. Miljøterapi skal også fremme personlig ansvar (Vandvik, 2021)

Miljøterapi beskrives som en krevende og kompleks terapiform der det stilles strenge faglige krav og der det teoretiske og metodiske spekteret krever kompetanse og ferdigheter av fagpersonen (Lillevik & Øien, 2015). Miljøterapi bygger også på at det gjøres bruk av omgivelsenes tilgjengelige ressurser i en samhandling. For å kunne kalle dette arbeidet terapi kreves det planlegging og beskrivelse av hva en vil oppnå eller forventer, og det kreves at dette kan begrunnes faglig. Derfor er heller ikke miljøterapi tilfeldig. Ulike faktorer innen miljøterapi er relasjon, holdninger, formål om egenomsorg og prosesser som skal fremme dette. For å oppnå dette er anerkjennelse og respekt viktig. Lillevik & Øien (2015) beskriver denne anerkjennelsen som bemyndigende og avmaktsdempende i sitt vesen. Makt er en del av alle relasjoner, og i en miljøterapeutisk relasjon kan det være et tydelig asymmetrisk forhold i makt og avhengighet i det den hjelpetrequende er avhengig av hjelperen.

Miljøterapi er den senere tid brukt mer og mer i skolen. I skolen handler miljøterapeutisk arbeid ikke om «behandling», men om et bidrag til å avdekke utfordringer, motivere til atferdsendring og veilede elevene til den rette instans dersom et behov for behandling melder seg. Ofte ser en behovet, ikke bare for atferdsterapi, men også behovet for omsorg. Relasjon blir derfor et spesielt viktig begrep i miljøterapi med barn i skolen. Samspill og relasjon knyttes sterkt sammen. Innen en god terapeutisk relasjon kan regulering og mestring utvikles. Slik

utfordres også maktbegrepet, der det asymmetriske maktforholdet utfordres av relasjon og intersubjektivitet (Sundet, 2001). Innen terapi regnes relasjonen som det aller viktigste for måloppnåelse og effekt. Ved en mindre god relasjon opprettholdes maktforskyvningen, mens en god relasjon muliggjør felles oppmerksomhet og deling av følelser.

Ikke så reint sjelden brukes gjerne også andre benevnelser når en snakker om miljøterapi. Som en enklere form for miljøterapeutisk praksis kan nevnes miljøarbeid. I skole, ulike foreninger og innen barne- og ungdomsarbeid har gjerne miljøarbeidere vært vanlige. Selv om det faglige arbeidet som gjøres likevel noen ganger kan gå litt i hverandre, er det imidlertid ofte ikke krav til terapeutisk høyskoleutdanning ved et slikt arbeid. Det faglige perspektivet innen miljøterapi er viktig, nettopp fordi det preges av en planlagt og systematisk bruk av en analytisk tilnærming.

### 3.2. FORNYELSEN AV KUNNSKAPSLØFTET

Barnehager og skoler er grunnleggende og viktige arenaer for barn og ungdom sin læring og utvikling. Kvaliteten på disse arenaene er avgjørende for deres utvikling av kunnskap, ferdigheter og holdninger til bedre å mestre livet på en selvstendig og tilfredsstillende måte (Meld. St. 28, 2015-2016).

Regjeringen har den senere tid hatt et forsterket fokus på kunnskap og kompetanse innen disse arenaene, noe som også anses å være nødvendige forutsetninger for Norges måloppnåelse som kunnskapsnasjon under fremtidens samfunnsutfordringer. Barnehage og skole er med på å danne og utdanne barn og unge. I følge stortingsmeldingen er utdanningssystemet vårt det viktigste virkemiddel for å øke fremtidens totale kunnskapskapital som samfunnets mest elementære ressurs. Norge er avhengig av et inkluderende kunnskapssamfunn, aktiv deltakelse i samfunnsliv og en godt utdannet og omstillingsdyktig arbeidsstyrke (Meld. St. 28, 2015-2016).

Regjeringens fornyelse av Kunnskapsløftet gir økt oppmerksomhet og sterkt fokus på faglig utbytte og grunnleggende ferdigheter. Kunnskapsløftet tar ikke opp temaet tverrfaglig samarbeid, i betydningen av tverrprofesjonelt samarbeid, men det beskriver bare behovet for tverrfaglighet (Meld. St. 28, 2015-2016). Tverrfaglighet handler dermed om at fagene i skolen bedre integreres og består av glidende overganger fagene i mellom. Det er et ønske om å dyrke fagovergripende ferdighet blant elevene, noe som gjør at de lettere kan utføre oppgaver med

problemstillinger som fordrer kompetanse fra flere fag samtidig. Ut fra dette kan det se ut til at Kunnskapsløftet i denne fornyingen ikke har lagt inn føringer for å ta i bruk tverrprofesjonell kompetanse i skolen. Siden det ikke er lagt inn nye nasjonale føringer vil det vil bli opp til enhver kommune å prioritere dette.

### 3.3. TVERRPROFESJONELT SAMARBEID

Der det tidligere var vanlig å arbeide parallelt vil yrker og profesjoner i dag oftere samarbeide på tvers av fag for å samskape den best mulige tilnærmingen i en bestemt situasjon. Tverrprofesjonelt samarbeid handler om å samarbeide om velferdstjenester for å kunne yte de beste tjenester i det samfunnsoppdraget som foreligger. Her trengs ulike kunnskaper der samspill og relasjoner vektlegges sammen med god forståelse for viktige strukturer. Dette tverrprofesjonelle samarbeidet har blitt mer og mer viktig i skolen, og begrepet er derfor mye brukt der (Willumsen & Ødegård, 2014).

Den økende interessen for det tverrprofesjonelle samarbeidet utvikler stadig ny kunnskap, nye fokus og nye begreper. Tverrprofesjonelt samarbeid som til å begynne med var et godt nok dekkende begrep, syntes nå å virke for smalt. Flere aktører og nye kontekster skaper behov for nye begreper med mer dekkende definisjoner for voksende samarbeidspraksiser (Willumsen & Ødegård, 2014). Begrepene tverrfaglighet og tverrprofesjonalitet er imidlertid begrepene som oftest benyttes i forbindelse med den samhandlingsprosessen som foregår mellom ulike profesjoner og fagfolk. I forbindelse med denne studien er det også disse to begrepene som egner seg best i forståelsen av den samarbeidspraksisen som foregår mellom profesjoner innad i skoleverket, og det er hovedsakelig disse begrepene som benyttes her. Flerfaglighet er et begrep som viser til at ulike fag kan jobbe med det samme temaet, uten at de jobber sammen. Begrepet er mest brukt innen pedagogikken (Willumsen & Ødegård, 2014).

Målet med en tverrprofesjonell samarbeidspraksis er å skape en god arbeidsstruktur som bidrar til en kunnskapsrik og mer helhetlig tilnærming til personer og situasjoner vi arbeider med. Et slik samarbeid vil på den enkelte arbeidsplass være lønnsomt og gunstig, men oppleves nok også som både viktig og bærekraftig for samfunnets mange arbeidsarenaer. En slik samhandlingsprosess der fagretninger og profesjoner supplerer med deres særskilte kunnskaper vil også kunne styrke velferdsstatens tjenestetilbud og gjøre disse mer helhetlige sett under ett (Willumsen & Ødegård, 2014). Å engasjere profesjonelle i felles beslutninger, der tidligere kunnskap deles og ny kunnskap samskapes, kan i større grad bidra til individtilpassede og bedre

koordinerte tjenester. Gjennom samarbeidet oppstår en «merviten» som en ikke ville fått uten hver enkelt profesjons bidrag. Det gir en merviten som de sammen danner gjennom diskusjon, kunnskapsdeling og refleksjon rundt deres felles arbeidsoppgaver (Willumsen & Ødegård, 2014).

Samhandlingsreformen (St.meld. 47, 2008-2009) belyser fremtidens helse- og omsorgsutfordringer og drøfter hvordan disse absolutt bør møtes med et større samhandlingspotensial. Reformen medfører et behov for samarbeid mellom ulike institusjoner og profesjonsutøvere der en ny kunnskapsplattform av bred faglig kompetanse utvikles. Et tverrprofesjonelt samarbeid kan bidra til bedre kvalitet i helse- og sosialtjenestene og slik møte fremtidens utfordringer ved å tilby mer helhetlige tiltak (Willumsen & Ødegård, 2014).

Hensikten med samhandlingsreformen er å skaffe redskaper til å utvikle tjenester som består av en fullstendig vurdering av individets behov, og som også inkluderer helhetlige oppfølgingsplaner og behandling. Et koordinert samarbeid på tvers av yrker og tjenester vil gi en styrket kunnskapstilnærning, fagkompetanse og erfaring i løsninger av oppgaver. Det tverrprofesjonelle samarbeidet legger til rette for at profesjonene lærer av hverandre og om hverandre, og det vil være avgjørende at enhver profesjon sine kunnskaper og ferdigheter integreres i en felles kunnskapsforståelse. Det er denne felles kunnskapsforståelsen som vil styrke deres totale kompetanse (Willumsen & Ødegård, 2014). En forutsetning for at dette skal fungere vil være at samhandlingspartene har blitt enige om et felles mål i det arbeidet som gjøres, der en også må klare å stole på hverandres kompetanse i felles beslutninger (Willumsen & Ødegård, 2014).

### 3.4. BARNETS BEHOV FOR RELASJONELL TRYGGHET OG TILKNYTNING OGSÅ I SKOLEN

I dette kapitlet vil jeg kort beskrive viktigheten av barnets trygge tilknytning til en voksen. Når en bruker begrepet tilknytning tenker en som regel på tilknytningen mellom barn og omsorgsgiver. Jeg nevner det likevel her fordi denne tryggheten også er viktig mellom barnet og trygge voksne i skolesammenheng.

Tilknytning er den medfødte evnen til å danne følelsesmessige relasjoner med dine omsorgsgivere. Et individs evne til tilknytning utvikles i barndommen der barnets første leveår er de mest avgjørende for den tilknytningsatferden som dannes (Kvelling, 2010). Ethvert barn har

behov for trygghet gjennom beskyttelse og omsorg, men også et behov for å utforske og mestre sin omverden. Når et barn opplever å være under beskyttelse vil det innenfor trygghetens rammer kunne utforske sine omgivelser og være nysgjerrig på verden. Samtidig vil barnet kunne oppleve å bli opprørt eller sliten i sin utforskning, og dermed få et behov for å vende seg til omsorgspersonen for å gjenopprette opplevelsen av trygghet og beskyttelse. Behovet for tilknytning og utforskning er slik avhengig av hverandre (Kvello, 2010).

Tilknytningsatferden som så tidlig i livet etableres følger gjerne individet i ungdomsårene og videre inn i voksenlivet. Hvordan vi etablerer og håndterer våre følelsesmessige bånd gjennom livsløpet, for eksempel av vennskaps- og kjærlighetsrelasjoner, vil være preget av de mønstrene som dannes i våre tidlige barneår (Kvello, 2010). Tilknytningsopplevelser fra barndom vil derfor ha betydning for fremtidig tilknytning og dannelse av nye relasjoner. Utrygghet og tilknytningsutfordringer hos barn og voksne kan være en konsekvens fra deres relasjon til en voksen de skulle hatt trygghet til i sine barneår. Bowlby (2001) har også hevdet at de tilknytningsmønstre som dannes hos barn vil påvirke deres relasjoner livet ut.

Tilknytningsmønstre og relasjonserfaring vil derfor påvirke hvordan barnet fungerer i skolen. Utrygge barn syntes oftere å oppleve utfordringer med utholdenhet, toleranse, selvtillit, mestring og motivasjon. Lærere sier at disse elevene fortere blir frustrerte, og at de i større grad er avhengig av oppfølging fra lærere enn de elever som synes å være trygge (Drugli, 2012). Enkelte barn sliter med å møte skolens forventninger om egen emosjonsregulering, oppmerksomhetstrening og tålegrenser ved usikkerhet, mestringsopplevelse og nye læringssituasjoner. De barna som syntes dette er utfordrende vil i større grad være avhengig av lærerens emosjonelle støtte, og etablering av en «trygg» base for videre læring og utvikling (Geddes, 2006). Etterhvert gjennom skoleperioden er det mange aspekter som er viktige, deriblant medfødt temperament, diagnoser og imøtekommelse fra lærer og skole. Som barnepsykiater utviklet John Bowlby sin teori om tilknytningens betydning for mennesket, og han sa at barnet i sin tilknytning til sin omsorgsgiver får et emosjonelt bånd som er viktig for den psykologiske utviklingen (Bowlby, 2001). I dag ser vi at dette prinsippet gjelder langt utover barnets tilknytning til sine foreldre, men at det også gjelder i alle relasjoner der barnet trenger trygghet og hjelp til utvikling. En trygg tilknytningsatferd som varer livet ut er avhengig av at barnet blir møtt på trygghet, trøst og støtte (Bowlby, 2001). I tillegg til hjemmet er skolen derfor også et sted for utvikling av trygg tilknytning og en viktig arena for læring av affektregulering i samspill med andre.

Oppgavene til en miljøterapeut i skolen kan derfor bestå av samtaler med barn når det oppstår vanskelige situasjoner. For å skape disse gode samtalene trengs tilpasning, kunnskap og metodisk veiledning. Miljøterapeuten kan være en veiledende ressurs for lærerne slik at også lærerne kan kjenne trygghet i forhold til vanskelige samtaler. Samtaler må tilpasses barnets kunnskapsnivå, emosjonelle- og kommunikative utfordringer. Det er også viktig at barnet opplever å bli forstått og at voksne involverer seg med god omsorg og på en positiv måte (Øvreeide, 2000). Skolen er tradisjonelt bygd på nokså faste rammer i forhold til forventninger og konsekvenser av atferd. Øvreeide (2000) sier at i møtet med barnet er det viktig å gå inn i en samtale uten forventninger og krav, og slik skape samtaler der det oppstår et tillitsforhold mellom terapeut og barn. Forventninger kan skape avstand, og denne avstanden kan være et hinder for barnets motivasjon i relasjonen. De ulike profesjonene i skolen deltar inn i arbeidet der målet er å skape et trygt og godt skolemiljø. Barn med enkelte diagnoser som kan kreve en annen pedagogikk enn den pedagogikken som er nyttig for barn uten disse diagnosene. Derfor kan skolens faste rammer og tradisjonelle konsekvenspedagogikk her by på problemer. I disse tilfellene følger en spesiell nødvendighet av å møte barna ut fra deres behov. En miljøterapeut kan i slike sammenhenger være avhengig av spisskompetent veiledning når vedkommende skal gå inn i arbeid med barn og unge der det for eksempel eksisterer ulike utviklingsforstyrrelser. Autismespekterforstyrrelser må anses som et godt eksempel på tilstander der konsekvenspedagogikk kan føre til større vansker.

Regjeringen har i sin NOU-rapport (2015:2) lagt vekt på et trygt og godt skolemiljø. Trygghet og samhold i skolegården fremmer et godt psykososialt skolemiljø der elever kan få innsikt i, og være med å påvirke de tiltak skolen benytter i dette forebyggende arbeidet. Skolens ledelse og ansatte må ha en felles forståelse både av skolen sin visjon om trygghet og trivsel, og av hvilke tiltak som skal iverksettes i avvikende situasjoner. Implementering av disse tiltakene kan være avhengig av tilgjengelige ressurser og kapasitet, og dette er en satsning regjeringen har satt økt fokus på (NOU, 2015:2).

### 3.5. Å VÆRE TETT PÅ MED TIDLIG INNSATS OG INKLUDERENDE FELLESSKAP I SKOLEN

I dette kapittelet er målet å finne informasjon om hvordan anbefalinger eller føringer for *Tidlig innsats og Inkluderende fellesskap* tar inn den miljøterapeutiske profesjonen som en ressurs.

I vårt velferdssamfunn er tidlig innsats en viktig faktor for at barn og unge skal nå sine mål, ha like muligheter til utvikling og læring. I tillegg skal ikke bakgrunn og forutsetninger være et hinder for dette. Regjeringen har lagt frem konkrete tiltak for å bedre utdanningssystemet samtidig som det forventes at kommuner og fylkeskommuner tar på seg de forpliktelsene som kommer fra regjeringen (Meld. St. 6, 2019-2020). Tidlig innsats handler om å gi et godt pedagogisk tilbud helt fra tidlig alder. Da legges grunnlaget for læring og utvikling, så selv om skolen er en pedagogisk institusjon er den også en dannende institusjon som skal gi barn og unge grunnholdninger, sosiale kompetanser og god helse. Når det skal utformes ordinære tilbud eller særskilte tiltak er det også viktig å tenke forebygging av utfordringer. For at barna skal oppleve helhet i tilrettelegging må de også tas med på råd. Nedfelt i FN sin Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013) beskrives at det er viktig å sikre inkludering og fravær av diskriminering. Et bekymringsområde her er at en stor del av spesialoppfølging tilbys av personale som ikke har tilstrekkelig kompetanse (Meld. St. 6, 2019-2020).

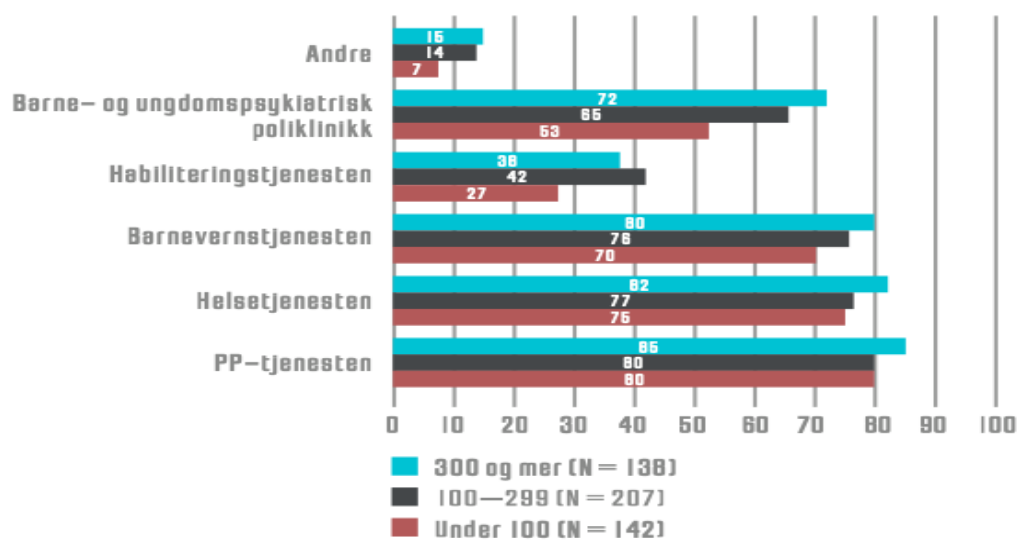
Rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Nordahl mfl., 2018) har beskrevet og gitt anbefalinger i forhold til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, og de viser til at det i grunnskolen er en rekke utfordringer i utdanningstilbudet til barn og unge med slike særskilte behov. Ekspertgruppen (Nordahl mfl., 2018) beskriver i stor grad behovet for tilstrekkelig grunnkompetanse og praksis innen spesialpedagogiske tilrettelegging. Utvalget beskriver også at elever med slike behov i for stor grad blir tatt ut av klasserommet, og på denne måten blir ekskludert fra fellesskapet. Nordahl-utvalget konkluderer med at dagens spesialpedagogiske system ekskluderer barn og unge fra fellesskapet nettopp på grunn av deres manglende tilhørighet (Persson & Persson, 2012).

Det er fylkeskommunen og kommunen sitt ansvar å forvalte regelverket på en forsvarlig måte innenfor sitt handlingsrom. Fylkesmannen har ansvar for å følge opp vedtak, føre tilsyn og gå inn i klagesaker (NOU 2015:2). Ekspertgruppen (Nordahl mfl., 2018) refererer til at fem direktorater fra 2015 til 2020 gikk sammen om en satsning på å videreutvikle og samordne statens virkemidler rettet mot utsatte barn og unge. Prosjektet 0-24 handlet om å se på utfordringer på tvers av sektorgrenser. Ekspertgruppen bemerket utfordringene som oppstår ved en sterkt sektorisert stat der samarbeidende tjenester har ulike regelverk, fagfolk har ulike utdanninger, språk og kultur, og at det fra statlig hold er for få felles innsatser rettet mot barn og unge. De sier også at tilsynet med de ulike tjenestene og etatene blir utført separat, ikke i et



samarbeid. Dermed utfordrer det også samhandling og samarbeid på lavere nivå (Nordahl mfl., 2018).

Det tverrfaglige samarbeidet i norsk skole kartlegges hvert år. De skolene som har tre hundre eller flere elever samarbeider jevnt over mer med alle instanser enn hva de mindre skolene gjør (Fig. 3.1). Til tross for behov for tidlig innsats for barn og unge viser det seg at dette arbeidet bare i liten grad er implementert som en fast og nedfelt ordning. I Utdanningsdirektoratet sine *Spørsmål til Skole-Norge høsten 2017* (Utdanningsdirektoratet, 2017) svarer skoleledere i grunnskolen med stort flertall at de samordner hjelpetjenestene inn mot skolen, men her varierer det altså mye med skolens størrelse.



Figur 3.1. Hvilke instanser samarbeider skolen med? Flere kryss mulig. Etter skole størrelse. I prosent (Kilde: Utdanningsdirektoratet. *Spørsmål til Skole-Norge høsten 2017*).

Til tross for visjonen om *tidlig innsats* viser det tverrfaglige samarbeidet seg vanskelig i praksis. Kunnskapsoversikten *Et lag rundt læreren* (Borg, Drange, Fossetøl & Jarning, 2014) beskriver at miljøterapeuter har viktige roller i det skoleinterne samarbeidet, og siden denne profesjonen ikke er lovpålagt blir den også i varierende grad benyttet. Det finnes også i enkelte kommuner *ambulerende team* som veileder lærere og ledere i håndtering av atferdsproblematikk (Nergaard & Grini, 2015), men også dette beskrives som lokale initiativ uten nasjonale myndigheters føringer.

Rapporten til Nordahl mfl. (2018) beskriver Bærum kommune som opprettet et *Tidlig innsatsteam*, 0-23 år, ved bekymring for barn og unges trivsel og utvikling. Teamet var

skoleeksternt. Der deltok helsesykepleier, spesialpedagog/psykolog og barnevernsskurator, men også i dette teamet var miljøterapeuten utelatt. Kommunens metodebok for innsatsteamet beskriver en fireårig innsats frem til 2019, (Bærum kommune, 2015-2019), og på kommunens hjemmeside finnes ikke lenger dette tilbudet, noe som igjen kan vitne om lokalt initiativ som etter en stund forsvinner eller blir integrert i annet tilbud.

I Nordahl mfl. (2018) sin oppsummering konkluderes med at det spesialpedagogiske systemet i Norge har ført til mer segregering og til mindre inkludering. Det statlige ansvaret for særskilt tilrettelegging er lite tydelig. Og til tross for at det spesialpedagogiske systemet i Norge kritiseres, viser oppsummeringen ikke til konkrete behov for tverrfaglig eller tverrprofesjonelt samarbeid. Oppsummeringen om statlig og lokalt støttesystem (Nordahl mfl., 2018) viser til at barn og unge får seint hjelp med sine utfordringer, og til tross for at ekspertgruppen nevner brukermedvirkning som en suksessfaktor er ikke begrepene *miljøterapi* eller *miljøterapeut i skolen* nevnt med et eneste ord i denne oppsummeringen.

I Stortingsmeldingen, *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6, 2019-2020) er begrepet miljøterapeut nevnt i tekst bare én gang i forbindelse med beskrivelse av Alrekstad skole som en del av Bergen kompetansesenter for Læringsmiljø. Det kan altså se ut til at *Tidlig innsats i skolen* fort blir et lokalt tiltak med lite føringer fra statlige myndigheter, og at *Inkluderende fellesskap* stort sett handler om det pedagogiske tilbudet i skolen.

### 3.6. SAMARBEID SOM MULIGGJØR MÅLOPPNÅELSE

Norsk skole er en skolemodell der det skal være plass til alle barn og ungdom og der integrering av alle er viktig. Likevel er det slik at grupper med barn eller ungdom trenger ekstra oppfølging og tilrettelegging for å få det tilbudet de har krav på. Her ser vi at miljøterapeutene får en tydeligere rolle (Borg, Christensen, Fossetøl & Pålshaugen, 2015; Borg & Lyng, 2019). Barn med ulike utviklingsforstyrrelser skal innpasses i norsk skole. Både barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere har kunnskaper innen ulike felt, noe som også bidrar til at miljøterapeutisk profesjonsutøvelse er viktig i skolen og som også er kunnskap det er viktig å dele med det pedagogiske personalet der. Rapporten til Borg et al., (2014) viser også til behovet for å ha miljøterapeutene med i samarbeidet med spesialisthelsetjenesten og at og deres faglige kompetanse var viktig.

#### 4. TIDLIGERE FORSKNING PÅ MILJØTERAPI I SKOLEN

Dette kapittelet tar for seg forskning gjort rundt miljøterapi og miljøterapeuters rolle i skolen. I søk etter forskningsmateriale ble det funnet flere interessante norske artikler, rapporter og kunnskapsoversikter. I oppgavens definisjon av miljøterapi finner vi begrepene systemisk og gjennomtenkt tilrettelegging, utvikling av muligheter til mestring og læring. Lillevik og Øien (2015) betegner miljøterapi som preget av «her og nå»-samspeillet mellom brukeren og terapeuten, der de faglige forutsetningene er vektlagt. De humanistiske idealer for menneskets egenverd og integritet må preges av omsorg, respekt og anerkjennelse (Lillevik & Øien, 2015).

Norges offentlige utredninger (NOU 2015:2) «Å høre til – virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø» handler om forebygging av krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering. Utredningen tar for seg ulike utfordringer ved dagens skolemiljø. En av utfordringene sier NOU (2015:2) kan handle om ansvarliggjøring og systematikk. NOU sitt utvalg i denne utredningen hevder at enkelte skoler og skoleeiere i liten grad jobber systematisk og målrettet. Det vil si at det i for liten grad gjøres vurderinger på hvilke tiltak som faktisk fungerer, og at skoler i tillegg «hopper» mellom tiltak og ikke i tilstrekkelig grad tenker langsiktig og systematisk. Det finnes i dag en rekke ulike tiltak og program som retter seg mot arbeid med skolemiljø. For at tiltakene skal bli vellykket kreves aktivt lederskap. Slik kan trygge og psykososialt gode skolemiljøer skapes. NOU har i sin utredning kommet frem til at noen skoler mangler den forskningsbaserte kompetansen på effektive metoder i arbeid med psykososialt skolemiljø. Kompetanse i forebygging og håndtering av krenkelser, mobbing, diskriminering og trakassering sier NOU utredningen er viktig for å utvikle skolen som organisasjon. Derfor er også støttesystemet i skolene viktig, at ansvar og oppgaver fordeles riktig, og at de mange aktører i skolen knyttet til psykososialt skolemiljø og psykisk helse kan gi god lavterskelhjelp til både elever og foreldre (NOU, 2015:2).

NOU-utredningen sier at en statlig målsetting derfor bør handle om bedre rettssikkerhet, skolekulturer med nulltoleranse for krenkelser, mobbing, diskriminering og trakassering. Involvering og samarbeid med elever og foreldre må bedres, og skoleeiere må ansvarliggjøres på økt kompetanse samt styrket støttesystem. NOU nevner i sin utredning flere tiltak som i fremtiden bør prioriteres. Her nevner de begrepet «Et lag rundt eleven», der de vektlegger viktigheten av at mange yrkesgrupper i skole og kommune bør bidra til et godt skolemiljø. Det nevnes her som eksempel behov for nye stillinger i PP-tjenesten og skolehelsetjenesten. I

dagens skole ser en oftere og oftere at også andre faggrupper ansettes og kommer inn med fagkompetanse på skolemiljø, trivsel og helse. En rekke skoler i landet ansetter nå som miljøterapeuter både sosionomer, barnevernspedagoger og andre faggrupper med kompetanse på miljøterapi.

#### 4.1. BENYTTELSE AV MILJØTERAPEUTER I SKOLEN

Siden miljøterapeuter i skolen er en relativt ny ressurs vil det være interessant å finne mer ut i hvilken grad denne ressursen benyttes i norsk skole i dag. Nyere forskning belyser dette, og det vil i det følgende avsnittet derfor bli gjennomgått noe forskningslitteratur på temaet. Arbeidsforskningsinstituttet ved Høgskolen i Oslo og Akershus har i 2015 publisert en større rapport, «*Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsing på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen.*» (Borg et al., 2015). Denne var en del av et forskningsprosjekt med navnet «*Et lag rundt læreren. En kunnskapsoversikt*» (Borg et al., 2014). Rapporten er derfor et kunnskapsgrunnlag for satsning på flerfaglig kompetanse i skolen, og den er her interessant for å belyse ulik yrkesutøvelse av sosialfaglig kompetanse som bidrag inn i skolen. I Tidsbruksutvalgets rapport *Tid for læring* (Meld. St. 19, 2009-2010) er det uttrykt behov for mer frigjøring av tid til lærernes undervisning, og prosjektet «*Hva lærerne ikke kan!*» ble derfor designet og gjennomført som et tredelt prosjekt. Det er delt inn i en kunnskapsoversikt, et forskningsprosjekt opp mot fem eksempelskoler og til slutt en sammenfattet analyse og skissert noen modeller for hvordan styrke og gjøre bedre bruk av flerfaglig kompetanse.

Rapporten (Borg et al., 2015) viser til ulik bruk av begreper rundt flerfaglig kompetanse innen skolen, altså en utnyttelse av komplementær kompetanse uten mål om varig fagintegrasjon (Christensen & Ulleberg, 2014). Internasjonalt har begreper rundt samarbeid blitt brukt tredelt og skilt mellom flerfaglig, tverrfaglig og kryssfaglig samarbeid (Mellin, 2009). Der flerfaglighet viser til en parallell praksis fra forskjellige yrkesutøvere. Kryssfaglighet handler om tett samarbeid der kompetanse utveksles og faglige skillelinjer overskrides. I denne kryssfagligheten deltar gjerne også elevene. I gjengitt rapport (Borg et al., 2015) brukes begrepet tverrfaglighet for å beskrive samarbeid mellom ulike yrkesutøvere, der integrert profesjonell praksis har vært målsettingen. Som tidligere nevnt i denne studien er det også begrepene tverrfaglig og tverrprofesjonelt som i hovedsak her vil bli benyttet. Årsaken er at det nettopp er disse begrepene som beskriver de ulike faggruppene og profesjonene sitt samarbeid, ikke bare at flere faggrupper er inne i bildet med parallelle tilbud.

## 4.2. MILJØTERAPEUTENS ROLLE

Rapporten til Borg et al. (2015) viser til at sammenlignet med andre faggrupper i skolen har lærerne en sterk rolle, mens det er ganske annerledes for andre faggrupper. Her nevnes sosialfaglige faggrupper som barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere, også kalt BSV-ere. Begrepet miljøterapeut krever høyskoleutdanning, men skolen har også en rekke stillinger som inngår i miljøarbeid og som ikke er beskyttet. I Norge arbeidet det i 2015 om lag 500 BSV-ere i skolen, og bare en mindre del av disse var sosionomer. Rollene deres er beskrevet som dårlig forankret og uklar, og der reell plassering i skoleorganisasjonen formelt sett er uklar. Alt dette gjør det krevende for miljøterapeutene å finne sin plass og sin rolle. Borg et al. (2015) konkluderer derfor med at miljøterapeutens rolle og plass i stor grad blir til etter egen entreprenøraktivitet. Den litteraturoversikten som denne rapporten har innhentet fra anglosaksiske land viser seg å avvike fra norsk didaktisk tradisjon i det den skiller tydeligere mellom sosialfaglige og undervisningsmessige oppgaver, og dermed mer handler om avlastning av læreren i stedet for en felles målsetting og retning på det tverrfaglige samarbeidet (Borg et al., 2015). Rapporten viser også til at bruk av ufaglærte lærerassistenter, på grunn av måten de ble brukt på ikke tilførte skolen noe, og dermed ble det heller ikke effekt på læringsmålene.

Forskningslitteratur som gjengis i «*Hva lærerne ikke kan!*» beskriver miljøterapeutenes rolle i skolen med nokså ulike karakterer. Borg et al. (2015) har i sin forskningsmodell av fem ulike «eksempelskoler» innsamlet og analysert empirisk materiale fra disse skolene. Forskningen fra disse eksempelskolene vil bli beskrevet i kapittel 3.7 sammen med tre andre eksempelskoler fra et annet forskningsprosjekt om sosialfaglig kompetanse i skolen (Borg & Lyng, 2019). Sosialarbeideren har en rolle inn i det psykiske helsearbeidet, en rolle som læreren gjerne opplever befinner seg utenfor vedkommende sin utdanning og fagfelt. Gode modeller for sosialfaglig arbeid i skolen synes å utfordre tverrfaglig samarbeid på grunn av lov- og regelverk rundt taushetsplikt.

Gjertsen, Hansen & Juberg (2018) har i Tidsskrift for velferdsforskning en artikkel om barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen vektlagt at skolen har en rolle som velferds – og yrkesforberedende institusjon. Den skal, uansett forutsetninger, være der for alle barn og unge, og nevner at trygghet, trivsel, tilhørighet og anerkjennelse er et nødvendig grunnlag dersom læring skal finne sted. Vårt flerkulturelle samfunn fører også til utfordringer innen inkludering fordi styrking av psykososiale skolemiljø må til for å oppnå dette (Borg et al., 2015; NOU 2015:2).

### 4.3. MILJØTERAPIENS EFFEKT PÅ ELEVENE

Det finnes en del internasjonal forskning på bruk av sosialfaglig kompetanse i skolen. Men forskjeller mellom norsk skole og skolemiljøer i multietniske, underfinansierte og urbane fattigområder gjør at sammenligning innen forskning ikke gir resultater som uten videre kan overføres (Borg et al., 2014). Det vises til gjennomgåtte studier og slås fast at sosialt arbeid i skolen har effekt på sosial, emosjonell og faglig kvalifisering hos elevene (Early & Vonk, 2001; Franklin, Kim & Tripodi, 2009; Allen-Meares, Montgomery & Kim, 2013). Dette gjelder både der det er sett på målrettet innsats innen programmer overfor grupper eller individer, og der det er sammenlignet skoler med og uten sosialfaglig ressurs. Investering i sosialarbeidere i skolen ser derfor ut til å være en god modell.

### 4.4. MILJØTERAPIENS SAMARBEID MED OG INNORDNING I SKOLENE

Jørgensen (2001) beskriver tre kriser i vårt kunnskapssamfunn som handler om lærerrollen, kunnskapskrisen, autoritetskrisen og den sosiale krisen. Kunnskap er ikke lenger noe som læreren har enerett på, da også barna tilfører kunnskap og skaffer seg kunnskap utenfor skolens arena. Andre yrkesgrupper bringer også inn kunnskap i det som beskrives som kunnskapskrisen. Autoritetskrisen handler om at autoritet og myndighet ikke lenger er selvsagt og tillagt den med høyest stilling eller posisjon. Den sosiale krisen krever at læreren involveres i barnas livssituasjon og sosiale fungering. Disse krisene viser at behovet for tverrfaglig kompetanse absolutt er tilstede. Forskning viser at om lag 20 prosent av barn i skolepliktig alder har behov for særlig betingelser og hjelp for at faglige krav skal mestres eller for at sosial kompetanse skal oppnås (Bachmann & Haug, 2006).

Det er tidligere i denne oppgaven beskrevet at rollen til BSV-ere er noe uklar og i stor grad defineres av BSV-eren selv. Gjertsen et al. (2018) har i sin forskning intervjuet ansatte innen BSV-profesjonene, og det beskrives at yrkesrollen i noen tilfeller fører til at enkelte opplever seg som «underdogs» mens andre kan oppfattes som en trussel fordi de kommer inn med en annen kompetanse enn den som tidligere har vært gjeldende. Det drøftes hvorvidt faggruppen er sideordnet eller underordnet, og det kommer ikke frem annen konklusjon enn at manglende lovverk og retningslinjer for utdanningene ikke gir dem en formell posisjon på lik linje med yrkesgrupper med en allerede formell forankring (Borg et al., 2014). I et intervju beskrev en sosionom det slik: «Vi kan nok være skumle fordi vi stiller spørsmål. Jeg har hatt noen lærere som blir sinte på meg» (Gjertsen et al., 2018, s. 170).

Tverrfaglighet skal vise til at kompetanse brukes i samarbeid mellom flere profesjoner. Mellomledere gir uttrykk for at: «Det å ha flere yrkesgrupper i skolen, er kjempespennende. Men det krever jobbing, og det krever åpenhet og dialog» (Gjertsen et al., 2018, s. 171). BSV-eren skal delta i tilrettelegging for undervisning, være en voksen som skaper mestring og hjelpe til i alle overgangssituasjoner der barnet trenger støtte. En sosionom uttrykte det slik: «Sosionomer har fokus på alle områdene i livet, har hele bildet» (Gjertsen et al., 2018, s.172). Dette viser til at tett tverrfaglig arbeid er viktig. BSV-ere kan ikke bare bli overlatt til seg selv, men det bør arbeides for en tverrfaglig sameksistens til beste for alle faggruppene. Skoler tilsetter i dag BSV-ere mer ut fra behov for sosialfaglig kompetanse og hjelp enn ut fra noe som er begrunnet i lovverket. Derfor blir også arbeidsoppgavene deres forskjellige, styrt av dem selv, eller styrt av en tydelig dikterende skoleledelse. Et annet aspekt handler om ressurser og tilføring av tilstrekkelig ressurser for å utøve sosialfaglig arbeid i skolen. Forskning i denne rapporten tyder på at slik ressurstilgang har en positiv effekt. I tillegg viser forskningen at eksisterende ressurser i skolen bør utnyttes bedre.

#### 4.5. MILJØTERAPEUTENES KONTAKT MED HJEMMENE

Norsk og internasjonal forskning viser at det er stor forskjell på benyttelse og effekt av miljøterapeutisk kompetanse. En britisk forskningsstudie viser til at bred kompetanse er viktig da enkle løsninger ikke er tilstrekkelig der barn har lærevansker og andre problemer i forhold til familie eller miljø (Berridge, 2007). Gjertsen et al. (2018, s.171) viser til intervju-uttalelser gitt av mellomledere: «Det er fint å ha barnevernspedagoger og sosionomer til å holde kontakten med alle eksterne aktører som vi er nødt til å samarbeide med, også samarbeid mellom skole og hjem». Forskningen til Borg et al. (2015) viser til at mange av skolene har nye og forsterkede utfordringer som har å gjøre med oppvekstmiljø og relasjoner innen hjemmene. Materialet fra de fem eksempelskolene viste også dette. De så krevende foreldre og dermed psykiske vansker hos barna, juridiske utfordringer, og de hadde utfordringer med elever som flyttet inn og ut av landet. Sosiale medier var en særdeles utfordring, noe som gjorde at samarbeid innen de ulike fagmiljøene på skolene var viktig. Gjertsen et al. (2018) viste til at miljøterapeuter med formell kompetanse i samarbeid, samtaler og problemløsning hadde en viktig rolle opp mot hjemmene. De var til hjelp for lærerne, og de hadde en selvstendig rolle. Det vises i andre publikasjoner til at de sosialfaglige utøverne har en nokså lik rolle i skolen og beskrives under ett (Borg et al., 2014; Borg et al., 2015; Gjertsen et al., 2018). Høyskoleutdanning vektlegges som en viktig

kompetanse der miljøterapeuten kan brukes i en mye mer aktiv rolle mellom skole, elev og hjemmet.

#### 4.6. MILJØTERAPIENS POTENSIALE

Barn under oppvekst påvirkes fra ulike miljøer, fra ulike hjemmesituasjoner, fra ulike forutsetninger og fra ulike opplevelser av å bli møtt og ivaretatt. Holmøy, Birkrem, Lien & Flaten (2019) diskuterer i deres forskningsartikkel miljøterapeuter i skolen som et uforløst potensial. Deres datamateriale omhandler miljøterapeuters rolle i skolen og stammer fra intervjuer med miljøterapeuter. Skolen som institusjon er tverrfaglig, der de ulike miljøer påvirker hverandre (Kvaran & Holm, 2017), og det kan oppstå usikkerhet om hvem som innehar hvilken rolle når situasjoner oppstår (Borg et al., 2015). Dette kan begrunnes i de utydelige rolleavklaringene som finnes.

Flaten (Flaten & Sollesnes, 2016) beskriver at barn og unges sosiale ferdigheter skal utvikles i et romslig skolemiljø og at miljøterapeutene derfor fremover bør ivareta oppgaver inn mot skolemiljø. Studien til Holmøy et al. (2019) beskriver at miljøterapeutene opplever det vanskelig å være den eneste med denne fagkretsen. Flere stemmer gir sterkere stemmer, og dermed også kraft til ideer (Borg et al., 2015). I de skolemiljøer der kompetansen ikke kan utnyttes til fulle fordi en mangler fagfelleskap eller ledelsesstøtte, øker følelsen av å være alene i kollegiet og kanskje redusert til en assistent (Holmøy et al., 2019).

#### 4.7. FORSKNINGSRESULTATER FRA «EKSEMPELSKOLER»

Det vil i denne siste delen av kapittelet om tidligere forskning på miljøterapi i skolen gjengis forskningsresultater og anbefalinger fra to tidligere refererte prosjekter som beskriver utnyttelse av miljøterapi. Det ene prosjektet er forskningsrapporten «*Hva lærerne ikke kan!*» (Borg et al., 2015), der fem «eksempelskoler» var med i et forskningsprosjekt. Det andre prosjektet er «Sosialfaglig kompetanse i skolen» (Borg & Lyng, 2019). I dette prosjektet deltok tre «eksempelskoler». Forskningen på eksempelskolene var nokså forskjellig, for mens «*Hva lærerne ikke kan!*» (Borg et al., 2015) tilførte midler til fire av fem skole, for så å se hvordan de brukte midlene, forsket prosjektet «Sosialfaglig kompetanse i skolen» (Borg & Lyng, 2019) på tre utvalgte skoler som allerede hadde etablerte organisasjoner med tydelig implementering av miljøterapi.



#### 4.7.1. Fem eksempelskoler

Her innsamles data etter intervusjon i fem eksempelskoler. Skolene hadde ulike organisasjonsmodeller og var ulike i beliggenhet, elevgrunnlag og institusjonell kontekst.

Skole A var organisert etter en *tradisjonell modell* med skoleledelse på toppen, med kontaktlærer, sosiallærer, spesialpedagog og helsesykepleier i rett linje under, og der elev og foresatte igjen lå under kontaktlærer. Skolen brukte midlene til ansettelse av en ufaglært miljøarbeider i 60 prosent stilling. Noe midler brukte de også til kompetanseutvikling og prosjektledelse.

Skole B var også en skole med *tradisjonell modell*, men en skole med noe støtte fra kommunale instanser. Også her ansatte de en miljøarbeider i redusert stilling, brukte midlene til utviklingsarbeid på skolen og til en lærer som skulle ta ansvar i denne prosessen.

Skole C var en skole etter *tradisjonell modell*, men som også hadde hentet noe fra *ekspertmodellen*. Denne modellen bygger på at lærer har større støtte fra andre yrkesgrupper og er en del av et mer etablert tverrfaglig samarbeid. Midlene ble her brukt til å frikjøpe en av avdelingslederne slik at vedkommende kunne arbeide med systematisering og utvikling av strukturer for skolens interne arbeid opp mot eksterne samarbeidspartnere. Kursmidler ble også mulige.

Skole D hadde en *tradisjonell modell*, men også klare innslag av *integrert modell*. Det vil si at det rundt lærerne befant seg ulike yrkesgrupper i et veletablert tverrfaglig samarbeid der hele eller deler av stillingene var knyttet til en bestemt skole og derfor kjenner skolen, elevene og foresatte gjennom direkte, regelmessig kontakt. Midlene ble her brukt til Marte Meo-veiledning, prosjektledelse og igangsetting av gruppevirksomhet for enkeltelever.

Skole E hadde en tilnærmet *integrert modell*, og av denne grunn fikk ikke skolen prosjektmidler. Dataene ble her samlet inn gjennom intervjuer med nøkkelpersoner i skolen. Etter kommunens skolepolitikk var det her ansatt to miljøterapeuter.

Rapporten (Borg et al., 2015) drøfter dilemmaer og problemstillinger som er felles for alle skolene, og som er utfordringer tverrfaglig kompetanse i skolen bør kunne håndtere. Her er ledelse et viktig moment. Det avdekkes en omfattende møtestruktur der nytte, faglighet, retning

og oppslutning er av vesens betydning. En viktig variabel synes å være ledelse, og der samarbeidsstrukturen må bestå av kompetanse på fasiliterende ledelse (Borg et al., 2015). Denne ledelsen var bare tilstede i varierende grad. Ved bruk av nye profesjoner i skolen viser undersøkelsen med de fem eksempelskolene at det velges forskjellig der det tilføres midler. Det var noe uenighet i forhold til hvordan ressursene skulle brukes og hvordan miljøterapeuten skulle innpasses i en fast plan. Skolene valgte også å ansette såkalt «billig arbeidskraft», ufaglært eller faglært miljøarbeider, eller de brukte midlene internt til frikjøp av stillinger, kurs eller veiledning. En skole hadde allerede godt utbygd sosialfaglig arbeid og der kontakten med psykisk helse ble ivaretatt av helsesykepleier. Rapporten nevner at et element som bringes frem er viktigheten av å ha en miljøterapeut som kan inneha kontakten med foreldre og foresatte, og slik avlaste lærerne. Miljøterapeuten er også ønsket til å inneha en sentral rolle i forhold til eksterne samarbeidspartnere. I dette drøftes også taushetsplikten og innhenting av samtykke for å kunne samarbeide godt. Flere av skolene opplevde også utfordringer i relasjonen til hjemmene, og alle skolene opplevde utfordringer i forhold til sosiale medier. I dette var samarbeidet med den sosialfaglige kompetansen på skolene viktig (Borg et al., 2015).

#### 4.7.2. Tre eksempelskoler

I rapporten til Borg & Lyng (2019) ble det sett nærmere på tre skoler som allerede hadde innarbeidet målrettet bruk av miljøterapeuter og der disse miljøterapeutene var en del av de fast ansatte på skolene. Alle skolene hadde lagt vekt på at miljøterapeutene skulle ha 3-årig høyskole innen barnevern, sosialt arbeid eller vernepleie. I rapporten ble sosionom-profesjonen beskrevet slik:

«En sosionom har kompetanse til å forstå sammenhenger mellom enkeltindivider, familie og samfunn for å kunne tilrettelegge for utvikling og mestring. En sosionom kan bidra til å fremme gode psykososiale miljø blant elever og lærere, og er kvalifisert til å forebygge, løse og redusere sosiale problemer på gruppe- og individnivå. En sosionom kan få i stand forskjellige typer samtaler og eventuelt henvisning til rette instanser» (Borg & Lyng, 2019, s.12).

Alle skolene beskrev at det var viktig å ansette godt kvalifiserte personer, og alle skolene hadde i stor grad byttet ut billig arbeidskraft med høyskoleutdannede miljøterapeuter. Dette var en villet strategi som hadde pågått over flere år, og som var dypt forankret i ledelsen. I utvelgelsen av skoler til denne rapporten var det også et viktig element for Fellesorganisasjonen (FO) at det

sosialfaglige arbeidet skulle være godt forankret i skoleledelsen og at rutineene for dette arbeidet var gode. Alle skolene fikk spørsmål om organisering av det sosialfaglige arbeidet ved skolen, betingelser for å lykkes, utfordringer, hvordan miljøterapeutene arbeidet med målgruppene, kompetansebidrag til skolen og til sist betydningen av å ha flere miljøterapeuter ved skolen.

Den ene skolen var en barneskole (1.-5. skole) med 330 elever. Denne skolen hadde hele 12 miljøterapeuter. Det var en tydelig strategi ved nyansettelser at de byttet ut assistenter med høyskoleutdannede miljøterapeuter, og målet var å utnytte og utvikle den generelle sosialfaglige kompetansen og erfaringen som miljøterapeutene hadde i stedet for å spre dem på konkrete elevutfordringer og oppgaver der. Miljøterapeutene ble bevisst brukt inn i første trinn som en del av den generelle bemanningen for å «sette» klassemiljøet fra starten, gi skolestarterne en myk og trygg overgang til skolen. Arbeidsmetodene deres var imidlertid ikke detaljstyrt fra ledelsen. På denne måten ble miljøterapeutene viktige også i det psykiske helsearbeidet i hjelp for trivsel, trygghet og selvstendighet. Miljøterapeutene hadde ansvar for to trivselsuker på startene av skoleåret, og de dannet et stort sosialfaglig miljø på skolen. Det solide teamet av miljøterapeuter ga også skolen et solid rykte blant eksterne fagpersoner og tjenester de samarbeidet med. Det var et tydelig samarbeid med lærerne der det var lagt opp til felles planleggingstid.

Den andre skolen var en ungdomsskole med 370 elever og 7 miljøterapeuter. Også her hadde ledelsen jevnt økt antallet miljøterapeuter på den måten at de ved nyansettelser byttet ut assistenter med miljøterapeuter. Ledelsen var opptatt av at kompetansen til miljøterapeutene skulle gi mer kvalitet i arbeidet. En av miljøterapeutene var ansatt som miljøkoordinator og hadde en mer selvstendig rolle i forhold til disponering av ressursene som var til rådighet. En utfordring var at ingen av miljøterapeutene jobbet full stilling, og at noe redusert stilling på cirka 85 prosent ikke ga nok tilfang av mannlige søkere. Skolen brukte den sosialfaglige ressursen i klassen og opp mot enkeltelever med PPT-tilråding. Dette ga flere voksne i klassen, og miljøterapeutene med sin kompetanse ble dermed også en ressurs for hele klassen. Miljøkoordinatoren ønsket imidlertid at deres tjeneste kunne ha blitt brukt enda mer fristilt for å jobbe på systemnivå med psykososialt miljø på skolen. Det ble her savnet mer tid til samarbeid med lærerne. Et utsagn fra miljøterapeutene var at de som fagpersoner lettere så behovene som oppstod, kunne gå direkte inn og hjelpe, og ikke bare være «radiatorvarmere» i klasserommet. Fagmiljøet deres var også viktig, både for elevene og for egen kompetanseheving og trivsel. Skolen hadde gode erfaringer med samarbeidet mellom lærere og miljøterapeuter, og ledelsen

håpet at nasjonale myndigheter også ville «ta tak i dette» slik at det kunne være mulig å ansette 100 prosent stillinger og bli en enda mer attraktiv arbeidsplass.

Den siste skolen var en videregående skole med 1100 elever der ledelsen tidligere var skeptisk til miljøterapeuter i skolen. Nå var det tre miljøterapeuter ansatt i fulle stillinger, og lærerne mente miljøterapeutene var avgjørende for å møte utfordringer hos elevene. Ansvar for disponering av miljøterapiressursene lå hos leder for Elevtjenesten, og et viktig argument for ansettelse av miljøterapeuter var at disse jobbet mer selvstendig og dypere enn assistenter. Hovedvekten av stillingen til miljøterapeuten var knyttet til generelt miljøarbeid for hele skolen, men en liten prosent var knyttet opp mot enkeltelever. Lærerne uttrykte trygghet i å ha en kompetent miljøterapeut med seg inn i vanskelige samtaler med elever eller foresatte, og formidlet dette slik: «Det kan for eksempel være at jeg skal ha en vanskelig samtale med noen foreldre, og da vil jeg gjerne ha med meg den miljøveilederen ...» (Borg & Lyng, 2019). På denne skolen ble det arbeidet aktivt for å ha god kontakt med lærerne, være trygge voksne som «tør å høre», som er trent til det og som ikke er redde. Miljøterapeutene var aktive på Snap, og de hang opp QR-koden til egen Snapchat-bruker også på toalettene slik at elever kunne nå dem overalt. Miljøterapeutene beskrev en arbeidsdag der ting måtte tas på sparket og der planen stadig ble endret. Ting som skjedde rundt elever måtte tas hånd om der og da. Miljøterapeutene var engasjert rundt elever med spesielle oppfølgingsbehov, de hadde kontakt med hjemmene og de drev oppsøkende miljøarbeid. De hadde også støttesamtaler for elever med psykiske lidelser der også spesialisthelsetjenesten var inne med behandling. De kjente på en «konkurrans» med helsesykepleier i forhold til roller og ansvar. Deres erfaring var at skoleverket har for liten kunnskap om hva miljøterapikompetanse består i og hvordan den bør brukes.

Felles for alle tre skolene var at de styrket betingelsene for å se «hele eleven». De drev tidlig innsats i forhold til miljø og tilpasset opplæring, de jobbet forebyggende og aktivt når situasjoner oppstod, og de jobbet langsiktig og systematisk i sin innsats.

#### 4.8. LIKHETER OG ULIKHETER VED EKSEMPELSKOLENE

Forskningen på disse til sammen 8 eksempelskolene viser en stor forskjell i bruk av miljøterapeuter som ressurs og på forskjell i skolepolitisk ledelse og prioritering. Der aktiv bruk av miljøterapeutisk kompetanse er tatt i bruk synes implementering og forankring i hele

skolestrukturen å være viktig. I disse skolene får også den miljøterapeutiske tanke og kreative arbeidsmetoder mer fritt utløp. Disse skolene har også utviklet en tydelig kontakt mellom miljøterapikompetansen, skolens ledelse, lærere, samarbeidende yrkesgrupper i et tverrfaglig arbeid, og sist men ikke minst relasjonen til elevene og hjemmene deres. Borg et al. (2015) har i sin forskning konkludert med at den sosialfaglige modellen inn i skolen kanskje er den mest utfordrende å videreutvikle. Den konkurrerer med satsing på PPT, styrking av skolehelsetjenesten og styrking av sosialpedagogisk kompetanse hos lærere. Sosialfaglig kompetanse i skolen etterspørres nå lokalt i større grad, og forskning viser at tilstedeværelse av de sosialfaglige profesjonene i skolene har en egen positiv effekt på lærings-og arbeidsmiljø.

## 5. FORSKNING PÅ PSYKISK HELSE OG TRIVSEL RELATERT TIL SOSIALFAGLIG MILJØTERAPI I SKOLEN

I dette kapittelet vil det bli belyst et utvalg av forskning som er gjort omkring sosialt arbeid, psykisk helse og trivsel hos barn og unge. Forskningen som tas opp skal vise til sosialt arbeid innen skole, og det vil gjengis noe forskning på programmer som har vært tatt i bruk i skole for å fremme psykisk helse, trivsel og skolefaglige prestasjoner.

### 5.1. INTERNASJONAL FORSKNING PRESENTERT I

#### KUNNSKAPSOVERSIKTEN «ET LAG RUNDT LÆREREN»

Den norske kunnskapsoversikten «Et lag rundt læreren» (Borg et al., 2014) har i sine litteratursøk blant annet omtalt tre litteraturoversikter på sosialt arbeid i skolen. Litteraturoversiktene er alle publisert i USA i perioden 2001-2013, og er alle effektstudier med internasjonalt nedslagsfelt. Til tross for at mange av dataene er relativt gamle er de brukt i den norske kunnskapsoversikten. Det er i denne oppgaven valgt å beskrive litteraturoversiktene til Early & Vonk (2001) og Allen-Mearers, Montgomery & Kim (2013) og kort presentere noe forskning som kan synes relevante og gi kunnskapstilfang til denne oppgaven. I tillegg refereres det kort fra to primærstudier gjengitt i denne kunnskapsoversikten (Borg et al., 2014).

Koblingen mellom psykisk helse og trivsel blir i stor grad målt opp mot atferdsutfall og fravær i skole. Det er også i denne oppgaven valgt å se dette i sammenheng samtidig som det letes etter beskrivelser av sosialarbeiderens rolle i dette arbeidet.

Mellin (2009) viser til at det innen skolen har vært gjort lite forskning på betydningen av samarbeid ulike yrkesgrupper i mellom, og at det heller ikke har vært undersøkt hvilken betydning samarbeidet har for måloppnåelse. Samtidig er det heller ikke presisert hvilken måloppnåelse eller hvilken grad av samarbeid det snakkes om. Det finnes mange måter å samarbeide på, og Mellin (2009) etterspør forskning som kombinerer ulike metoder, og mener at RCT-studier er lite egnet til å måle hvorvidt samarbeid er effektivt og for hvilke målgrupper. Effektstudiene sier heller ikke noe om hvilke forhold samarbeidet er effektivt for. Disse studiene viser altså utfall, men viser ikke til prosessen (Franklin et al., 2009). Betingelsene for samarbeid synes derfor svært viktige, og det samme gjelder organiseringen av samarbeidet, deltakere og hyppighet av samarbeid.

I litteraturoversikten av Early & Vonk (2001) vises det til at sosialt arbeid i skolen har fått et tydeligere krav til dokumentasjon av sin egen praksis, krav til å evaluere praksis og til å begrunne den i evidens. Siden mange barn og unge bare mottok mentalhelsetjenester på skolen, og ingen andre steder, ville de derfor undersøke den effekt som sosialt arbeid i skolen kunne ha på mental helse. Det ble gjort effektstudier av ulike program på individ- eller gruppenivå, og alle ble gjennomført i skolen.

Litteraturoversikten til Early & Vonk (2001) målte intrapersonlige utfall, faglige utfall, interpersonlige utfall og effekt på systemnivå. I den delen av studiet som målte intrapersonlige utfall viste forskningen høyere grad av mestring og bruk av mestringsstrategier når det ble gitt kognitiv atferdsterapi og avslapningsteknikker (de Anda, 1998). Det ble også målt effekt av sinnemestringsprogram der guttene som deltok anga høyere selvkontroll etter seks måneder (Whitfield, 1999). Også to RCT-studier ble gjengitt (Early & Vonk, 2001) der målet var å se på effekt av indre kontroll etter intervensjonsprogram gitt i små grupper. Her var barn med emosjonelle og atferdsmessige vansker deltakere i intervensjonsprogram. Begge de to studiene (Schmitz, 1992; Dupper & Krishef, 1993) viste positiv, høyere skår på indre kontroll og rasjonelle holdninger. Metastudier (Franklin, Kim & Tripodi, 2009) har senere gjennomgått en av disse studiene (Dupper & Krishef, 1993) uten å finne noen signifikant forskjell fra null. En kategori av litteraturoversikten til Early & Vonk (2001) rettet seg mot sosialt arbeids effekt på interpersonlig funksjonsnivå hos elever. Noen studier som her ble undersøkt viste at de som deltok på gruppeundervisning i sosial ferdighetstrening hadde bedring i sosiale ferdigheter en tid etter ferdighetstrening, og de hadde også færre negative vurderinger fra medelever en tid senere.

En internasjonal forskningsoppsummering gjort av Allen-Mearers, Montgomery & Kim (2013) delte det skolebaserte sosiale arbeid i skolen i tre nivåer. I nivå en fant de at intervensjoner gitt i klasserommet av lærer eller sosialarbeider ville dekke 85 prosent av behovet til elevene. Ved implementering av intervensjoner med høy grad av presisjon fant de færre atferdsproblemer, anmerkninger og et bedre skoleklima. På nivå to var det gitt intervensjoner intensivt i mindre grupper, og det viste seg at fem til ti prosent trengte denne type intervensjon gitt av sosialarbeider. På nivå tre var det fem prosent som trengte individuell terapi i eget løp. Det vil her refereres til noen få resultater Allen-Mearers et al. (2013) fant ved gjennomgang av studiene på nivå to. Disse studiene rettet seg mot ungdom i risikozonen. De fant da i en studie forbedring av selvtillit, selvkontroll og atferd. På dette nivået ble det gitt gruppeintervensjoner der Allen-

Mearers et al. (2013) anså intervensjonene som målrettede og der sosialarbeider var tilstede. Andre studier de undersøkte viste imidlertid lite eller ingen effekt. Ut fra dette kan en kanskje trekke at en del effekter er vanskelige å måle. Et resultat de fant var at sørgende elever som mottok sorgterapi i skolen hadde en signifikant reduksjon i atferdsproblemer (Hillard, 2007). Dette er interessante data for norske skoler, da sorggrupper eller grupper for barn med skilte foreldre er blitt mer vanlig i den norske grunnskolen.

Kunnskapsoversikten til Borg et al. (2014) refererer til litteraturoversikter gjort på sosialt arbeid i skolen, som knytter psykisk helse og trivsel opp mot atferd og skoleprestasjoner. Resultatene fra disse studiene viser at sosialt arbeid i skolen har effekt på sosial, emosjonell og faglig kvalifisering, men samtidig sies det at effektstørrelsene bare er små til moderate (Borg et al., 2014). Etter gjennomgang av ulike studier konkluderer Borg et al. (2014) med at skolen trenger den kompetansen som sosialarbeiderne tilfører og at kunnskapsoverføring fra sosialarbeider og til lærer skjer gjennom intervensjonene.

Kunnskapsoversikten til Borg et al. (2014) viser også til noen primærstudier på sosialt arbeid i skolen. Det refereres her kort til to av dem. Primærstudien til Bagley & Pritchard (1998) viste til en kvalitativ evaluering der lærere hadde bedre mestringsfølelse og opplevelse av selvsikkerhet. En grunn til dette beskrives å være at sosialarbeideren var tilstede og umiddelbart kunne iverksette tiltak. Sosialarbeiderens tilstedeværelse forhindret at problemet drog ut i tid og dermed forverret seg (Bagley & Pritchard, 1998). En annen studie i Borg et al. (2014) refererer til viktigheten av samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider for å finne løsninger som holder barn på skolen og samtidig forbedrer prestasjoner (Viggiani, Reid & Bailey-Dempsey, 2002). Denne studien beskrev Borg et al. (2014) å ha høy relevans for deres litteraturstudie, nettopp fordi den pekte på at tidlig intervensjon og samarbeid var viktig for mestring av skolehverdag. Lærere ønsket kontinuerlig tilstedeværelse av sosialarbeider med tanke på klasseledelse og klassemiljø. Det ble målt både faglige resultater og atferd, og sammenhengen mellom disse kan vise til at atferd slik som å følge regler, ha selvkontroll og sosial akseptabel oppførsel gir trivsel i klassen.



## 5.2. NYERE NORSK FORSKNING PÅ BARN OG UNGES TRIVSEL OG PSYKISKE HELSE RELATERT TIL SKOLE

Forskning som er gjengitt over viser til viktigheten av sosialarbeiderens kompetanse i skolen. Dataene er relativt gamle, og det er derfor interessant å finne nyere data som sier noe om hvordan barn og unge har det i dag, hvordan deres trivsel og helsemessige utfordringer er både i hjem og skole. Ut fra et holistisk perspektiv er det klart at trivsel både i hjem og skole er nært knyttet, og alt henger sammen med hverandre. Det er i 2021 blitt gjennomført en ny Ungdata undersøkelse, som er spesiell da den er gjort under en pågående pandemi med de begrensninger som hele befolkningen er påført.

Denne masterstudien har også blitt til under perioden med Korona pandemi som Norge og hele verden har opplevd. Nye resultater fra Ungdata (Bakken, 2021) beskriver hvordan barn og ungdom har taklet denne perioden. Resultatene viser til at ungdommen har taklet utfordringene gjennomgående på en god måte. Endring i levesett som resultat av smittevern reduserte muligheter både til normal skolegang, vanlige fritidsaktiviteter og normal relasjonell omgang med venner og har ført til en opplevelse av noe negative påvirkninger. Selv om de fleste har angitt glede, engasjement, optimisme og få fysiske eller psykiske plager, har det likevel vært en liten prosentvis gjennomsnittlig nedgang i opplevd livskvalitet og tilfredshet med livet på rundt 3-6 prosentpoeng. Samtidig har denne perioden vært positive for en del ungdommer. Det angis at ungdom i svært stor grad er fornøyd med foreldrene sine, 84 prosent, og dette har ikke forandret seg til tross for en pandemitid. De voksne oppfattes som viktige støttespillere med oversikt over barnas fritid og venner. Fagmiljøer og helsevesen har vært opptatt av risiko for at barn og ungdom under pandemien skulle oppleve mer vold og konflikter i hjemmet, men tallene i Ungdata 21 viser ikke til slike negative endringer. Reduserte muligheter for å delta i fritidsaktiviteter er en endring som ser ut til å være en tydelig negativ effekt. Deltakerne i Ungdata undersøkelsen anga at nesten halvparten hadde deltatt på færre fritidsaktiviteter. Den sosiale kontakten med medelever i klassen var også blitt tydelig redusert, og tre av ti anga at de var mer triste, ulykkelige eller deprimerte under koronatiden enn før. Et positivt resultat i undersøkelsen var at så mange som 96 prosent anga at de hadde noen å være sammen med i friminuttene på skolen, og 93 prosent hadde noen på fritiden. Imidlertid viser ikke tallene for ensomhet noe særlig endring under pandemien. Ungdataundersøkelsen viser derimot at pandemien har hatt mer negative konsekvenser for skoleerfaringer, faglig kunnskap og sosiale fellesskap. Ungdata har over tid målt trivsel i skolen og ser at det spesielt på ungdomstrinnet er en markant nedgang i trivsel, fra 95 til 87 prosent. Stressopplevelsen har også gått opp de siste

årene. Prestasjonspress synes å være en betydelig negativ faktor, der forventninger til maksimal ytelse fører til stress.

Periodevis stengte skoler har vært en stor inngripen i barn og unges liv. Selv om undervisningen til en viss grad har blitt opprettholdt med hjemmeskole, viser pandemien hvilke viktig rolle skolen har for sosialt samvær og som arena for bygging av relasjonelle bånd. Under pandemien har det vært en økning i barn og ungdom som opplever at læreren ikke bryr seg om dem. Mindre kontakt mellom elever og lærer kan kanskje være en årsak. Jevnt over viser undersøkelsen at norske ungdommer har stor fremtidstro der de angir optimisme.

Sosiale medier har stor plass i barn og unges liv. Uten å være fysisk sammen har den unge generasjonen kunnet være sammen online. Deres verden har på denne måten blitt større, kontaktflatene bredere, samtidig som risikoen for at noen opplever seg utestengt kan bli en utfordring. Det er derfor interessant å gå tilbake til rapporten til Borg & Lyng (2019) og se på hvordan miljøterapeutene i en stor videregående skole aktivt brukte sosiale medier for å nå ungdommene. De gjorde seg tilgjengelige med egen Snapchat-bruker som de kalte «Strindaprat» og der de la ut informasjon og mer eller mindre viktige beskjeder. Aktiv bruk av sosiale media var for disse miljøterapeutene helt avgjørende for å nå ungdommen der de var. Ungdomsperioden er en tid med mye fysiske og psykologiske endringer, og det er ikke uvanlig med helseutfordringer relatert til dette. Ungdata (Bakken, 2021) viser imidlertid at til tross for endringer i skolesituasjon, mindre sosial kontakt og aktiviteter på fritiden har ungdom vurdert helsen som nokså likt som før pandemien. Ungdata (Bakken, 2021) har også sett på tendens til regelbrudd, og viser til at blant annet svak psykisk helse og dårlig skoletilpasning kan være en medvirkende årsak til tidlig debut med kriminalitet. Sett i lys av dette er arbeid med skolemiljø og innpassing et av de viktige satsingsområdene for å holde ungdom unna vansker.

Ungdata rapportene er viktige i nasjonal sammenheng. De forteller hvordan norske barn og ungdom har det på ulike arenaer, og sier noe om den generelle utviklingen. Resultatene av Ungdata undersøkelsene gir kunnskapsgrunnlag for de som er beslutningstakere innen lokal, regional og nasjonal politikktutforming innen oppvekst og folkehelse. På denne måten kan også dette kunnskapsgrunnlaget si noe om hvilken innsats som bør gjøres i skolen og gjøre det tydelig at barn og ungdom ikke bare har behov for en arena for undervisning, men også har behov for en arena for sosial kontakt og kompetanse.

## 6. TEORETISKE PERSPEKTIVER

I det følgende kapittelet vil det bli redegjort for de teoretiske perspektivene som oppgaven i forskningsintervju og diskusjon bygger på. Anerkjennelse er valgt som et sentralt teoretisk perspektiv for denne studien. Det samme er også Bronfenbrenners sin utviklingsøkologiske modell. Denne modellen er valgt fordi den viser at utvikling og vekst av individ og miljø er to gjensidige påvirkningsprosesser.

### 6.1. ANERKJENNELSE

Den tyske filosofen Georg W. F. Hegel (1770-1831) var opptatt av anerkjennelsens betydning, og begrepet stod slik sentralt i hans filosofi. Hegels tolkninger og konstruksjon av begrepet anerkjennelse er bakteppet for mange andre filosofers tenkning vedrørende menneskets grunnleggende behov. Den tyske moralfilosofen Axel Honneth (1949-) er i hovedsak kjent for sin anerkjennelsesteori som han har reaktualisert og arbeidet med i Hegel sine fotspor. Han analyserer Hegels tekster og fortolkning, og videre rekonstruerer han anerkjennelsesbegrepet i tre ulike former. En tredeling mellom kjærlighet, rett og solidaritet forklarer anerkjennelse gjennom den emosjonelle hengivenheten mennesket opplever i kjærlighetsrelasjoner og vennskap, rettslig anerkjennelse og anerkjennelse ved sosial verdsettelse og solidaritet (Honneth, 2008). Mennesket streber etter egen identitetsutvikling, og det kjemper for å opprettholde det Honneth refererer til som en fullstendig selvrelasjon. Hans anerkjennelsesteori beskriver opplevelsen av anerkjennelse som en forutsetning for individets identitetsdannelse. Et omfattende tap av anerkjennelse kan true individets selvopplevelse og mentale helse (Honneth, 2008).

Honneth anser kjærlighet som den mest grunnleggende anerkjennelsesformen, der han beskriver kjærlighetsrelasjoner som de nære relasjoner med sterk følelsesmessig forbindelse mellom individene. Kjærlighetsbegrepet i en slik forståelse omfatter parforhold, vennskap, forholdet mellom forelder og barn, eller kjærlighet gjennom andre familieforhold (Honneth, 2008). Synonyme forståelser av begrepet kjærlighet er emosjonell støtte, varme, omsorg og empati, som er grunnleggende elementer for relasjonell anerkjennelse og tilknytning.

Anerkjennelse gjennom rettigheter og respekt viser seg viktig i menneskemøter, og handler om å møte medmennesker som likeverdige subjekter. Det viser til en universell respekt og anerkjennelsesform blant alle medlemmer av rettsfellesskapet og legger dermed til rette for en

gjensidig anerkjennelse mellom enkeltindividet og øvrige medlemmer av samfunnet (Honneth, 2008).

Den tredje formen for anerkjennelse som vises ved sosial verdsettelse og gjennom solidaritet. Å bli verdsatt i en sosial sammenheng gjør det mulig for individet å forholde seg positivt til personlige egenskaper og ferdigheter, og slik kan subjektet også oppleve selvverdsetting. Denne typen anerkjennelse handler om at subjektets egenskaper og deltakelse blir anerkjent som nyttig for samfunnet og dets medlemmer (Honneth, 2008).

Anerkjennelse er et viktig begrep i sosialt arbeid. Det samme er begrepene myndiggjøring og brukermedvirkning. Alle disse begrepene forteller om et verdi-ideal, en forankring i menneskesyn og et syn på menneskeverd. Anerkjennelse er et ideal, et ideal som kan utfordres av enkeltstående situasjoner, men som er viktig å etterstrebe i sosialt arbeid. Verdisynet i sosialt arbeid er grunnlaget for en anerkjennende relasjon, eller en relasjon der respekt står høyt (Ellingsen et al., 2015). Anerkjennelse og respekt blir slik synonyme begreper. Honneth (2008) mener at anerkjennelse er avgjørende i bekjempelse av sosial ulikhet.

Honneth legger vekt på individets behov for anerkjennelse som en følelsesmessig støtte og en sosial eller kognitiv aktelse for at individet skal utvikle seg grunnleggende og oppleve et positivt forhold til selvet (Honneth, 2008). Dette viser til viktigheten av anerkjennelse på individnivå, og sier at mennesket er avhengig av å erfare andres anerkjennelse for å være menneske (Honneth, 2008). Mennesket står ikke bare alene, men er også en del av mellommenneskelige relasjoner og samfunn. Sosialt arbeid retter seg mye mot grupper i samfunnet der behov for anerkjennelse er sterkere, kanskje fordi det dreier seg om minoriteter eller svake grupper i samfunnet. I dette blir anerkjennelse viktig ved sosial urettferdighet eller sosial ulikhet. Honneth sin anerkjennelsesteori peker på at oppfyllelse av rettigheter også handler om selvrespekt. Han sier også at i et fellesskap med andre er selvrespekt viktig, og anerkjennelse her handler om egen verdi og verdsettelse fra andre.

Honneth (2008) beskriver at krenkelse er anerkjennelsens motsats, og at krenkelse kan finne sted i tre ulike sfærer, den private sfæren, den rettslige sfæren og den solidariske sfæren. Kermit (2012) beskriver Honneth sin anerkjennelsesteori der anerkjennelse ses spesielt viktig i utviklingen av identitet, og videre i opprettholdelsen av den. Ved krenkelse kan identiteten til både offeret og den som krenker selv skades. Krenkelse kan, i følge Honneth, forstås som

manglende anerkjennelse, der fravær av anerkjennelse kan påvirke individets positive forhold til seg selv. Kermit (2012) referer også til Honneth sin tenkning om tilbakeholdt anerkjennelse og sier at i omsorgssituasjoner der anerkjennelse er tilbakeholdt, og der barn opplever ignorering, omsorgssvikt eller mishandling kan en slik krenkelse resultere i fraværende selvtillit og fysisk integritet hos barnet.

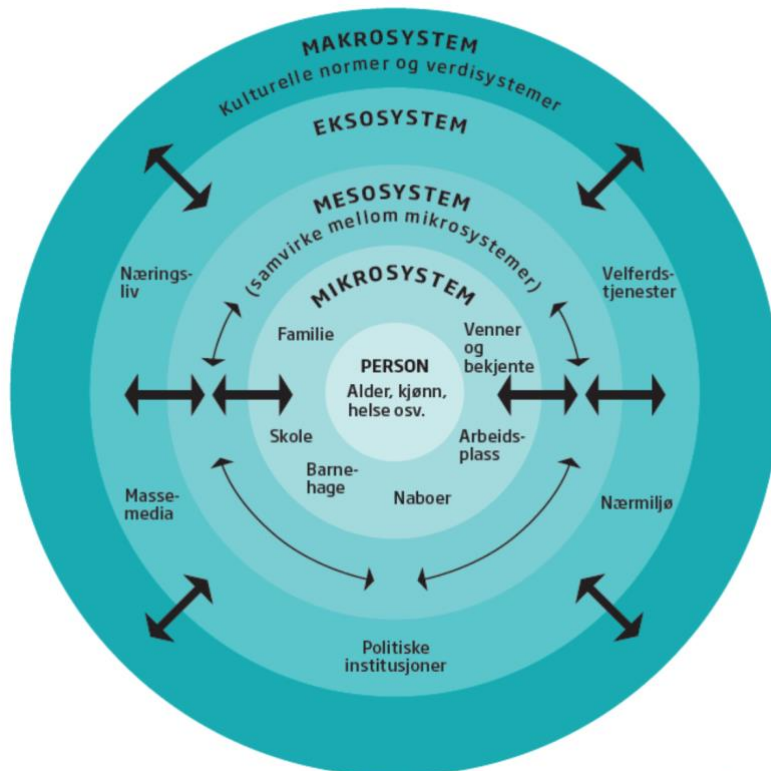
I den rettslige sfæren kan krenkelse oppstå ved at grupper eller enkeltindivider diskrimineres eller møter samfunnets forvaltningssystem på en måte som oppleves ydmykende eller usolidarisk. En sosialarbeider skal fremme solidaritet og inkludering i samfunnet, og dette gjelder både kollektivt og individuelt (Ellingsen et al., 2015).

I den solidariske sfæren, eller i samfunnet, kan krenkelse oppstå som et resultat av manglende anerkjennelse for livsstiler, livssyn eller status. På denne måten opptrer manglende anerkjennelse på et kollektivt nivå. Sosialarbeideren innehar som et resultat av sin kunnskap også en makt overfor individet. På denne måten er også anerkjennelse og makt nært knyttet til hverandre, og hvordan individet møtes av den som innehar makt er av vesentlig betydning. En anerkjennende holdning til tross for at makt er en del av hjelpetilbudet kan bidra til individets opplevelse av å bli møtt med respekt. En anerkjennende holdning både på individ – og på kollektivnivå er viktig for at et sosialt arbeid skal skape trygge relasjoner i ord og handling (Ellingsen et al., 2015). Anerkjennelse kan dermed ses på som prosessuell, at anerkjennelsen oppstår og utvikles i en relasjon mellom sosialarbeideren og individet den hjelper. Slik bekreftes Honneth sine tanker om at anerkjennelsen er avgjørende for menneskets grunnleggende selvutvikling.

## 6.2. BRONFENBRENNERS UTVIKLINGSØKOLOGISKE MODELL

Bronfenbrenner (1979) beskriver utvikling og vekst av individ og miljø som to gjensidige påvirkningsprosesser. Individet er i stadig utvikling, og miljøene individet omgir seg i er også svært foranderlige. Slik har de en gjensidig påvirkningskraft på hverandre som i sin tur krever kontinuerlig utvikling hos dem begge (Rønningen, 2003). Bronfenbrenner (1979) i sin utviklingsøkologiske modell viser til dette som en gjensidig og progressiv tilpasningssituasjon. Individets utvikling og atferd påvirkes av de menneskelige relasjoner de omgir seg, og videre deres kultur, økonomi og strukturelle hverdag på skole eller i jobb. Både nærmiljø og storsamfunn har på den måten en betydning for den utviklingen som finner sted hos individet,

og nasjonale mål og forventninger setter føringer for hvordan miljøet kan ha en positiv påvirkning på helse og trivsel (Rønningen, 2003).



Figur 6.1. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. (Bronfenbrenner, 2005)

Bronfenbrenner mente at miljøet var sammensatt av fire sammenkoblede systemer, og delte derfor det økologiske miljøet inn i ulike nivåer som mikro-, meso-, ekso- og makro-nivå (Figur 6.1). Mikronivået representerer de ulike miljøene barn og unge befinner seg i, og det er også innenfor mikrosystemet Bronfenbrenner plasserer individet som en medspiller til de ulike miljøkontekstene som inngår her (Rønningen, 2003). Disse nærmiljøene kan være familie og venner, barnehage, skole og nabolag. Bronfenbrenner sin teori påpeker at positive relasjoner og samhandling mellom deltakerne i nærmiljøene har betydning for individets utvikling. Det er dette samspillet i nærmiljøene som utgjør det som definerer mesosystemet (Rønningen, 2003).

Et eksempel på dette kan være miljøer som skole og hjem, og det samarbeidet som måtte eksistere dem i mellom. Videre vil dette også kunne representere miljøer der tverrfaglige samarbeid foregår, slik det også foregår i skolen. Samhandling og godt samspill mellom elever, skole, hjem og andre instanser kan legge til rette for en helhetlig utvikling og avdekke treffende

tiltak hos individer der dette er nødvendig. Modellen vil slik kunne forsvare gevinsten for brukermedvirkning, helhetstenkning og tverrfaglig samarbeid inn i skolesystemet.

## 7. METODE

Dette kapittelet vil redegjøre for metodiske valg i denne studien. Kvalitativ forskningsmetode anvender ulike strategier i innsamlingen av datamateriale, men bygger særlig på teorier om menneskelig erfaring og fortolkning (Malterud, 2001). Denne Masterstudien blir til gjennom en kvalitativ studie med semistrukturerte intervjuer i forskingsdel. Det semistrukturerte livsverden-intervjuet har som mål å bli fortolket i sin betydning ut fra de beskrivelser som ligger til grunn (Kvale & Brinkmann, 2012).

Denne studien er forankret i samfunnsvitenskapen, og benytter fenomenologi og hermeneutikk som sentrale vitenskapsteoretiske tilnærminger. Fenomenologi er en filosofisk tradisjon som forsøker å forstå fenomener gjennom menneskelig erfaring fra et subjektperspektiv. I anvendelsen av en fenomenologisk tilnærming undersøkes sosiale fenomener gjennom de utvalgte informanters perspektiv og livsverden (Kvale & Brinkmann, 2012; Thagaard, 2009). Metoden er i denne studien fenomenologisk ved at de studerende i gjeldende oppgave er miljøterapeuter som gjennom deres levde erfaringer kan gi en forståelse av utøvelsen av miljøterapi i skolen. Dette vil være informantenes beskrivelser av deres livsverden og refererer således til en fenomenologisk fremgangsmåte. Fortolkningen av de omtalte fenomenene vil videre være forankret i hermeneutisk teori (Kvale & Brinkmann, 2012).

En hermeneutisk tilnærming fokuserer på fortolkningen av tekster, og retter fokus på fortolkning av mening. Hermeneutikken er derfor opptatt av spørsmålene som stilles, og den mening som dannes gjennom samtale og tekst. Kvalitativt forskningsarbeid vil føre til at en tekst blir bearbeidet og fortolket, og det vil som oftest foregå en frem- og tilbake-prosess i fortolkning av tekst og studie. Dette benevnes som den hermeneutiske sirkel og viser til at deler av teksten vil påvirke den helhetlige fortolkningen, samt at tekstens helhetlige tolkning vil ha betydning for hvordan de ulike delene settes i relasjon til helheten (Kvale & Brinkmann, 2012). Denne prosessen pågår frem til teksten oppleves sammenhengende og meningsbærende. Til forskjell fra tradisjonell hermeneutisk tekstfortolkning der forsker arbeider med ferdigstilte tekster, vil jeg som forsker i denne studien selv være både medskaper og fortolker av den teksten som produseres i de kvalitative intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2012).



## 7.1. VALG AV METODE

Metodevalg avhenger av hvilken fremgangsmåte forskeren «foretrekker» for å anskaffe ønsket kunnskap. Tidlig i prosessen for denne Masterstudien besluttet jeg at jeg ønsket å gjennomføre en kvalitativ forskningsstrategi da denne metoden ville muliggjøre og innhente god informasjon omkring valgt tema gjennom intervjuer. Størrelsen på utvalget i en kvalitativ undersøkelse er betraktelig mindre enn ved kvantitative metoder, da utvalget representerer et mindre univers og det derfor trengs færre representanter fra denne gruppen.

Samfunnsvitenskapen tar sikte på å samle inn informasjon om den sosiale virkeligheten, og metodene som benyttes er mange. Forskerens metodevalg blir middelet i ens søken etter bedre innsikt om et gitt fenomen, og innebærer å definere hvordan en vil innhente svar til de spørsmål en har, hvordan det datamaterialet en samler inn skal tolkes og forstås, og hvordan funnene kan si noe om den sosiale virkelighet og de samfunnsmessige forhold en har undersøkt (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016).

Masterstudiens problemstilling er "Hvordan opplever miljøterapeuter i skolen forventninger og praksis i et samarbeid med andre faggrupper?». Utvalget vil således bestå av miljøterapeuter i tilknytning til den norske skolen. Ut i fra en faglig vurdering har jeg derfor valgt ut miljøterapeuter fra ulike skoler, også fra ulike byer i Norge for å anskaffe et noe variert, strategisk utvalg. Et strategisk utvalg gjør det lettere å selektere og slik velge informanter som har de ønskede egenskaper og kvalifikasjoner for å kunne besvare studiens problemstilling (Thagaard, 2009).

I metodelitteraturen skilles det mellom kvalitativ og kvantitativ metode, der begge tilnærminger på sitt vis undersøker virkeligheten. Kvantitative metoder presenterer informasjon om virkeligheten i tall, mens kvalitative metoder kjennetegnes ved at forskeren arbeider med og presenterer datamateriale i tekstform (Ringdal, 2018). Kvalitative studier tar ofte for seg færre analyseenheter enn tilfellet ved kvantitative studier der fokuset ofte er å få et bredere overblikk. En kvalitativ metode tar sikte på dybdeforståelse av sine enheter og fenomener, og en fordel vil da være å undersøke et begrenset antall for å skaffe mest mulig beskrivelse og innsikt om emnet (Ringdal, 2018). Kvantitative metoder er mer strukturerte i innsamlingen av data, innebærer flere analyseobjekter og etterstreber sammenligningsgrunnlag mellom et større utvalg som kan sees i forhold til populasjonen (Ringdal, 2018). I dag vil vi ofte referere til disse to metodene som komplementære, og det er ikke lenger uvanlig å sjonglere mellom bruk av flere typer

forskningsstrategier. Slik metodetriangulering inkluderer flere synsvinkler og synspunkter, og gir at problemstillingen og den forståelsen man ønsker av virkeligheten gjerne blir utvidet og bedre (Dalland, 2018; Ringdal, 2018). Dalland (2018) påpeker at metodetriangulering og ulike kunnskapssyn vil bidra til at påstandene kan etterprøves i forhold til deres gyldighet og holdbarhet, og at dette kan gi mer fullstendige data og derav en mer helhetlig forståelse av fenomener.

For å besvare valgt problemstilling i denne masterstudien ble det benyttet kvalitativ forskningsstrategi der intervju er en viktig del av datainnsamlingsteknikken. Ved valg av metode var det viktig å ta hensyn til tidsrom som har vært til rådighet, og der semistrukturerte intervjuer egnet seg til gjennomføring i den avgrensede tidsperioden jeg har. Til denne studien har også semistrukturerte intervjuer blitt valgt fordi det gir et fruktbart datamateriale til den problemstillingen som ønskes forsket på.

## 7.2. KVALITATIV METODE

En kvalitativ forskning undersøker menneskets eller et fenomens kvaliteter, og generer kunnskap om noe sitt eller noen sine kjennetegn og egenskap. Kvalitative forskere ønsker å undersøke det som er gjenstand for forskningen i dets naturlige setting, ved fokus på å fortolke og forstå fenomener ut fra den betydning som blir gitt dem av omgivelsene (Ryen, 2017). Kvalitative forskerne benytter seg av ulike tilnærminger for å samle den informasjon de ønsker om deres valgte fenomen. Det er altså ingen standardtilnærming innenfor kvalitative studier, men det gjelder å finne den innfallsvinkelen som egner seg best til deres individuelle forskningsdesign (Ryen, 2017).

Den kvalitative forskningsmetoden opererer dermed nokså fleksibelt, men datainnsamlingen skjer i overveiende tilfeller gjennom intervju eller observasjon. Forskeren er på jakt etter meninger og sammenhenger ved spesifikke kontekster og fenomener, og de prosesser som undersøkes kan i følge Thagaard (2009) vanskeligere måles i en kvantitativ frekvens. Kvalitativ forskningsmetoder fordrer i større grad nærhet til enhetene som undersøkes der informasjon og datamateriale produseres i samarbeid med de enheter som er objekter for forskning (Thagaard, 2009). Videre presiserer også Ringdal (2018) at kvalitativ forskningsstrategi tar utgangspunkt i at den sosiale verden er en sammensetning av individers handlinger der sosiale fenomener konstrueres kontinuerlig og er under stadig endring. Nærhet til forskningsobjektene og nøye

datainnsamling blir derfor viktig i søken etter rikt beskrivende informasjon om de fenomener det forskes på (Ringdal, 2018).

### 7.3. DE KVALITATIVE INTERVJUENE

De kvalitative intervjuene for denne Masterstudien ble avtalt og planlagt så fort intervjuguiden var etablert. Semi-strukturerte intervju ble valgt som forskningsstrategi ettersom det bidrar til nærhet til det som undersøkes og forskes på. Intervjuene var en fleksibel metode for å innhente informasjon, og samtidig la det til rette for en imøtekommende og allsidig måte å samtale med informantene på. Intervjuene startet med spørsmål om bakgrunnsinformasjon og utdanning, for deretter å intervjuer etter utarbeidet intervjuguide. Informantene ble også invitert til å tilføye informasjon der de ønsket det.

Gjennom samtale stiller vi spørsmål og vi formulerer svar, og gjennom et slikt mellommenneskelig samspill inviterer samtalen til at vi kan lære om hverandre. Når forskeren ønsker å finne ut hvordan mennesker opplever verden, og sin væren i verden, vil en slik samtale oppmuntre til fortellinger om oppfattelser, holdninger, og følelser omkring deres livsverden (Kvale & Brinkmann, 2012).

Ettersom temaet for Masterstudien er avgrenset til miljøterapi i skolen ble det ganske åpenlyst for meg hvem som ville være aktuelle deltakere til intervju. Samtalen ville naturlig nok omhandle miljøterapi, og utøvelsen av den, og det ble derfor logisk at utvalget bestod av den yrkesgruppen som arbeidet med dette. Jeg vil beskrive utvelgelsesprosessen i et kommende kapittel, og forklare hvordan utvalget ble bestemt og beskrive hvordan utvalgsstørrelsen kan forsvare og beskrive et representativt bilde for problemstillingen rundt miljøterapeutisk arbeid.

Ved å benytte kvalitativt intervju valgte jeg å bruke samtale som min forskningsmetode, der intervjuene har som mål å forstå verden ut fra intervjuobjektens synsvinkel. Målet med denne studiens intervjuer var å få så nøyaktige og uttrykkelige beskrivelser som mulig av miljøterapeutenes erfaring i sitt arbeid i skolen, som videre kunne gi grunnlag for å fortolke de tanker og fenomener som ble beskrevet av intervjuobjektene. En slik intervjusamtale bør verken være førende eller begrensende, men heller minne om en dagligdags samtale. Den intervjustilen jeg benyttet omtales ifølge Kvale og Brinkmann (2012) som semi-strukturerte

intervju, der tema for samtalen er gitt slik at den derfor ikke er en helt åpen samtale, men heller ikke ligner på en spørreskjema-besvarelse.

Kvale og Brinkmann (2012) definerer intervjuet som en kunnskapsproduksjon som under enhver samtale aktivt pågår mellom intervjueren og den intervjuede. De utvalgte informantene for denne studien har innsikt, kunnskap og riktige opplevelser som er interessante for forskningens problemstilling. Det semi-strukturerte dybdeintervjuet byr på fleksibilitet og gir intervjueren mulighet til improvisering underveis som kan frembringe ny og interessante uttalelser fra informanten. Det ga meg rom til å følge opp informantenes svar og slik innhente mer informasjon i dannelsen av et fruktbart og nyansert datamateriale (Kvale & Brinkmann, 2012; Ringdal, 2018). Improvisering og intervjuets fleksibilitet var gode virkemidler for å etablere bred kunnskapsforståelse og et rikere datamaterialet, men samtidig var det viktig å ha noen faste holdepunkter for intervjuet. For å besvare Masterstudiets problemstilling ved bruk av intervjuer var det derfor viktig å benytte seg av en intervjuguide. Denne veiledet samtalen slik at intervjuet ble informativt nok i henhold til ønsket innsamlet informasjon.

#### 7.4. INTERVJUGUIDE

I forkant av intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide. Den fungerte som en rettesnor for intervjuet for å sikre at jeg fulgte valgte tema og at samtalen ga meg tilstrekkelig med ønsket og nødvendig informasjon (Ringdal, 2018). Intervjuguiden sikret også at alle informantene fikk de samme spørsmålene slik at forskningsmaterialet etter intervjuene kan sammenlignes og gi grunnlag for meningstolkning.

I utarbeidelsen av en intervjuguide var jeg nødt til å holde fokus på problemstillingen slik at ethvert spørsmål bidro til å innsamle den informasjon jeg ønsket. For å etablere en god intervjuguide er det viktig å vurdere hvert spørsmål som relevant eller ei, og det kan ofte være lurt med et pilotintervju for å teste om intervjuguiden fungerer om ønsket. Jeg valgte derfor å utføre et pilotintervju på en bekjent som selv arbeider som miljøterapeut på en skole i Agder. Gjennom dette forsøksintervjuet opplevde jeg at noen spørsmål trengtes justeringer, og andre spørsmål kunne utelates da det produserte for vage eller snevre svar. Dette forsøksintervjuet ble for øvrig ikke inkludert som en del av datamaterialet, men kun benyttet som hjelp til hvordan intervjuguiden ville bli et best mulig verktøy for kommende intervjuer.

Intervjuguiden er et manuskript kan følges nøye og slavisk, eller benyttes som mulige forslag til spørsmål og en oversikt over emner. Den benyttede intervjuguiden for denne oppgaven innehar temaer, formulert ved spørsmål, som skal gi svar på forskningsspørsmålene denne studien har. Det kan være lurt å operere noe fleksibelt og følge opp med spørsmål som passer i samtalen til den enkelte informant fra utvalget. Dersom informanten gir interessant informasjon vil det således være lurt å dykke dypere i dette dersom det lyder spennende for studiens innhold. Flere av intervjuene som ble gjennomført inviterte til gode samtaler utover det som stod i intervjuguiden, og på grunn av slik fleksibilitet underveis har de foretatte intervjuene tatt opp litt ulike temaer utover de spørsmål som intervjuguiden sørger for at blir besvart.

Ethvert intervju skal transkriberes i etterkant, fra muntlig til skriftlig form, der det nedskrevne intervjuet benyttes som materiale til analyse (Kvale & Brinkmann, 2012). Fortløpende i etterkant av hvert intervju foregikk derfor transkribering over til skriftlig form. Intervjuene ble gjort ved hjelp av en diktafon jeg lånte ved Universitetet i Agder, og transkriberingen ble gjort manuelt ved hjelp av lydopptakene fra diktafonen. For å benytte diktafonen krevdes det godkjenning fra informantene i forkant av intervjuene, der alle informantene var komfortable med at samtalen ble tatt opp på bånd. Diktafonen hadde en utlånsfrist på to uker og derfor ble alle intervjuer og transkriberinger gjort i løpet av denne tiden, fordelt på to utlånsperioder.

Forskningsstudien ble i den tidlige planleggingsfasen meldt inn til godkjenning hos Norsk senter for forskningsdata, NSD. I søknaden til NSD ble intervjuguiden vedlagt, den ble også forelagt og diskutert med veileder. Den tidlige prosjekt tittelen var: MILJØTERAPI I SKOLEN - mulighet og utfordringer i relasjon med barnet. Denne ble, som det ofte blir, endret noe underveis til et forskningsspørsmål som nå bærer navnet: Hvordan opplever miljøterapeuter i skolen forventninger og praksis i samarbeid med andre faggrupper?

## 7.5. UTVELGELSE AV INFORMANTER

Da kvalitative studier baserer seg på få informanter for å få et så beskrivende datamateriale som mulig, vil det si at studien består av et lite utvalg. Utvalget er de som skal gi forskeren den nødvendige informasjonen studien trenger, og utvelgelsesprosessen er derfor å regne som en svært viktig del av forskningsarbeidet. Utvalget er gjerne et utsnitt, en mindre gruppe som kan representere et større tiltenkt univers (Thagaard, 2009).

Thagaard (2009) presiserer at det er viktig å konkretisere hva slags informasjon en er ute etter, og hvem en trenger informasjon fra før en samler inn informanter til utvalget. Kvalitative studier benytter seg hovedsakelig av strategiske utvalg som legger til rette for faglige vurderinger av de egenskaper og kvalifikasjoner som vil være ønskelig hos informantene. Ved bruk av strategisk utvalg rekrutterer forskeren dermed informanter som både interessante og relevante for den studien som skal gjennomføres (Thagaard, 2009).

For denne studien ble antall informanter til utvalget vurdert ut i fra den begrensede tid som var til rådighet for å gjennomføre prosjektet. Utvalget bestod derfor av fem miljøterapeuter ansatt ved ulike skoler. Informantene jobber alle som miljøterapeuter i skolen, men har til forskjell noe ulik utdanningsbakgrunn og erfaringsgrunnlag seg i mellom. Studien benytter ordlyden *miljøterapeut* til tross for at enkelte av informantenes ansettelse er merket *miljøveileder*. Dette viser seg å variere fra kommune til kommune, samt i hvilket år ansettelsesforholdet påbegynte. Da kriterier og arbeidsoppgaver er de samme, har jeg valgt å benytte kun *miljøterapeut* som begrep for enkelthetens skyld. Stillingskoden *miljøterapeut* vil i denne studien derfor dekke alle informantenes ansettelsestittel. Kriterier for deltakelse i denne studien var at utvalget skulle bestå av informanter ansatt i miljøarbeid i den norske skolen. Informantene arbeider også med ulike alderstrinn, med et spenn fra første til tiende trinn.

For å finne informanter til denne studien ble det søkt informasjon på ulike skolers hjemmesider for å undersøke hvilke skoler som hadde miljøterapeuter som en del av sin arbeidsstokk. Miljøterapeuter ved noen skoler i ulike byer ble direkte kontaktet med et informasjonsskriv via mail, der de ble spurt om å delta i denne studien av miljøterapeutisk arbeid i skolen. Oppslutningen var god og flere av de kontaktede ønsket å delta, men grunnet Covid-19 måtte enkelte av intervjuene i sin tur avlyses. Jeg konkluderte med at de informantene som derimot kunne delta utgjorde et stort nok utvalg for å besvare problemstillingen tilknyttet oppgaven.

## 7.6. INNSAMLING AV DATAMATERIALET

Intervjuene foregikk i løpet av høsten 2021. Grunnet Covid-19 ble gjennomføringen av intervju noe mer utfordrende enn planlagt. Informanter som i utgangspunktet hadde takket ja, med et ønske om å stille opp, ble omsider eliminert da planlegging og gjennomføring av intervju ble vanskelig. Blant annet personlig oppmøte og reiserestriksjoner gjorde intervjuer utfordrende i andre byer enn bostedsby og studieby. Flere intervjuer måtte derfor la vente på seg, til

informanten selv og deres eventuelle familiemedlemmer var friske. Intervjuprosessen, inkludert transkribering, tok derfor noe lenger tid enn først antatt, men alt ble likevel gjennomført innen angitt frist.

Det er viktig å sette av god tid til bearbeiding av datamaterialet i studien. Intervjuene jeg foretok måtte struktureres og klargjøres for videre analyse, der omskrivingen fra tale til skriftlig tekst er en nødvendig prosess som kan ta litt tid. Når et intervju transkriberes, vil omdanningen som gjøres fra talespråk til skriftspråk bestå av detaljarbeid, der teksten skal gjenspeile informantens uttalelser så virkelighetsnært som mulig (Kvale & Brinkmann, 2012). I løpet av transkribering har jeg derfor inkludert ethvert uttalt ord og andre kommunikative lyder, pauser og eventuelle muntlige rettelser som informanten har uttrykt. Ord for ord ble transkribert, også ordrett i henhold til informantens dialekt. Transkribering tok således mye tid, og var en noe stressende prosess ettersom tidsfristen på utlån av diktafon kun var to uker. Dette resulterte i at jeg måtte låne diktafonen i to omganger, og planlegge intervjuer i to puljer. For å ivareta fullstendig anonymitet blant informanter, ble intervjuene transkribert videre fra dialekt-mål til bokmål (Kvale & Brinkmann, 2012). Nøye gjennomgang av intervju og påfølgende transkribering vil styrke transkripsjonen pålitelighet og er derfor en viktig prosess i masterarbeidet.

## 7.7. ETISKE VURDERINGER

Ethvert forskningsprosjekt har meldeplikt til *NSD - Norsk senter for forskningsdata* ved behandling av personopplysninger før forskningen settes i gang. Derfor er som tidligere nevnt denne studien meldt inn og godkjent av NSD. (Vedlegg 1 og vedlegg 2).

Gjennom arbeidet med denne studien, og spesielt i arbeidet med analyser av de gjennomførte intervjuene har jeg kontinuerlig hatt fokus på etiske overveielser. Det være seg viktigheten av et godt informasjonsskriv til informantene i forkant av forskningsarbeidet, informantens samtykke til opptak av samtale, samtykke til bruk av intervjuet som datamateriale, og en selvfølgelig lovnad om at de anonymiseres. Intervjuene er gjennomgått i sin helhet, men de er ikke gjengitt i sin helhet. Det som presenteres som datamateriale fra intervjuene står i sammenheng med utvalgte forskningsspørsmål. Ytterligere elementer jeg finner viktige kan bli tatt inn og bringes inn i diskusjonen.

Informantene som deltok i utvalget mottok derfor et informasjonsskriv i forkant av intervjuet om prosjektets formål, samt deres muligheter og rettigheter som deltakere i prosjektet. Deltakelsen var frivillig og det var mulig for dem å trekke seg, ønske innsikt og informantene har fått lesetillatelse av prosjektet frem til masterstudien leveres inn til sensur. Det etiske kravet for informert samtykke, samt andre etiske retningslinjer hva gjelder anonymisering og konfidensialitet er nøye fulgt gjennom prosjektet. Dette har jeg sørget for gjennom informativ mail til hver informant med krav om skriftlig tilbakemelding på at de har lest og forstått skrevet. Godkjenning vedrørende bruk av diktafon, benyttelse av deres direkte sitat inn i oppgaven og informasjon om mitt ansvar for å imøtekomme deres rettigheter vedrørende anonymisering. Informantene i ethvert forskningsprosjekt har krav på at deres personopplysninger blir behandlet konfidensielt, og samtidig rettes det krav til at forsker forsikrer informanten om at kravet følges før prosjektet starter. Informasjonen som de deltakende gir skal ikke under noen omstendigheter kunne gjenkjenne deres identitet (Kvale & Brinkmann, 2012). Ut i fra disse kravene har jeg regelrett utelatt å nevne informantens arbeidsplass, by eller alder, samt at jeg har endret transkriberingen fra dialekt-mål til bokmål. I noen tilfeller, ved godkjenning fra informanten, er deres kjønn inkludert i transkripsjonen da informanten beskriver utfordringer knyttet til det å arbeide med motsatt kjønn i skolen. En utfordring under et semi-strukturert intervju er at forskeren ofte får et nært innblikk i informantenes tanker, verdier og forhold både til seg selv og deres arbeid, og det vil for forsker være viktig å gjøre noen etiske betraktninger rundt håndtering av den informasjon som blir gitt. Informantens ivaretagelse er gjennom intervju og under forskningsarbeidet svært viktig, og skal håndteres etter regelverket. Slik informasjonen deres brukes i oppgaven skal det ikke være mulig å gjenkjenne informantens identitet.

## 7.8. KVALITETSKRITERIER

Underveis i oppgaven belyses teori som er hentet fra faglitterære bøker, fra offentlige rapporter og utredninger og fra norske og internasjonale artikler der flere er hentet fra fagfelleverderte tidsskrifter. Critical Appraisal Skills Programme (CASP) er en analyse av forskningsarbeid som skal avdekke styrker og svakheter og skille vitenskapelige artikler fra de ikke-vitenskapelige. De forskningsartikler som ble brukt i teorigjennomgang og i kapittel om tidligere forskning ble ikke analysert på denne måten da det ikke er krav til å bruke denne metoden i den type litteraturgjennomgang (Aveyard, 2010).



Gyldighet og pålitelighet er begreper som innen forskning blir brukt for å vurdere kvaliteten av den forskningen som gjennomføres. Intervjuene er gjennomført med fokus på kriterier som ivaretar deres gyldighet og pålitelighet i og utover prosjektet. Gyldighet og pålitelighet diskuteres ofte i sammenheng med begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet, disse vil bli gjort rede for i dette kapitlet.

### 7.8.1. Reliabilitet

Jeg har gjennom mitt arbeid med masterstudien etterstrebet at benyttet datamaterialene skal være så pålitelig som mulig. For å oppnå høy pålitelighet har jeg hatt fokus på å minske faren for feilaktig informasjon eller subjektive tolkninger i datamaterialet. Reliabilitet handler om hvorvidt forskningsresultatene er pålitelige, som er nødvendig dersom denne studien skal etterprøves og gjenskapes av andre forskere i etterkant (Kvale & Brinkmann, 2012).

For å overbevise om at forskningen har høy reliabilitet og er troverdig, vil det beste verktøyet være nøyaktig dokumentasjon av undersøkelsesopplegget og hvordan det benyttes, slik at også andre har anledning til å vurdere studiens reliabilitet (Thagaard, 2009). Et grundig metodekapittel vil muliggjøre at studien kan gjentas ved en senere anledning av andre forskere, og det bør derfor være enkelt for andre å gjenta de samme veivalgene som er foretatt i datainnsamlingen og bearbeidelsen av disse. Utformingen av metodekapittelet i denne masterstudien blir slik vesentlig viktig for å styrke reliabiliteten.

Svekket reliabilitet kan bli et resultat av slurvete og unøyaktig transkribering av intervju, og derfor har jeg utført transkripsjoner så nøyaktig som mulig, mer eller mindre ordrett. Jeg har benyttet en nøye utarbeidet intervjuguide bestående av åpne spørsmål, i forsøk på å unngå ledende og lite reliable resultater. For å styrke reliabiliteten har jeg også benyttet verbale versjoner av det informantene uttaler, heller enn egne rekonstruksjoner av det. Dette hindrer subjektive tolkninger og at resultatene fargelegges av forskerens egne perspektiver og slik påvirker rapporten.

Ved et intervju i en slik pågående samtaleprosess vil både informanten og den som intervjuer påvirke samtalen og den pågående kunnskapsproduksjonen. Følgelig kan samtalen være farget av en gjensidig påvirkning som gjør det utfordrende å forsikre seg om at en annen forsker ville gjennomført forskningen med samme resultat. (Kvale & Brinkmann, 2012). Ved kvalitativ forskning er det vanskeligere å produsere samme resultater ved en gjentatt studie fordi

forskningsprosessen kan avhenge av forskerens rolle. Menneskelige møter kan dessuten vanskelig gjenskapes og reproduseres til å samsvare nøyaktig. Forskerens bakgrunn og erfaring er tett knyttet opp mot forskningen, og en eventuell feilkilde kan oppstå ved forforståelse og tolkning. Fullstendig objektivitet er ideelt, men vanskeligere å etterstrebe i praksis.

Ved innhenting og bruk av teori har det vært viktig for meg å fange opp hva forfatteren oppriktig mener, og hva som ligger i deres utsagn og teorier. En viktig del av mitt arbeid med den engelske litteraturen ble å fange opp korrekt betydning av benyttede begreper. For å forstå de tilhørende teoribegrepene korrekt, måtte jeg også jobbe nøye med engelske ords flertydighet i oversettelsen til norsk. Jeg må sikre at min gjengivelse av engelsk teori er riktig og at mine tolkninger er pålitelige, like fullt må jeg stole på at den forskningslitteratur og teori jeg bruker også oppfyller kriterier for pålitelighet hva gjelder forskning, tolkning og transkripsjoner.

#### 7.8.2. Validitet

Forskningens grad av validitet viser til datamaterialets gyldighet og at den benyttede metoden er egnet til å undersøke hva den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2012). Det er i den sammenheng viktig at funnene som inkluderes reflekterer de problemstillinger studien min bygger på, likefremt er det vesentlig at jeg kritisk drøfter de studier og teorier jeg bruker. Mine tolkninger og resultater må derfor stemme overens med den virkeligheten jeg har studert for at studien betegnes som gyldig. Silverman (2017) hevder at kritisk drøfting av det metodiske opplegget, innhenting og behandlingen av datamaterialet er grunnleggende viktig for at analysen og de endelige resultatene medfører riktighet.

Under intervjuene benyttet jeg oppfølgingsspørsmål for å utelukke uklarheter eller forsikre meg om at spørsmål ble besvart så beskrivende og uttømmende som mulig. Validitet måles også ut i fra kvaliteten på uttalelser som gis i denne sammenheng da dette legger grunnlaget for datamaterialet som videre benyttes i studien. Høy validitet fordrer derfor at svarene belyser spørsmålet slik at jeg etterpå kan tolke disse på en mest mulig korrekt måte. I utarbeidelsen av intervjuguiden, samt når den ble benyttet under intervju, ble spørsmålenes relevans opp mot gjeldende problemstilling kontinuerlig vurdert for å ivareta studiens grunnlag for validitet.

Ideelt sett bør studier ha relevans for flere enn kun dem som deltok i studien, og jeg må derfor sørge for å ivareta de kriterier som kan underbygge denne muligheten. I kvalitative forskningsintervju er utvalget som benyttes er derimot gjerne lite, og de funn og konklusjoner

som fremkommer fra utvalget kan derfor vanskeligere generaliseres og være overførbart utover dem som deltok i studien (Thagaard, 2009).

I følge Thagaard (2009) er det viktig å inkludere ens egen relasjon til deltakende informanter, sammen med den forståelse og erfaring man går inn i prosjektet med. Innledningsvis har jeg derfor forklart min posisjon i forhold til prosjektet ved å nevne min stilling som miljøterapeut, for å informere om min kjennskap og erfaring opp mot studiens problemstilling og tema. Gjennom forskningsprosessen har jeg bevisst forsøkt å holde meg nøytral ettersom jeg har kjennskap til det miljøet jeg undersøker i, for å hindre at subjektive tolkninger skal svekke studiens validitet.

I forlengelsen av det overnevnte kan jeg nevne at informantene ble stilt de samme spørsmålene, og svarene deres har samsvart i stor grad. Til tross for få variasjoner, hva gjelder oppfølgingsspørsmål, har informantenes erfaringer og forståelse omkring tema til dels vært overensstemmende. Dette mener jeg må bidra til å fjerne tvil vedrørende forskerens subjektive holdning til og fortolkning av temaer studien undersøker. Utvalget til min studie er gjort strategisk, hvilket betyr at jeg ut i fra en faglig vurdering har kontaktet et begrenset antall informanter som jeg anså interessante for min undersøkelse. Utvalget består av få informanter og på bakgrunn av dette vil jeg ikke påstå at studien er generaliserbar og forklarer hvordan alle miljøterapeuter opplever dette arbeidet og det tverrprofesjonelle samarbeidet rundt. Likevel tror jeg at studien kan oppsummere generaliserbare trekk ved miljøterapeuters rolle inn i skoleverket og det tilhørende tverrprofesjonelle samarbeidet.

## 7.9. STYRKER OG SVAKHETER VED METODEN

Utvelgelsen av litteratur som bakgrunnsstoff, og utvelgelsen av informanter byr på både styrker og svakheter. Inkludert teori og litteratur er innhentet ved systematiske litteratursøk blant annet i Oria, der også gjennomgang av utvalgt faglitteratur har ledet til flere referanser innenfor ønsket temafelt. I litteratursøk og i forfølgelsen av referanser var det viktig hele tiden å holde fokus på miljøterapi, og miljøterapi i arbeid som først og fremst omhandlet barn og ungdom.

En utfordring var å begrense faglitteraturen til også å reflektere de tema som intervjuguiden i forskningsintervjuene introduserte. Den samlede litteraturen var i utgangspunktet noe preget av hva jeg som forsker er opptatt av, men underveis i forskningsarbeidet oppdaget jeg det viktig å se etter nye problemstillinger og tema som intervjuguiden tok opp. Noen allerede utvalgte tema

måtte derfor utelates fra denne studien, men de kunne være interessant for annen forskning. Det har gjennom intervjuene vært viktig å holde fokus på det tverrprofesjonelle samarbeidet og hvordan miljøterapeutene har opplevd dette. Intervjuguiden gjenspeiler dette fokuset.

Utvelgelsesprosessen av informanter er beskrevet tidligere, der flere ble forespurt på mail om å delta i forskningen. Noen takket ja, mens andre takket nei, og dette kan representere en svakhet i utvalgsmetoden. Besvarelsene kan være påvirket av informantenes ønske om å delta. Besvarelsene syntes likevel å representere en stor bredde og gir dermed et godt tilfang til forskningsarbeidet i denne studien.

#### 7.10. EGEN ROLLE SOM FORSKER

Denne kvalitative forskningsstudien vil bære preg av egen erfaring med problemstillingen. Egen utdanning innen sosiologi, psykologi og sosialt arbeid har bidratt til endring eller bekreftelse av min forforståelse innen arbeid med barn i skoleverket. En bevisst holdning til egen bakgrunn og allerede etablert forforståelse av temaet vil være viktig når ny kunnskap skal utvikles. I studiens litteraturgjennomgang, utvelging og meningsdannelse er det lagt vekt på forfatternes tolkninger av studiens tema og problemstilling. Gjennom tidligere og nåværende arbeid som miljøterapeut har jeg sett og erfart tilnærminger og tiltak som kan hjelpe inn mot et tverrprofesjonelt samarbeid, i tillegg til hvordan barn med utfordringer og vansker kan og bør imøtekommes. Jeg har gjennom mitt arbeid vært tett på barn som opplever skolehverdagen eller hjemmesituasjonen som vanskelig, og har i disse prosessene oppdaget tilnærminger som ofte er nyttige eller mindre nyttige. Egen holdning og respekt for barns hverdag og livsverden har vært utgangspunktet for tematikken i denne masterstudien, og viser seg som et viktig element gjennom intervju og diskusjon.

Som miljøterapeut har mine egne erfaringer med et tverrprofesjonelt samarbeid som veletablert og funksjonelt vært varierende, og der samarbeidsprosessene avhenger av kollegiet og hvordan det legges til rette for tverrprofesjonelt samarbeid på arbeidsplassen. Tidligere erfaringer består av å føle seg svært alene i et arbeid som skulle bestå av tverrprofesjonelt samarbeid, men også erfaringer av å være i et riktig velfungerende tverrprofesjonelt team der samarbeidsprosessen og måloppnåelse i større grad ble suksess. Gjennom dette forskningsarbeidet samles det inn ny kunnskap parallelt med et naturlig bakteppe av tidligere erfaringer. Å inneha et kritisk blikk gjennom forskningsprosessen er derfor svært viktig, både i forhold til egne og andres funn. Det

kan absolutt være meningsfullt med kollegiale diskusjoner omkring problemstillingen når en forsker i eget felt.

#### 7.11. REFLEKSJONER RUNDT DE KVALITATIVE INTERVJU

Jeg har gjennom arbeidet med forskningsfunnene gjort meg mange refleksjoner rundt hvordan de kvalitative intervjuene ble gjennomført. Jeg har sett på hva som fungerte godt, og hvilke forbedringspotensialer denne prosessen kunne dratt nytte av.

Grunnet Covid-19 ble planleggingen av intervjuene noe vanskeligere enn forventet, og det ble derfor også færre intervjuer enn planlagt. Datoene som først var satt for de enkelte intervjuene ble utsatt for endring flere ganger grunnet restriksjoner eller sykdom. utfordringene som følge av dette ble til slutt ikke så mange, men jeg fryktet en stund at medfølgende mindre tid til transkriberingen kunne skape tidspress. I tillegg til dette ble utlånstiden for diktafon hos Universitetet i Agder (UiA) overskredet, og jeg fikk tilbakemelding fra UiA om at jeg ble nødt til å låne diktafonen i to omganger. Etersom jeg bor i Stavanger ville trolig dette løst seg lettere dersom diktafonen heller ble lånt ved Universitetet i Stavanger.

Intervjuene fikk jeg gjennomført på en god og effektiv måte. Jeg ble møtt med velvilje, selv om det ved noen av intervjuene var vanskelig å finne tidspunkter. Med planlagt intervjuguide og god fleksibilitet underveis ble det både god flyt under samtalen og informative svar til bruk i oppgavens datamateriale og analyse. Informantene ble informert om anonymisering ved nødvendighet i etterkant av intervjuet, og at personlig informasjon derfor kunne utelates gjennom samtalen. Anonymisering ble derimot en større del av prosessen da jeg startet transkribering, både fordi jeg transkriberte intervjuene både på dialekt og bokmål, men også fordi informantene utga informasjon som var avslørende både for dem selv og elevene de arbeider med. Informasjon som vanskeligere kunne anonymiseres ble derfor utelatt i transkriberingen, slik at det ikke var gjenkjennbare opplysninger i dokumentene. Til tross for min grundige gjennomgang med informantene i forkant, vedrørende anonymisering og utelatelse av personlig informasjon under intervjuet, var det likevel enkelte intervjuer som inneholdt samtale som ikke ble relevant for oppgavens problemstilling og tema, eller det kom frem annen informasjon som måtte fjernes på grunn av etiske retningslinjer. Eksempler på dette var navngitte elever eller spesifikke miljøer som kunne være gjenkjennbare. Slik informasjon var vanskelig å unngå, og eneste måten ville vært å avbryte informanten og be han eller hun

avslutte pågående samtale og gå videre til neste. Transkriberingen tok slik lenger tid, men jeg besluttet at det vare bedre enn å avbryte informantens setninger.

Ved enkelte spørsmål opplever jeg i etterkant at jeg burde gransket mer ved. Det er temaer som er bredere besvart hos enkelte informanter enn hos andre, og kanskje burde jeg her vært observant nok underveis til å spørre alle deltakere om de samme oppfølgingsspørsmålene. Informantene besvarer alle de samme temaene, men enkelte har utdypet mer innenfor de ulike kategoriene. Mengden informasjon og lengden på intervjuer er derfor varierende, men dette har også sin forklaring i at informantene bestod av svært ulike personer. Det var ikke alle informantene som naturlig utdypet så mye uten direkte spørsmål, og utspørringen i deres intervjuer ble i noen grad vanskeligere å gjennomføre da svarene var korte og konsise. For å samle så mye informasjon jeg kunne, og siden informanten var konsekvent kort i sine svar, ble i disse tilfellene oppfølgingsspørsmålene mange. I etterpåklokskapen ser jeg at jeg ved flere tilfeller kunne tilføyd enda flere oppfølgingsspørsmål ved de intervjuer hvor informanten var mer tilbakeholden med informasjon, men jeg mener at jeg likevel har fått nok informasjon om de mest interessante feltene.

At stillingstittelen til informantene var ulik, ved å være ansatt som miljøveileder, miljøterapeut eller sosionom utgjorde ingen stor forskjell i dataene som ble samlet inn. Innholdet i stillingen deres var tilnærmet lik for dem alle sammen, men utøvelsen av arbeidet kunne variere. Med dette mener jeg at stillingen hos alle informantene innebar arbeid med elever som strever på hver sin måte, men hvorvidt de holdt seg i eller utenfor klasserom, og hvilke aktiviteter de tok elevene med på varierte informantene i mellom. Jeg har derfor ikke foretatt en egen analyse for å skille mellom variasjoner i de ulike stillingstitlene eller utdannelsene, men fokusert mer på det arbeidet informantene gjør. Det er nemlig dette som er vesentlig for oppgavens problemstilling.

## 7.12. ANALYSESTRATEGI OG KATEGORISERING

Denne studien benytter Malterud (2011) sin systematiske tekstkondensering som analysemetode. Metoden er godt beskrevet og består av fire analytiske trinn. I analysen av mine forskningsfunn har jeg tatt utgangspunkt i forskningsspørsmålet der jeg spør: Hvordan erfarer miljøterapeuter i skolen forventninger til faget og miljøterapeutisk praksis i et tverrprofesjonelt samarbeid.

I trinn én av analyseprosessen har jeg skaffet meg et helhetsinntrykk av datamaterialet ved at transkripsjonen ble gjennomlest flere ganger. I følge Malterud (2011) er målet her å oppdage hvilke temaer som kan fortelle meg noe om hvordan miljøterapeuter i skolen opplever forventninger og praksis i et tverrprofesjonelt samarbeid. På denne måten fikk jeg en idé om foreløpige temaer, men måtte senere eliminere fleste parten av disse. Det var flere temaer som overlappet, og sitater som slik kunne plasseres innenfor flere temaer. Noen temaer ble fjernet, mens andre ble slått sammen.

Inngangen til trinn to startet med at jeg markerte med tusj temaer og utsagn jeg i datamaterialet anså som meningsbærende for analysen. Intervjuguiden ble i denne prosessen benyttet for å lettere etablere temaer fra de transkriberte dokumentene. Den oversikten jeg fikk ved hjelp av fargekoding var til stor hjelp til å identifisere fire kodegrupper. De kodegruppene jeg gjennom analyseprosessen kom frem til var: *Tett på, Flexibilitet, Den betydningsfulle andre og Utilstrekkelig og alene*. I trinn nummer tre ble hver av de fire kodegruppene delt inn i nye subgrupper. Disse representerer undertemaer til kodegruppen. Subgruppene ble bearbeidet flere ganger før jeg kom frem til det endelige antallet subgrupper for hver kodegruppe. Det har utviklet seg i alt 12 subgrupper i denne analyseprosessen. Funnene blir i disse tabellene presentert sammen med meningsbærende enheter og kondensat. Disse presenteres her i tabellene under (Tabell 7.1-7.12). I trinn fire er det til sist laget en sammenfatning der jeg har oppsummert funnene i hver subgruppe. Disse sammenfatningene er laget i jeg-form og slik de beskriver informantens utsagn. Funn fra kodegruppene og subgruppene blir grunnlag for drøfting av forskningsmaterialet.

Tabell 7.1. Kodegruppe *Tett på*, subgruppe *Skape trygghet og tillit*, meningsbærende enheter og kondensat.

Meningsbærende enheter	Kodegruppe – TETT PÅ	Subgruppe – Skape trygghet og tillit	Kondensat
<p>... miljøterapi handler i hovedsak om trygghet og gode relasjoner tror jeg.</p> <p>... det er viktig at alle blir sett.</p> <p>... jeg prøver å være vakt i hvert eneste friminutt..</p> <p>... jeg skal være ute i friminuttene for å skape trygghet og være i forkant der det skjer.</p> <p>... å skape trygghet vil gjøre det enklere for elever å være på skolen.</p> <p>... Jeg tror jeg blir en trygghet for de, de vet de kan kontakte meg når som helst.</p>			<p>«Jeg tenker at miljøterapi handler om å skape trygghet og gode relasjoner, og jeg syns det er viktig å være så tett på elevene som jeg kan både i friminutter og ellers forsøke å være i forkant. Å jobbe tett på vil derfor si at jeg har fokus på alle elevene, og ikke bare de jeg følger ekstra opp. Jeg ønsker å hjelpe elevene til å ha tro på seg selv og bidra til at skolen er en arena de opplever som trygg. Jeg ønsker å være en tillitsperson som de kan kontakte når som helst»</p>

... tillit og relasjon er viktig for å oppnå noe ... da kan elevene betro seg til deg, og snakke om ting de ikke forteller til andre.			
---	--	--	--

Tabell 7.2. Kodegruppe *Tett på*, subgruppe *Være en ressurs for eleven*, meningsbærende enheter og kondensat.

Meningsbærende enheter	Kodegruppe – TETT PÅ	Subgruppe – Være en ressurs for eleven	Kondensat
<p>... selv om det er lite ressurser til miljøterapeutisk arbeid, får jeg det jeg trenger.</p> <p>... å være en ressurs handler også om å få de midler jeg trenger for å kunne tilby aktiviteter.</p> <p>... jeg arrangerer ÅPEN SKOLE i ferier for å gi noe til de elevene som ikke har noe å ta seg til. Jeg får vanlig lønn, i tillegg søker jeg om penger fra ulike fond for å drifte disse prosjektene.</p> <p>... jeg blir en ressurs for ungdommen når jeg kan gi de verktøy for å håndtere ulike utfordringer.</p> <p>... jeg vil jo være en ressurs både faglig og sosialt, og gjøre de mest mulig rustet for å komme seg gjennom skolen.</p> <p>... det er litt som å bygge et hus. Vi kan lage den psykososiale grunnmuren deres.</p> <p>... den ressursen jeg kan bidra med er å hjelpe ungdommene til å komme i gang, hjelpe de gjennom alle situasjoner, både vanskelige og gode, med råd og med alt de strever med på et vis.</p>			<p>«Jeg opplever at det er lite ressurser til miljøterapeutisk arbeid, men at jeg likevel får de ressursene jeg trenger for å tilby aktiviteter. Det gjelder å være kreativ, så derfor arrangerer jeg ÅPEN SKOLE i ferier slik at alle har et tilbud. Da søker jeg oftest midler eksternt. Jeg kan være en ressurs for elevene ved å ruste de til å tåle motgang, både faglig og sosialt. Mitt bidrag kan være å lære de verktøy for å mestre disse utfordringer som oppstår i livet. Vi er jo med på å bygge et hus, der vi miljøterapeuter bidrar med den psykososiale grunnmuren gjennom veiledning og råd».</p>

Tabell 7.3. Kodegruppe *Tett på*, subgruppe *Kompetanse som blir satt pris på*, meningsbærende enheter og kondensat.

Meningsbærende enheter	Kodegruppe – TETT PÅ	Subgruppe – Kompetanse som blir satt pris på	Kondensat
<p>... jeg opplever at elevene ser min omsorg for dem ... Når jeg er rundt i elevmiljøet kommer elevene også bort til meg, og dette viser meg at elevene også har interesse for meg tilbake.</p> <p>... når jeg kan irettesette, konfrontere eller veilede en elev, og når de tar det godt i mot, vet jeg at eleven respekterer meg og tar innover seg mine innspill fordi vi har opparbeidet en god relasjon.</p> <p>... elevene bør se at du tenker godt om dem og vil dem vel, og når eleven selv ønsker å opprettholde en god relasjon vet du at eleven setter pris på deg.</p> <p>... elever har godt av samspillet med de andre elevene, og mitt bidrag er å skape trivsel og god kultur i elevenes miljø, lære de sosiale ferdigheter som vil bygge et godt miljø.</p> <p>... min kompetanse og mitt bidrag kan hjelpe elevene, men også avlaste læreren i klasser dere det er mange behov.</p> <p>... miljøterapi er en hensiktsfull og velfungerende arbeidskraft inn i skolen, og jeg opplever min arbeidskraft som etterspurt der.</p> <p>... min jobb er å se elevene og deres behov. Det er mitt fagområde og mitt arbeid. Derfor er jeg veldig opptatt av ikke å ha noe faglig ansvar, hva gjelder undervisning.</p>			<p>«Elevene forstår at jeg bryr meg, og har omsorg for dem. Elever kommer bort og ønsker å bruke tid med meg i løpet av skoledagen, og dette anser jeg som en bekreftelse på at jeg blir likt, eller satt pris på. Når jeg er i en slik posisjon er det også lettere for meg å gi kritikk også. Da tar eleven veiledning til seg på en bedre måte. Jeg opplever derfor at elever setter pris på min rolle og kompetanse i det hjelpearbeidet jeg gjør. Dette gjelder ikke bare elevene, men også skolen som setter pris på min kunnskap og kompetanse. Mitt bidrag kan avlaste læreren i klasser der behovene er mange, og jeg kan bidra til å dyrke gode samspill, kultur og trivsel mellom elever, men jeg skal ikke ha noe faglig ansvar».</p>



Tabell 7.4. Kodegruppe *Den betydningsfulle andre*, subgruppe *Å bidra til endring*, meningsbærende enheter og kondensat.

Meningsbærende enheter	Kodegruppe – Den betydningsfulle andre	Subgruppe – Å bidra til endring	Kondensat
<p>... vi har forskjellig bagasje som preger oss, og forskjellig sinn som gjør at livet for noen blir veldig vanskelig.</p> <p>... jeg syns det det er viktig ikke å ta eleven vekk fra fellesskapet, men prøve å skape endring og mestring i miljøet sammen med de andre elevene.</p> <p>... det har vært fint å se når ungdommen gjør endring i livet, slutter med rus eller kommer seg ut av et miljø.</p>			«Jeg ser at vi alle har forskjellig bagasje, som gjør at livet utfolder seg ulikt. Derfor trenger vi fellesskapet, og vi må prøve å holde elevene inne i fellesskapet. På denne måten kan de gjøre endringer i livet sitt og det er fint å se når de klarer å komme seg ut av uheldig miljø».

Tabell 7.5. Kodegruppe *Den betydningsfulle andre*, subgruppe *Viktige relasjoner over tid*, meningsbærende enheter og kondensat.

Meningsbærende enheter	Kodegruppe – Den betydningsfulle andre	Subgruppe – Viktige relasjoner over tid	Kondensat
<p>... når elever kontakter meg flere år etter at de har gått ut av skolen, forstår jeg at vår relasjon har vært viktig for dem, og de fremdeles ønsker mine bidrag, råd og aksept.</p> <p>... elever jeg har fulgt opp tidligere hilser på og gir meg gjerne en klem når jeg treffer de i ettertid. For meg er dette et tegn på at mitt arbeid var viktig for dem da, men også nå.</p>			«Som miljøterapeut opplever jeg at det arbeidet jeg har gjort har blitt satt pris på, også mange år inn i fremtiden. Det viser at relasjonen jeg hadde den gang kan være viktig for hvordan det går videre».

Tabell 7.6. Kodegruppe *Den betydningsfulle andre*, subgruppe *Minneverdige øyeblikk*, meningsbærende enheter og kondensat.

Meningsbærende enheter	Kodegruppe – Den betydningsfulle andre	Subgruppe – Minneverdige øyeblikk	Kondensat
<p>... det at elever betror seg til meg sier noe om relasjonen vår, tillit og at de opplever at jeg vil de godt.</p> <p>... den gangen ungdommen glemte seg litt, glemte at han hatet meg, og så viste omsorg for meg da jeg skadet meg på sløyden. Det var et fint øyeblikk.</p> <p>... gjennom guttegrupper har jeg kjent at: YES, dette får jeg til. I slike grupper kan jeg hjelpe ungdommen til å finne vennskap sammen.</p> <p>... når elever har gått fra ikke å være på skolen til og blomstre og være på skolen hver dag. Det er minneverdige øyeblikk.</p> <p>.. å oppleve at halvparten av elevene på skolen kommer til ÅPEN SKOLE en dag i ferien, det er for meg et minneverdig øyeblikk.</p>			«Når elever betror seg sier det noe om at relasjonen er god. Dette viser seg også når ungdommene glemmer at de egentlig ikke liker meg som voksen, og dermed avslører sin omsorg. Det er også godt å oppleve de relasjoner som oppstår i mindre grupper. Jeg gleder meg også over alle de som kommer tilbake til skolen etter langvarig fravær og alle de som kommer til skolen når det arrangeres ÅPEN SKOLE i ferier»

Tabell 7.7. Kodegruppe *Fleksibilitet*, subgruppe *Der det trengs med frie tøyler*, meningsbærende enheter og kondensat.

Meningsbærende enheter	Kodegruppe – Fleksibilitet	Subgruppe – Der det trengs med frie tøyler	Kondensat
<p>... jeg har fått veldig frie tøyler i mitt arbeid, fordi ledelsen mener at jeg har en kompetansebase som skolen har bruk for og som de ikke hadde fra før. Det er min avgjørelse hvordan min ressurs skal brukes, og det er opp til meg å bedømme hvor jeg trengs.</p>			«Med frie tøyler i mitt arbeid får jeg mulighet til å benytte min kunnskapsbase slik jeg ser det nødvendig. Det er slik mye opp til meg å vurdere hvor jeg trengs, og hvor behovene er størst. Med fritt spillerom til selv å vurdere kan jeg plukke ut elever som har det vanskelig, og trenger litt hjelp fra meg til å bli løftet

<p>... med et fritt spillerom klarer jeg å løfte elever som har det vanskelig, og jeg har oppdaget en del saker om hjemmeforhold som ikke har blitt sett tidligere.</p> <p>... det er et viktig handlingsrom jeg har i forhold til å se elevens behov og handle etter dette. Det blir aldri stilt spørsmålstegn dersom jeg en time vurderer at det er i mot sin hensikt å ha eleven i klasserommet.</p>			<p>opp og frem. Gjennom den observasjon og tidsprioritet jeg selv bestemmer har jeg oppdaget en del saker om hjemmeforhold som tidligere ikke var blitt avdekket. Dette selvbestemte handlingsrommet gjør det mulig for meg å handle etter de behov jeg selv vurderer som viktige».</p>
---	--	--	---

Tabell 7.8. Kodegruppe *Fleksibilitet*, subgruppe *Dager med lite struktur*, meningsbærende enheter og kondensat.

Meningsbærende enheter	Kodegruppe – <i>Fleksibilitet</i>	Subgruppe – <i>Dager med lite struktur</i>	Kondensat
<p>... selv om det er formelle innpass fra ledelsen, styrer jeg dagene mine selv. Det blir også nødvendig med egne vurderinger av hvordan jeg skal benytte min ressurs, da arbeidsdagene består av lite struktur og forhåndsbestemte oppgaver.</p> <p>... rollen min var lenge litt diffus, og jeg fikk egentlig aldri landa noen plass. Jeg ble heller ikke benyttet så veldig hensiktsmessig med tanke på egen utdanning og rolle som miljøterapeut. Jeg var bare en kasteball rundt om der de trengte meg, og jeg var aldri helt sikker på hvor jeg skulle være.</p> <p>..... fordi det var utydelig hvordan det skal være mellom oss i klasserommet ble det vanskelig.</p>			<p>«Jeg styrer dagene mine mye selv og gjør egne vurderinger om hvordan min ressurs skal benyttes. Det kan føre til lite forhåndsbestemte oppgaver og lite struktur. Miljøterapeutrollen har tidligere vært litt diffus der jeg opplevde meg som en kasteball og ikke ble benyttet hensiktsmessig i forhold til utdanning. Utydelighet i stillingsstruktur mellom ansatte kan ha være en medvirkende årsak til dette. Det må ikke bli en profesjonskamp».</p>

Tabell 7.9. Kodegruppe *Fleksibilitet*, subgruppe *spise av andres tid*, meningsbærende enheter og kondensat.

Meningsbærende enheter	Kodegruppe – <i>Fleksibilitet</i>	Subgruppe – <i>Spise av andres tid</i>	Kondensat
<p>... noen ganger blir det for fleksibelt og mye arbeid å gjøre at det spiser av den tiden jeg skulle hatt pause i eller tiden en annen elever hadde trengt.</p> <p>... hvis jeg i min fleksible hverdag får vurdere hvilke behov som i blant er viktigst, kan dette gå utover de timer som en elev har krav på.</p>			<p>«Fleksibilitet er bra, men noen ganger blir det for fleksibelt slik at det går utover både pauser og annet arbeid. Som miljøterapeut må jeg få lov til å vurdere hvilke behov som er viktigst».</p>

Tabell 7.10. Kodegruppe *Utilstrekkelig og alene*, subgruppe *Utrygghet og frykt*, meningsbærende enheter og kondensat.

Meningsbærende enheter	Kodegruppe – <i>Utilstrekkelig og alene</i>	Subgruppe – <i>Utrygghet og frykt</i>	Kondensat
<p>... ja, helt i starten her så hadde jeg en liten klinsj med en lærer, som mente at jeg tok for mye plass. Det var min undervisning, og mine elever var han tydelig på, men det er jo egentlig våre ungdommer. ... De som ikke er så vandt til å ha en ekstra ressurs i klassen ser kanskje på det som en trussel.</p> <p>... det er feil å bruke makt, men noen ganger må jeg stoppe elever fysisk, og bruke kroppen min. Hvis noen foreldre, eller andre voksne ser dette, kan jeg kjenne en frykt for etterspill. Dette er skummelt dersom jeg har stått i situasjonen alene. Jeg har behov for at andre voksne er tilstede i utagerende situasjoner.</p> <p>... jeg er i mange skumle situasjoner der jeg også har blitt truet på livet. Der politiet har kommet for å være til hjelp.</p>			<p>«Det er lett å kjenne seg utrygg når jeg opplever at lærer ikke ønsker at jeg skal være i klasserommet, at min ressurs blir en trussel. Noen ganger må jeg også inn og stoppe elever fysisk, selv om vi ikke har lov å bruke makt. Da kjenner jeg på frykten for etterspill, og at noen kan misforstå, eller lyve om ting som ikke er sant. Det er derfor viktig at andre voksne er tilstede i situasjoner der det utageres. Det kan oppstå trusselsituasjoner med våpen, og jeg opplever å bli truet på livet. Da er det godt å ha politiet til hjelp. Jenteproblematikk er vanskelig, og man bør kanskje da ikke være alene som mann i en slik situasjon. Det er mange slike saker i media».</p>

<p>... jeg har hatt en situasjon der jeg ble truet med kniv – og jeg ikke hadde noe som helst trening på å håndtere det.</p> <p>... jeg har stått i så mange situasjoner at jeg pleier å si at det eneste jeg ikke har opplevd er trusselen for å bli skutt.</p> <p>... jeg syns jenteproblematikk er vanskelig. Når det klinsjer der syns jeg det er lettere å jobbe med gutter.</p> <p>... det var en periode jeg ikke turte med noen jenter, å være alene med dem ... Vi ser jo mye i avisene at mannlige ... blir siktet for overgrep og voldtekt.</p> <p>.. man vet jo aldri hvordan elevene også kan lyve om ting som ikke er sant.</p>			
---	--	--	--

Tabell 7.11. Kodegruppe *Utilstrekkelig og alene*, subgruppe *Få ressurser og mange behov*, meningsbærende enheter og kondensat.

Meningsbærende enheter	Kodegruppe – Utilstrekkelig og alene	Subgruppe – Få ressurser og mange behov	Kondensat
<p>... jeg merker at stressnivået stiger når jeg har elever der alle trenger «akutt» hjelp og det brenner litt her og der. Da opplever jeg at jeg ikke strekker til.</p> <p>... jeg tar med meg jobben hjem av og til, det går utover nattesøvnen og jeg føler jeg ikke kommer i mål med noe.</p> <p>... arbeidsdagen min preges av «learning by doing» og det er opp til meg å sette sammen puslespillet av hvilke elever som trenger meg når.</p> <p>... min hverdag består av tilfeldigheter med tidsprioritering stort sett fulgt av egen intuisjon.</p> <p>... det er veldig mange arbeidsoppgaver man skal gjøre, og det er mange elever som har krav på et visst antall timer, men disse timene samsvarer jo aldri med hvor mange timer man har ressurser til.</p>			<p>«Jeg kjenner at eget stressnivå stiger når jeg har ansvar for så mange elever, og alle har et «akutt» behov for hjelp samtidig. Det brenner ofte litt her og der, og da opplever jeg at jeg ikke strekker til. Derfor klarer jeg ikke alltid legge fra meg jobben når jeg drar hjem. Dette går utover min nattesøvn og er en konsekvens av at jeg ikke føler jeg kommer i mål med noen ting. På grunn av få ressurser er det opp til meg å vurdere hvilke behov som er viktigst, og hvor jeg trengs først. Slik består dagen av tilfeldig tidsprioritering noen ganger, men dette kan fort gå utover de timer som andre elever har krav på. Dette samsvarer ikke med de timene man har ressurser til, og dette igjen bidrar til en opplevelse av ikke å strekke til».</p>

Tabell 7.12. Kodegruppe *Utilstrekkelig og alene*, subgruppe *Utfordrende motivasjon*, meningsbærende enheter og kondensat.

Meningsbærende enheter	Kodegruppe – Utilstrekkelig og alene	Subgruppe – Utfordrende motivasjon	Kondensat
<p>... arbeidsdagen krever mye tålmodighet, og det er utfordrende å møte opp med samme energi hele tiden. Da må jeg jobbe med egen motivasjon i arbeidet.</p> <p>... det ville vært en løgn hvis jeg ikke sa det var litt demotiverende, for man blir jo frustrert av at løsningen du trodde du fant ikke fungerte likevel.</p> <p>... når dagene blir veldig like er det vanskelig å stille opp med like god motivasjon hver dag.</p> <p>... i blant prøver jeg ulike motivasjonsfaktorer for å hjelpe eleven, men noen ganger fungerer ingenting</p> <p>... av og til er min motivasjon til elevene alene ikke nok, og da blir det også vanskelig når det ikke er noen andre tilstede for å bidra i motiveringen.</p>			<p>«Arbeidet krever tålmodighet, og jeg kjenner det utfordrende å møte med samme energi hele tiden. De gangene må jeg jobbe med egen motivasjon. Arbeidet er inni mellom demotiverende. Frustrasjonen kan komme når jeg tror jeg har funnet en løsning, men finner ut at det ikke fungerte likevel. Det blir dessuten vanskelig å stille med god motivasjon hver dag dersom dagene blir seende ganske like ut. Når jeg motiverer elever hender det at min motivasjon alene ikke strekker til, og jeg kunne inni mellom trengt noen som kunne dra motivasjonen i gang sammen med meg».</p>

## 8. EN PRESENTASJON AV STUDIENS FUNN

Problemstillingen for denne studien fokuserer på miljøterapeuters erfaringer i det miljøterapeutiske arbeidet, hvordan finne sin plass i skolen og nøste i hva som er deres oppdrag der. Dette kapittelet vil vise til funn fra de gjennomførte intervjuene, presentert som sitater og sammendrag som vil illustrere de tema jeg anser vesentlige for problemstillingen. Dette vil bidra til at fremstillingen av funn blir så riktig som mulig. Funnene er inndelt i fire hovedtemaer som har fått titlene (1) «*Tett på*», (2) «*Den betydningsfulle andre*», (3) «*Fleksibilitet*» og (4) «*Utilstrekkelig og alene*». Hvert av temaene er delt inn med undertemaer (subgrupper) slik det vises til i kapittel 6. Jeg vil derimot forholde meg til hovedtemaene når jeg fremlegger funnene i dette kapittelet. Informantene omtales som «han» selv om det i intervjumaterialet finnes informanter av begge kjønn.

### 8.1. TETT PÅ

Det kom tydelig frem i det innsamlede datamaterialet at nærkontakt med elever var viktig. Flesteparten av de intervjuede informantene setter fokus på tett samhandling og trygg kontakt med elevene, og viser til viktigheten av å hjelpe eleven til å «skape tro på seg selv». Det ble også brukt ord som «relasjonsbygging» og «tillit» om betydningen av å være tett på elevene.

#### 8.1.1. Skape trygghet og tillit

Å bidra til trygghet og tillit handler om å være tett på elevene, ha fokus på alle, hjelpe de til å ha tro på seg selv, slik at de kan oppleve skolen som en trygg arena (Tabell 7.1). Et felles fokus for flesteparten av miljøterapeutene er å ønske elever god morgen og være sammen med dem før det ringer inn til time. De forteller om viktigheten av elevfokus i friminutter, og de sørger for å være en trygg voksen for alle elever i skolegården. Det nevnes at dersom læring skal finne sted fordrer det at elevene har det bra med seg selv, opplever trygghet og har funnet seg en plass i det sosiale miljøet i skolen. Noe som ble trukket frem som viktig av enkelte var målrettet fokus på elevenes psykososiale miljø og de tiltak som kan styrke dette miljøet. Blant annet legges det til rette for lek og moro med elever for å fremme trivsel og gjenopprette opplevelsen av at skolen er en god arena. En av informantene uttrykker seg vedrørende elevenes trivsel og utfordringer på skolen ved å si: «... for det er mange som ikke liker å gå på skolen, og syns at skolearenaen rett og slett bare er drit for de. Da faller også det faglige og det sosiale vekk.»

En av informantene svarte følgende på et spørsmål vedrørende hans fokus på tett-på elevarbeid:

«I friminutter prøver jeg å se så mange elever som mulig. Det er viktig at alle blir sett ... Det er fint å ha en rolle hvor jeg ikke setter karakterer eller har faglige forventninger til elevene, det gjør nok at en miljøterapeut får en mer gunstig inngang til elevene på skolen og kan være en gøy og trygg voksen med fokus på andre ting ... Å jobbe så tett med elever, også i friminuttene, kan gi innsikt i deres hverdag på skolen og hjemme og vi kan hjelpe dem ved å skape trygghet og tro på seg selv».

Miljøterapeutene forklarer at deres elever strever i skolen blant annet på grunn av hjemmeforhold, selvbilde, og diagnoser som kan utfordre mestring, konsentrasjon eller atferd. For å hjelpe eleven gjennom deres utfordrende situasjoner og erfaringer er samtlige informanter innforstått med at en god relasjon er grunnleggende viktig for arbeidet. En av informantene forklarer dette ved å si: «Du skal bygge trygghet til eleven, slik at de tør å komme når det er vanskelig».

### 8.1.2. Å være en ressurs for eleven

Ved å være en ressurs for eleven handler det for informantene om å skape en god relasjon som kan bidra til endringsarbeid, der de også nevner det viktig og aktivt kunne tilby noe til elevens miljø (Tabell 7.2). Selv om ressursene i skolen er få opplever informantene at de får de ressurser de trenger til å tilby dette. De finner også kreative løsninger på hvordan de kan skaffe ressurser til opplegg som krever mer enn skolen kan bidra med, enten det er å låne hunder, båt til fiske eller økonomiske midler for å tilby ÅPEN SKOLE i ferier.

For å være betydningsfull og en ressurs for eleven er det viktig å være der barna er, se dem og bekrefte dem. En informant beskrev hans posisjonering overfor elever på denne måten:

«Jeg er veldig energisk og kan være litt mye. I relasjoner der jeg er tett på elevene må jeg hele tiden fokusere på min egen fremtoning. For noen kan det plutselig være litt skremmende, og jeg må være bevisst på at jeg med noen elever må være rolig og fremstå trygg på den måten. Det handler om å dyrke sine egenskaper og kvaliteter, og tilpasse seg de elevene man arbeider rundt. Man må være miljøterapeut på ulike måter, avhengig av eleven, og det er mitt ansvar å skape en god relasjon».

Denne informanten sa videre at det er viktig å få innsikt i hvordan elevene har det hjemme for å få en forståelse av hvordan de har det på skolen. Noen ganger kan det godt også forklare den atferd de kan vise på skolen. Gjennom en betydningsfull relasjon til elevene har informanten opplevd å kunne avdekke kritikkverdige forhold i hjemmet. Han mener derfor at det miljøterapeutiske arbeidet også er betydningsfullt for å støtte elevene i utfordringer som kan oppstå i deres hjem.

### 8.1.3. Kompetanse som blir satt pris på

Flere informanter beskriver viktigheten av en god relasjon, og at de gjennom elevene opplever å bli satt pris på. En informant sier: «Det at elever betror seg til meg sier noe om relasjonen vår. Da har de tillit til meg og opplever at jeg vil de godt». Nok en informant viser til lignende erfaring ved å meddele: «Tillit og relasjon er viktig for å oppnå noe, da kan elevene betro seg til deg, og snakke om ting de ikke forteller til andre».

Samtlige informanter vektlegger viktigheten av at miljøterapeut og elev sammen har kjemi. Dersom kjemien ikke fungerer så godt finner informantene arbeidet mer utfordrende. Motsatt effekt beskrives av denne informanten:

«Hvis de merker at jeg liker de, kan man gjøre en mye større jobb, møte de utfordringer som er sammen. Når jeg kan irettesette, konfrontere eller veilede en elev, og når de tar det godt i mot, vet jeg at eleven respekterer meg og tar innover seg mine innspill fordi vi har opparbeidet en god relasjon».

Dette viser også til at elevene setter pris på min kompetanse, kan ta imot kritikk fordi de verdsetter miljøterapeutens posisjon og dermed gjør seg tilgjengelig for veiledning. I tillegg sier informantene at kompetansen blir satt pris på i skolen, både i klassene, i samspill med elever og i generelt samarbeid med de ansatte (Tabell 7.3).

## 8.2. DEN BETYDNINGSFULLE ANDRE

Under analyse og kategorisering av funn ble det tydelig at mye av det informantene snakket om handlet om å kunne være betydningsfull og ikke minst gjøre betydningsfullt arbeid. Dette ble samlet under å bidra til endring, at relasjonene var viktig over tid og at det alt i alt ga minneverdige øyeblikk.

### 8.2.1. Å bidra til endring

Et av spørsmålene jeg stilte mine informanter var hvilken forståelse de hadde av miljøterapeutisk arbeid. Et av de viktigste målene for miljøterapeuten er å bidra til endring (Tabell 7.4). De forbant alle miljøterapeutisk arbeid med trygghet og hjelp til elever som strever i skolen. Dette innebærer også veiledning til sosial mestring da miljøterapi legger til rette for sosial samhandling både med elever og voksne i skolen. Rett tilnærming til de ulike elevene og til deres utfordringer nevnes som viktig, samtidig med viktigheten av et godt arbeid med deres psykososiale utfordringer, enten det er manglende motivasjon, utagering eller skolevegring. Et felles ønske for informantene er at deres arbeid skal bidra til endring, og at den positive utviklingen er av vesens betydning for eleven også på sikt.

Informantene beskriver at miljøterapi handler om at de sammen med miljøet rundt barn og ungdom tilrettelegger og hjelper elevene. Videre utdyper en av informantene at det vil være viktig ikke å ta eleven vekk fra fellesskapet, men forsøke å skape endring og mestring i klasseromssituasjonen der fellesskapet er. En annen informant beskriver det slik:

«Eleven har godt av samspillet med de andre elevene, og det kan i verste fall forsterke problematikken ved å ta eleven vekk fra resten ... Miljøterapi handler om å skape trivsel og god kultur, og ikke minst å jobbe med den allerede etablerte kulturen ... vi må veilede og lære elever til å være gode mot hverandre, og lære de sosiale ferdigheter som videre bygger et godt miljø».

Å bidra til endring gir mening. En av informantene beskriver det slik:

«Hvis jeg kan snu et liv fra ikke å gå ut i uføra, hvis jeg bare kan snu én, så er det det som betyr noe for meg. ... Jeg jobber for å se frukten om 10 år. Se at den jobben vi har gjort har skapt personlige endringer for den eleven på sikt».

En av informantene er opptatt av anerkjennelsens betydning, og han utdyper hva han tenker om dette på denne måten:

«Vi alle trenger anerkjennelse, bli sett, og føle at vi er til nytte for andre. Her kan miljøterapi i skolen bidra. Uansett hvem man er, eller hvilke forutsetninger man har, så

har man muligheten til å klatre oppover. Vi må gi dem muligheter, og vi må gi dem rom for feiling. Alle mennesker feiler, det må man akseptere og lære av».

At miljøterapeuten er en ressurs beskrives slik: «... miljøterapeutene gir jo muligheten til å gi elevene best mulige forutsetninger til å komme seg gjennom ungdomsskolen på en god måte og gjør de mer rustet for det som kommer senere i livet».

Videre forklarer informanten at miljøterapi slik handler om relasjonsarbeid, og om å støtte elevenes fremgang sosialt og mentalt. En godt etablert relasjon fungerer som en inngang til å arbeide med elevenes psykososiale aspekter, både sosialt, fysisk og psykisk. En annen informant trekker også frem elevens psykiske vansker og sier i følgende utsagn at dette er hans viktigste oppgave:

«Vi kommer som en ekstra ressurs, slik at lærerne kan fokusere på det faglige. Vi kan bistå i timene, men vår primæroppgave er å hjelpe elevene med det psykiske. Det er viktig, og det er veldig bra, og nettopp derfor bør skolene ansette flere miljøterapeuter som kan hjelpe elevene gjennom deres vanskelige situasjoner».

### 8.2.2. Viktige relasjoner over tid

Flere av informantene nevner at når de treffer igjen elever som de har jobbet med tidligere, blir de møtt med klemmer og gode ord. Gleden av å bety noe for noen i deres hverdag her og nå, men også for fremtiden, oppleves stort for samtlige informanter (Tabell 7.5). Miljøterapeutene som er blitt intervjuet forklarer at relasjonen med elevene er «alfa og omega», og den viser seg tydelig sterk når elever betror seg til dem. En slik relasjon består gjerne av tillit og trygghet, og viser seg tydelig som en viktig byggestein i arbeidet med miljøterapi. En informant forklarer at:

«Det er også godt å se når noen har fått endring i livet – for eksempel slutta med rus eller kommet seg ut av et miljø. Det er godt å se når elever som har gått fra ikke å være på skolen, blomstrer og kommer på skolen hver dag. Da ser man at min rolle, og miljøterapi, fungerer som ønsket».



Det var slike erfaringer som ga miljøterapeuten opplevelsen av å bety noe for et menneske, i dag og fremover. Dette kan tyde på at relasjonen har vært betydningsfull for elever, og slik informanten forteller har hans bidrag ført til at flere elever oppnår en positiv utvikling som et resultat av miljøterapiens påvirkning. Det syntes på miljøterapeutene at de setter pris på endringsarbeid som fungerer og gir resultater, og at dette er god motivasjon for videre arbeid nevnes av flere informanter.

### 8.2.3. Minneverdige øyeblikk

Informantene har alle minneverdige øyeblikk fra sin yrkeserfaring som miljøterapeut (Tabell 7.6). Hvert et minneverdig bidrag handler om situasjoner som har oppstått med elever, der de opplever at deres foregående arbeid og de som person har blir verdsatt. En informant forteller om da han følte seg personlig verdsatt:

Jeg husker en jeg hadde som var veldig opptatt av å si hvor mye han hatet meg, og at jeg måtte stikke ... så var vi nede i sløyden, og han trodde at jeg kuttet meg, og da ble han kjemperedd og lurte på hvordan det gikk. Da glemte han seg litt, og viste egentlig at han brydde seg. Han drev og testet meg selvfølgelig, lenge, men når de da glemmer seg og viser empati overfor deg, så er det så ekte og fint.

Mens en annens bidrag omhandler den innsats han la ned for de som ikke har så mye å ta seg til i feriene:

«... når vi vokste opp så hadde vi og våre venner ofte hytte som vi reiste til – eller andre reiste til Syden. Mange av våre elever har ikke disse mulighetene, og da har jeg prøvd å holde skolen åpen i ferier slik at alle kan ha noe å komme tilbake og fortelle om, at «dette har jeg gjort i ferien» ... Den feriedagen, når jeg har åpen skole, er jo litt kjært for meg. Den dagen det kom 103 av 240 elever, opp mott halvparten av elevene – den er veldig minnerik og veldig gøy for meg».

## 8.3. FLEKSIBILITET

Fleksibilitet beskrives av informantene å handle både om de positive mulighetene til å inneha frie tøyler og kunne ha stor selvbestemmelse. Men fleksibilitet handler for dem også om utfordringer med struktur i arbeidshverdagen og hvordan det kan spise av egen eller andres tid.

### 8.3.1. Der det trengs med frie tøyler

Flere av informantene beskriver arbeidet sitt med ordlyder som «frie tøyler», «fritt spillerom» og «fleksibilitet» (Tabell 7.7). Selv om ledelsen har noen formelle innpass til hvordan miljøterapeutens ressurs skal benyttes, opplever miljøterapeutene å ha handlingsrom til å kunne styre dagene sine mye selv. Miljøterapeutene synes å motta tillit fra ledelsen i henhold til at deres tidsprioritering og avgjørelser er til beste for eleven, der en av informantene forklarer sin erfaring på denne måten:

«Det er min avgjørelse hvordan min ressurs skal brukes, og det er opp til meg å bedømme hvor jeg trengs. Jeg føler på min arbeidsplass at ledelse og lærere er veldig glad for å få inn noen med litt andre briller og ny kunnskap»,

Fleksibiliteten i form av å styre dagen selv kan være et resultat av tillit, selv om ledelsen har meninger inn i arbeidet sier en informantene at hans medbestemmelse er tilstede, og han mener at dette også er viktig for han selv:

«Jeg har veldig frie tøyler. Jeg har lykket med så mye, og jeg tror at de tror på det jeg gjør. Jeg er veldig selvstendig, men jeg har jo en styrer og forholder meg til lærere – men jeg godtar ikke et nei hvis jeg mener det skal være et ja».

Flesteparten av informantene beskriver arbeidet med frie tøyler og egne avgjørelser til å gi arbeidsdagen innhold. Tre av fem informanter viser også til jentegrupper og guttegrupper som velfungerende tiltak i regi av miljøterapeutene ved skolen. Disse gruppene synes å oppstå etter behov ved alle tre skolene, og de opphører når behovet er dekket og målet er nådd. Fordelen med en noe fleksibel arbeidsdag er nettopp det å kunne handle etterhvert som behov melder seg. De setter pris på fleksibiliteten når den kan gi rom for dette, rom til å være der det trengs ut i fra egne vurderinger av behov. Men fleksibiliteten kan også være en utfordring dersom fleksibiliteten blir for stor.

### 8.3.2. Dager med lite struktur

For mye fleksibilitet gir risiko for lite struktur (Tabell 7.8). Informantene nevner at for stor fleksibilitet går utover miljøterapeutens rolleoppfatning, gir usikkerhet, svak rollestruktur og

utfordringer i forventninger mellom ansatte. Det går også utover elevbehov og spisepauser. Denne informanten forklarer i følgende at en utydelig rolle skaper usikkerhet i arbeidet:

«Rollen min var lenge litt diffus, og jeg fikk egentlig aldri landa noen plass. Jeg ble heller ikke benyttet så veldig hensiktsmessig med tanke på egen utdanning og rolle som miljøterapeut. Jeg var bare en kasteball rundt om der de trengte meg, og jeg var aldri helt sikker på hvor jeg skulle være».

En av informantene opplever at fleksibiliteten kan utfordre strukturer og forventninger mellom ansatte og slik skape interessekonflikter. Manglende struktur og mye fleksibilitet kan også gjøre det vanskelig å følge opp elevene slik informantene ønsker. En informant svarer følgende på spørsmål om fleksibilitet i arbeidet:

«Jeg føler jeg får frie tøyler til å styre dagen på jobb, men jeg skulle gjerne hatt litt mer tid også til å planlegge det løpet litt mer nøye. For av og til blir det jo litt impulsivt bare. Av og til ville det vært fint med et spikret opplegg til elevens behov, som jeg kan ha planlagt og tenkt gjennom».

### 8.3.3. Spise av andres tid

Flere av informantene beskriver friheten som positiv, men at det tidvis kan medføre utfordringer (Tabell 7.9). Hos flere av informantene er deres tid bundet opp mot elever gjennom hele dagen, men hva tiden med den enkelte elev brukes til er mer fleksibelt. Ved en slik form for fleksibilitet beskriver informantene sin dag som hensiktsfull, men finner samtidig tidspresset som en utfordring, da forventningene fra skolen også er tilstede, og miljøterapeutene gjerne skulle vært flere steder på en gang. En informant beskriver det slik:

«Jeg kjenner på at jeg ikke strekker til, ofte ikke i det hele tatt. Jeg tar med meg jobben hjem og stresser over alt eller alle jeg ikke rakk over. Jeg sliter også med å si nei, og derfor når noen kommer og spør meg om hjelp resulterer det veldig ofte i at jeg ikke får matpause, eller at det går utover andre elevers behov. Ellers blir jeg jo benyttet godt, og jeg kan for det meste legge opp dagene mine selv».

## 8.4. UTILSTREKKELIG OG ALENE

Alle informantene trekker frem viktigheten av tverrfaglig samarbeid som grunnleggende for at elevarbeidet skal fungere godt. De nevner også utfordringer ved å stå alene i elevsaker og mener at et samarbeid med andre yrkesgrupper i skolen kan redusere opplevelsen av å være utilstrekkelig og alene. En forutsetning for godt samarbeid nevnes slik av en informant:

«Et samarbeid vil fungere godt hvis man har et felles verdisyn, og en klar visjon på arbeidsplassen som er bestemt av ledelsen. At de ulike yrkesgruppene anerkjenner hverandre er også en nødvendighet for at et samarbeid oss i mellom skal fungere».

### 8.4.1. Utrygghet og frykt

Utrygghet og frykt beskrives av informantene på mange forskjellige måter (Tabell 7.10). Det virker likevel ikke som at alle informantene opplever en slik form for anerkjennelse. Innimellom opplever de samarbeidet med lærerne som vanskelig fordi de ikke blir gitt plass, at ressursen deres kanskje ikke blir forstått eller at andre ikke ser kvaliteten i de forskjellige rollene som yrkene deres har.

For å få til et godt samarbeid nevner en av informantene at det viktig å ta sin plass, men at han også har opplevd anerkjennelsen for sitt yrke fraværende, og at det inni mellom kan være utfordrende å komme inn som en ekstra voksen i klassen. Informanten forklarer en av utfordringene sine slik:

«... men det er noen som definitivt spør seg hvorfor de skal ha en ekstra voksen inni klassen, når de liksom klarer seg helt fint selv. Det merka jeg helt i starten her. Men igjen, så tok jeg plass, snakket høyt og viste at jeg trengs her. ... Det er mange som blir litt sånn, ja... helt i starten her så hadde jeg en liten klinsj med en lærer, som mente at jeg tok for mye plass. Det var min undervisning, og mine elever var han tydelig på, men det er jo egentlig våre ungdommer. Vi jobber jo sammen, mot samme mål. De som ikke er så vandt til å ha en ekstra ressurs i klassen ser kanskje på det som en trussel».

Informantene nevner ulike opplevelser jeg har valgt å kategorisere under utrygghet og frykt. En arbeidshverdag som blir utrygg fordi miljøterapeuten kjenner på utrygghet i forhold til kollegaer. Informanter nevner også utfordringer knyttet til frykt i arbeidet med utagerende

elever, der de som følge av dette savner å ha en medkollega tilgjengelig. De beskriver at de har opplevd farlige situasjoner som involverer trusler, vold og bruk av kniv og andre våpen, og hvor det har vært svært ubehagelig å stå i situasjonen alene.

Informanter beskriver også en tydelig utrygghet i forhold til å være alene med jenter. De forteller at de preges av alt en hører i media om andre som har blitt anklaget for straffbare forhold. Denne utryggheten beskrives slik:

«Jeg synes det er skummelt å være alene en til en med en jente jeg ikke kjenner på et rom alene. Fordi jeg egentlig ikke visste, ja, det er litt skummelt av og til. ... Man vet jo aldri hvordan elevene også kan lyve om ting som ikke er sant».

#### 8.4.2. Få ressurser og mange behov

Arbeidsmengde påvirkes av den ytre forventning som miljøterapeutene møter fra skolen (Tabell 7.11). I tillegg har miljøterapeutene sin egen forventning i forhold til sitt arbeid og hvor mange eller store saker de kan ta på seg. Informantene beskriver at det er mange elever å ta ansvar for i løpet av en uke, og de beskriver alle en følelse av ikke å strekke til. Hver for seg har elevene behov for mer oppfølging enn de får. Ved få miljøterapeuter sier flere at dette gir en stressende arbeidshverdag. En informant sier det er vanskelig å gjøre jobben sin godt nok når behovene overstiger mulighetene. Denne problemstillingen støttes opp ved utsagnet til en annen informant:

"Ofte skulle jeg vært mange steder samtidig. Men dette er veldig vanskelig, og selv når jeg drar dit det brenner mest går dette utover timene som en annen elev har krav på. De timene som elevene har krav på, samsvarer jo aldri med de ressursene skolen har».

Jeg forstår på informantene at det ikke bare er samarbeid med andre ansatte i skolen som er vanskelig, men at det også eksisterer utfordringer på skole-hjem samarbeidet. I de tilfeller ønskede samarbeid ikke fungerer føler informantene på utilstrekkelighet og at de med dette ikke imøtekommer foreldrenes mulighet for innsyn i elevens skolehverdag. Det er kun to av fem informanter som angir at de har et samarbeid mellom skole og hjem. Disse to forteller at samarbeidet kan oppleves vanskelig, men at det som regel fungerer. En av informantene

beskriver hvordan det blir vanskelig både for samarbeidet skole – hjem og for det tverrprofesjonelle samarbeidet innad i skolen når det ikke er ønske om samarbeid og:

«Jeg har hatt situasjoner der jeg ikke har hatt så samarbeidsvillige foreldre, der jeg har hatt noe saker der instanser ikke er interessert i noe samarbeid eller sitter på hver sin tue og ikke vil dele, eller ikke tar problemene på alvor. Så det er klart at man hele tiden kommer i noen situasjoner man ikke får løst eller som man synes er vanskelige ...».

Alle informantene opplyser at samarbeidet skole – hjem er viktig, men at det er utfordrende når det ikke er noe tydelig struktur i forhold til dette.

#### 8.4.3. Utfordrende motivasjon

Ulike utfordringer påvirker miljøterapeutens motivasjon i arbeidet (Tabell 7.12). Ressursmangel er et tema som går igjen i alle intervjuene og informantene nevner at det er utfordrende å gjøre en god jobb når klokken tikker konstant. Innimellom må miljøterapeutene løpe der behovet er størst, men kjenner seg motløse når dette spiser opp tiden hos en annen elev. Når tiden ikke strekker til gir det miljøterapeutene en opplevelse av at det er de som ikke strekker til. Det nevnes av flere at arbeidet kan være demotiverende, at det består av tålmodighetsprøver og at det i blant utfordrer miljøterapeutenes humør. Dette har sammenheng med mye fleksibilitet og ustrukturerte dager, men fremkommer også som en utfordring der dager blir seende for like ut.

Motivasjon handler for informantene ikke isolert om egen motivasjon, men det handler også om hvordan de blir påvirket av elevenes motivasjon. En av informantene beskriver dette slik:

«Det er jo alltid situasjoner der du føler du kommer litt til kort ... hvis jeg bare skulle motivere elever – handler det om at de utøver sitt beste, eller ... så håper jeg jo alltid at det kommer en lærer forbi som sier «Hei, kom igjen nå går vi inn i klassen» ... Det er jo ikke alltid det skjer, så i de situasjonene der så savner jeg litt assistanse. ... av og til så føler man seg litt alene, der din motivasjon alene kanskje ikke er nok».

Informantene beskriver at arbeidet noen ganger kan være demotiverende når de ikke opplever å oppnå resultater, og de stadig må tenke nytt. Slik det kommer frem i intervjuene henger også motivasjon sammen med opplevelsen av å bli anerkjent og verdsatt for det arbeidet

miljøterapeutene gjør. Informantene beskriver dette nokså ulikt, der det er et stort spenn i hvordan de blir tatt imot. Noen samarbeider som tidligere nevnt tett med ledelse, mens andre opplever seg selv noe på sidelinja. Utfordrende motivasjon handler slik både om grad av samarbeid med skolens ledelse og andre ansatte, og det handler om den grad av indre motivasjon de opplever i samhandling med elevene

## 9. DISKUSJON

De fire hovedtemaene som fremkommer i forskningen er utgangspunktet for masterstudiens diskusjon. Funnene i disse temaene vil belyses i forhold til de teoretiske perspektiver i oppgaven. I min diskusjon vil jeg også se dette i sammenheng med annen kunnskap utdypet i kapittel 2, 3, og 4, der jeg beskriver miljø og tverrprofesjonelt samarbeid, tidligere forskning på miljøterapi i skolen og forskning på psykisk helse og trivsel relatert til sosialfaglig miljøterapi i skolen. Jeg vil i et videre perspektiv diskutere både de forventninger og den praksis som miljøterapeuter opplever i sitt samarbeid med andre faggrupper i skolen.

Miljøterapi som fag kan mange ganger avvike fra den praksis som er mulig å gjennomføre. Min forskning gjennom intervjuer belyser hvordan miljøterapeuter opplever dette. Jeg vil se dette i forhold til de teoretiske perspektiver jeg har utdypet underveis i arbeidet, og i tillegg er jeg farget av egen fagkompetanse gjennom flere arbeidsforhold som miljøterapeut i skolen. Dette vil jeg selvfølgelig dra med meg inn i diskusjonen, slik at den også blir preget av egen empiri. Analyseprosessen i denne studien førte frem til fire hovedtemaer eller kodegrupper, og med subgrupper som diskusjonen slik bygger på. Temaene jeg diskuterer i dette kapittelet er satt sammen av de ulike hovedtemaene i analysen, og der målet er å se temaene i forhold til hverandre.

### 9.1. ANERKJENNELSE OG OPPLEVELSE AV Å VÆRE BETYDNINGSFULL

Å bety noe for andre er viktig for alle mennesker, men for å oppleve å være betydningsfull er også anerkjennelse et viktig element. I jobbsammenheng kan dette bety å få anerkjennelse for den jobben en gjør, både fra den en skal hjelpe og fra eget fagmiljø. Miljøterapi er endringsarbeid der målet er utvikling og mestring gjennom systematisk arbeid under en faglig paraply. Når en arbeider med mennesker på denne måten blir det svært viktig å vite at det arbeidet en gjør har betydning for noen. Innen ulike terapiformer vektlegges relasjonen noe forskjellig, men relasjonen mellom hjelper og hjelpetrengende er viktig, og ofte mye viktigere enn den metoden som er valgt i terapien. Derfor er også forutsetningene for god relasjon mellom miljøterapeut og den som mottar hjelpen av vesens betydning. Å oppleve seg betydningsfull gjennom det arbeidet en gjør kan også forklares ved at valg gjort gjennom relasjon er betydningsfulle for den andre.



Å legge vekt på behovene den andre har må naturligvis være en viktig del av endringsarbeidet miljøterapeuten har ansvar for. Med bakgrunn i dette ser jeg flere ulike arenaer der det er fremtredende at en er anerkjent og betydningsfull for den andre. Ikke bare gjelder dette overfor barn og unge i skolen, men også overfor kollegaer i det fagmiljøet miljøterapeuten arbeider i. I tillegg er anerkjennelsen fra foreldre viktig når miljøterapeuten der blir opplevd som betydningsfull. Jeg vil likevel i denne diskusjonen legge mest vekt på betydningen miljøterapeuten har for eleven.

### 9.1.1. Å være betydningsfull for eleven

Min forskning har vist at miljøterapeuter bruker mye av sin arbeidskraft opp mot elever som synes det er vanskelig å gå på skolen. Erfaring fra eget arbeid er sammenfallende med dette. Mange elever vil falle utenfor skole dersom ikke skolen har ekstra ressurser som blir satt inn for dem, ressurser der målet er å skape betydning og endring. Jeg tar derfor dette inn i min diskusjon fordi jeg har erfart at forståelse rundt denne problemstillingen er viktig for å gjøre et betydningsfullt arbeid for de det gjelder.

Som trygg og betydningsfull voksen legger miljøterapeuten vekt på å ivareta barns trygghet og tillit. Derfor er det viktig at ansatte i skolen holder fokus på imøtekommelse av dette behovet. Å gjøre barn trygge kan være en vanskelig oppgave, men i alt arbeid er det viktig å forsikre barna om at de skal beskyttes mot farer, oppleve relasjon, og hjelp til relasjonen med andre slik at de kan oppleve tilhørighet.

Miljøterapeuten deltar som en betydningsfull person for barna når han bidrar til å skape trygghet i skolemiljøet og dermed også gjør det enklere for elever å være på skolen. Miljøterapeuten kan være av uunnværlig betydning i møte med de barn og unge som ikke synes skolen er en god arena å være på. Norsk skole har opplevd økning i problemstillinger som skolevegring, også kalt ufrivillig skolefravær. Marie-Elise Amundsen ved Universitetet i Sør-Øst Norge har blant annet spisskompetanse i forhold til barn, unge og voksne med sosiale og emosjonelle vansker. Skolevegring forstås av mange som sidestilt med skulk, mens forskere heller definerer dette som vansker på grunn av emosjonelt ubehag (Amundsen, 2021). Skolevegring rammer begge kjønn, og lærere angir å ha altfor lite kunnskap om problematikken. Foreldre har også uttalt at de opplever barna som kasteballer i hjelpeapparatet (Amundsen, 2019). I hennes forskning (Amundsen, 2021) forteller lærere at de kommer i forsvar når foresatte sender ansvaret tilbake til skolen etter at hjelpeapparatet har skjøvet ansvaret inn dit igjen. Dette viser til at skolen

trenger å få inn andre fagpersoner når de selv opplever at de ikke har mer å tilby. Lærere beskriver at de ikke har hatt dette som tema under utdanningen og at de derfor ikke opplever å inneha kompetanse på området. Lærere som Amundsen (2021) har intervjuet uttrykker frustrasjon fordi hjelpeapparatet fraskriver seg ansvar. Barnevernet henlegger bekymringsmeldinger, barne- og ungdoms-psykiatrien avviser skolevegringssaker og PPT har altfor lang ventetid (Amundsen, 2021). Et mer helhetlig og koordinert hjelpeapparat etterlyses, et hjelpeapparat som har kunnskap, kompetanse og ansvar innen skolevegring, og det etterlyses en tydeligere rolleavklaring i dette ansvaret. Lærere beskriver at de vet skolen har en handlingsplan, men at den ikke er til nytte uten ressurser (Amundsen, 2021). Det kan se ut som at skolen trenger et tydeligere bindeledd mellom hjem og skole. Miljøterapeutene med sin sosialfaglige kompetanse og frie rolle kan her få mulighet til å være en etterlengtet hjelper for å skape trygghet og relasjoner for de elevene som ikke kommer på skolen på grunn av emosjonelt ubehag. Individuelle planer kan også bidra til å hjelpe elevene tilbake til skolen. Dette er en god måte å drive systematisk og betydningsfullt arbeid i et skolemiljø og for den enkelte elev.

Barn og unge har i dag en tett kontakt via ulike sosiale media. Dette utfordrer miljøarbeidet til nytenkning for å være tett på og møte barn og unge der de er. Å være tett på elevene kan gjøres på så mange ulike måter. En kreativ beskrivelse av dette kommer fra en videregående skole der miljøveilederne opprettet egen Snapchat-bruker og på denne måten holdt tett kontakt med ungdommene. Der la de ut nye temaer hver dag, og ungdommene kunne skanne dette på en QR-kode, til og med når de satt på toalettet. Dette tiltaket senket terskelen ytterligere for kontakt fra ungdommene (Borg & Lyng, 2019). Bare dette ene eksempelet viser til hvor viktig det er for miljøterapeuter å være aktive i miljøet, gjøre seg tilgjengelig og betydningsfull på deres arenaer. Ikke alle tilnæringsmåter og aktiviteter krever store midler. I dagens skole med stadig press på økonomi er gjerne kreativitet og nytenkning viktig. Dette gjelder også innen miljøterapeutisk arbeid i skolen. Manglende midler kan gjøre det utfordrende å tilby aktiviteter eller drive gruppevirksomhet for de barna som strever i skolen.

### 9.1.2. Anerkjennende av barnets behov

Maslow beskriver viktigheten av å bli møtt på sosiale behov der tilhørighet og kjærlighet kan tilfredsstilles (Mørch, 2021). Inkludering av sårbare barn er derfor å anse som grunnleggende viktig. Arnesen (2002) beskriver at sosialt sårbare barn lettere havner i en situasjon der sjansen

for å bli ekskludert i skolesammenheng er stor. Derfor blir de voksnes rolle som ressurs enda viktigere for disse barna, og skolen må bidra med ressurser inn i dette arbeidet. Det er stor grunn til å tro at et inkluderende skolemiljø lettere vil hjelpe disse barna gjennom en utfordrende skolehverdag. I dagens hektiske samfunn trenger også barna å se voksne som er deltagende, og som viser barna at de ønsker å være betydningsfulle i barnas liv. Her trengs det nødvendigvis ikke store økonomiske ressurser.

I overensstemmelse med Honneth (2008) sin teori om anerkjennelse må en kunne påpeke at voksne i skolen må ha tro på barnet, veilede og oppfordre barnet til å utforske, i tillegg til å anerkjenne og støtte barnets mulighet i sin utvikling. Anerkjennelsen er viktig for barnets utvikling av en positiv selvrelasjon, og i sin mulighet for selvrealisering. Honneth (2008) beskriver en *kamp* om anerkjennelse, som i denne sammenheng kan forstås som den kamp noen elever kanskje kjenner på i forhold til å bli anerkjent i skolen. Uten det rette verktøyet kan eleven streve faglig, men også sosialt i det å være en del av fellesskapet. Livet kan for noen være et strev etter å bli anerkjent, og der anerkjennelse uteblir eller er manglende, kan dette gi hverdagen motstand og utfordring. I tråd med Honneth (2008) er det først gjennom anerkjennende samhandling med andre, der eleven føler seg akseptert og god nok, at eleven som en fullverdig deltaker mestrer å tre inn i fellesskapet. Denne anerkjennelsen kan føre til en samhandling som bygger barnets positive selvrelasjon og der barnet vil betegne den voksne hjelperen, miljøterapeuten som betydningsfull i sitt liv. Derfor er det alfa og omega at de voksne i skolen innehar en anerkjennende rolle overfor elevene, og bidrar til at fellesskapet rommer alle. Fra mine intervju har jeg hentet ut et utsagn om at mennesket trenger å tilhøre noe større enn seg selv, og at vårt bidrag som enkeltmenneske er viktig for fellesskapet. Han beskriver det slik:

*«... vi er pattedyr og hører til i flokk. Vi trenger å bli sett, føle at vi er en del av noe større, og vite at vi kan være med å skape noe. Vi trenger å føle at vi er nyttige for andre, og for samfunnet ... Vi trenger anerkjennelse».*

Skolen er et fellesskap der barnet behøver opplevelse av anerkjennelse og verdsettelse fra andre. Ved opplevelse av ikke å være en del av dette fellesskapet skaper det ikke bare svekkelse av viktige bånd til andre, men det skaper også svekkelse av selvtillit og selvaktelse (Honneth, 2008). Menneskets ulike bagasje kan påvirke livet på godt og vondt. Emosjonell bagasje og negative erfaringer kan bli et hinder i livet, og kan gjøre en endring utfordrende. Å være en del

av et fellesskap er viktig for mennesket, og det er sannsynlig å tenke at fellesskapet kan bidra godt når det arbeides rundt elever som har det vanskelig. Fellesskapet kan dekke flere av menneskets behov, og et godt og inkluderende fellesskap kan svekke følelsen av å være utenfor og annerledes. Fellesskapet skal helst bidra til tilhørighet, trivsel og trygghet, og gleden av å dele vennskap.

Når fellesskapet uteblir kan elevens utfordringer i noen grad forsterkes dersom eleven holdes utenfor. I mine forskningsintervju er det beskrevet en bekymring for at elevens problematikk kan forsterkes dersom eleven rives bort fra de andre, fra fellesskapet, og at det helst er i samspill med andre at vi mennesker lærer best. Dette støttes opp av forskningen til Stine Sævik (2016), som har undersøkt speilnevorenes effekt. Sævik beskriver at vi lærer ved å observere andre, og at vår imitasjon av andre fremmes ved å være en del av et fellesskap.

I forlengelsen av dette kan vi si at voksnes rolle og atferd i skolen er av vesentlig betydning. Barn speiler nemlig hverandre, men de speiler også den voksne. Hvordan de voksne tar i mot elevene og hvordan de møter elevene utover dagen vil ha påvirkning på barna. Slik Sævik (2016) også nevner, sanser vi følelser via speilnevroner, og derfor har de voksnes humør vesentlig innvirkning på elevene og hvordan klasseromssituasjoner utarter seg. Miljøterapeuten, og andre voksne, må derfor være bevisst på regulering av egne følelser og reaksjoner, og beholde roen og tryggheten i møte med elever som strever. Dette er helt avgjørende faktorer for å klare å regulere barnet og la barnet få kjenne den roen og omsorgen som miljøterapeuten kommer med.

Miljøterapeuten skal se barnets ressurser, og barnets strategier til å takle livet til tross for at livet i blant kan være vanskelig. Miljøterapeutens viktige oppgave kan her være å gå ved siden av, veilede, hjelpe barnet til å finne riktig strategi i håndtering av utfordringer og ikke minst bidra til å styrke barnets evne til å hente frem de ressursene det besitter (Gustumhaugen, Dønnestad & Steinkopf, 2017).

Til tross for at miljøterapeuten er i en betydningsfull og anerkjennende relasjon med eleven kan han likevel oppleve å bli avvist. Dette kan handle om selvregulering hos barnet mer enn relasjonen til miljøterapeuten. Miljøterapeuten må også tåle dette, for denne reaksjonen er ikke utypisk hos barn som har det utfordrende. Det er viktig at miljøterapeuten har innsikt i at barn som strever, barn som er krenket eller står overfor omsorgssvikt kan være redd for sin

omverden, og opptrer med forsiktighet i å våge nærhet til andre (Gumstumhaugen, Dønnestad & Steinkopf, 2017). Slik det beskrives av Skårderud, Haugsgjerd og Stänicke (2010) er utgangspunktet for miljøterapi at psykiske lidelser og forstyrrelser av barns følelser og tanker oppstår i mellommenneskelige relasjoner, og videre avvikles eller reduseres i mellommenneskelige relasjoner. Det grunnleggende arbeidet til en miljøterapeut vil være å bidra til endring av barnets grunnstemning i hjernen, for barnets atferd henger sammen med hjernens funksjon og utvikling (Gumstumhaugen, Dønnestad & Steinkopf, 2017).

Endringsarbeid tar tid. Og der elever over tid har strevet med destruktiv atferd, desorientert selvbilde eller sinnepregede atferdsuttrykk vil ingen hjelp gi endring over natten. For å skape endringer som vil komme barnets beste til gode, må miljøterapeuten ha god tid og være bevisst et endringsarbeid som vil kreve presisjon, tydelighet og vennlighet i veiledningen mot et spor som er utviklingsfremmende. Når barnet i en lengre periode har inntatt en negativ rolle det identifiserer seg med, må vi også forvente at de samme rollene vil ta noe tid å avlære.

### 9.1.3. Å være betydningsfull for foreldre og fagmiljø

Beviser på at miljøterapeuten er betydningsfull også for foreldre har jeg erfart både gjennom eget arbeid og gjennom denne forskningen der det fortelles om foreldre som gir klemmer, nikk og takk. Miljøterapeuter beskriver foreldre som en av de viktigste samarbeidspartnere, der både miljøterapeuter og foreldre begge veier er betydningsfulle for barn og unge som strever. Samtidig avdekker min forskning at miljøterapeuter brukes ulikt inn som en ressurs. Når miljøterapeuter ikke oppnår en god relasjon til foreldre kan det naturlig å tenke seg at noe av grunnen kan være at miljøterapeuten ikke har klart å opprette en anerkjennende relasjon til dem. Anerkjennelse betyr også «å se noe om igjen» (Schibbye, 2004), og miljøterapeuten må bruke sin kompetanse til å ta foreldrene sitt perspektiv, og på denne måten se bak ordene, se foreldrenes opplevelser og følelser. Akkurat som barna trenger å bli speilet, trenger foreldre også å bli speilet på sine følelser. På denne måten kan også miljøterapeuten bidra gjennom sin fagkompetanse til å bevege en fastlåst relasjon (Honneth, 2008) og til å bli betydningsfull også for foreldre. Miljøterapeuten blir da et bindeledd mellom barn, foreldre og miljøet rundt.

Borg et al. (2015) nevner i sin rapport at det i skolene er ønskelig at miljøterapeuten skal inneha en sentral rolle og kontakt med elevenes foreldre, dette for å avlaste læreren. Det vil gjerne være naturlig å tenke at den voksne som har kontakt med eleven inn i endringsarbeidet, holder

kontakten med foreldrene, heller enn at beskjeder må gjennom lærer-leddet før det når frem til foreldrene. Miljøterapeuten bør etterstrebe et fungerende samarbeid med elevens hjem vedrørende endringsarbeid for på denne måten å oppnå best effekt.

Miljøterapeuter i skolen kan også være en viktig ressurs for både lærere og hele skolens personale. Miljøterapeuten er utdannet til veiledning, og kan på denne måten gjøre en forskjell for lærere i møte med utfordringer. Å være betydningsfull i et fagmiljø vil jeg komme mer tilbake til i kapittel 8.3 i denne diskusjonen.

## 9.2. ANERKJENNELSE, UTILSTREKKELIGHET OG FLEKSIBILITET

Jeg har i det foregående beskrevet anerkjennelse i forhold til å kjenne seg betydningsfull. Utilstrekkelighet må antas å være en naturlig følelse der man ikke opplever anerkjennelse eller opplevelse av å være betydningsfull. Inn i et arbeid med mennesker der målet er å være til hjelp blir følelsen av å være utilstrekkelig og alene en utfordring i forhold til det å kjenne egen nytteverdi. Flexibilitet kan være et gode for arbeidsdagen, men kan også være rot til utfordring. I dette kapittelet vil jeg utdype hvordan opplevelsen av utilstrekkelighet sammen med stor flexibilitet kan skape en utfordring for miljøterapeuten.

### 9.2.1. Anerkjennelsen i fellesskapet

Fellesskapet bidrar til opplevelsen av tilhørighet, og Honneth (2008) beskriver at fellesskapet er viktig, og anerkjennelsen i dette fellesskapet enda viktigere. At miljøterapeuten er en del av et felles fagmiljø i skolen og opplever anerkjennelse her, er av betydning for individet alene, men også av betydning i det arbeidet som utføres. Fravær av fellesskap kan gi svekket selvtillit og selvfølelse. Dette sammenfaller med forskningens funn, der informantene opplever at de i blant er alene om arbeidet og følgelig kjenner på følelsen av å være utilstrekkelig. Det er slik også naturlig å tenke at motivasjon begrenses, og at en kan kjenne på utfordringer med å stille på jobb med samme positive holdninger hver dag. Når en ikke opplever å strekke til i arbeidet, og respekten for miljøterapeutens tid er svak eller manglende, kan det oppleves ekstra belastende og demotiverende når også anerkjennelsen uteblir.

I min forskning ble det fortalt en god del om flexibilitet, og betydningen av denne, på godt og vondt. Jeg finner det derfor naturlig å se dette i sammenheng med utilstrekkelighet. Flexibiliteten gir rom for å være der det trengs, og miljøterapeuten kan stille opp på kort varsel

når situasjoner krever dette. Den trygge voksne som har fleksibilitet til å ivareta elever der de er, kan også tilby omsorg, alternativ aktivitet eller avslapning alt etter behov. Å kunne stille opp som samtalepartner i det vinduet der elevene er klar for en samtale er kanskje blant det viktigste. Iblant er det jo slik at elever ønsker å dele sine tanker og utfordringer, men dersom den voksne ikke er tilgjengelig i det rette øyeblikket kan muligheten for en samtale i verste fall være forbi. Å være der for eleven i det øyeblikket det trengs gjør at eleven blir møtt med omsorg, varme og anerkjennelse i en situasjon hvor eleven spesielt kan trenge dette. For eleven kan det være sårt å oppleve at de voksne ikke har tid, og det vil gjerne oppleves som et hinder fra å prøve å oppnå kontakt på nytt en annen gang. En kan med dette fastslå viktigheten av anerkjennelse innen fellesskapet og sosiale relasjoner (Honneth, 2008).

### 9.2.2. Flexibilitetens gode

Selv om utfordringer er tilstede kan gode relasjoner både til kollegaer og til elever best utvikles gjennom anerkjennelse, dialog og gjerne også fleksibilitet. Å kunne utføre sitt arbeid fleksibelt og etter behov er til tross for utfordringer også et gode. Borg et al. (2015) påpeker at miljøterapeuten sin rolle og plass i skolen blir til etter egen entreprenøraktivitet. Min erfaring fra arbeid i feltet minner også om at miljøterapeutrollen formes gjennom entreprenøraktivitet, og forblir det frem til noen rutiner er etablert. Arbeidshverdagen min har vært preget av frie tøyler, og jeg har mottatt anerkjennelse og tillit fra ledelse på at jeg oppsøker og bruker min tid der behovene er størst. Det er mine prioriteringer og avgjørelser som setter føringer for hvordan dagene blir. Hvordan jeg har ønsket å arbeide og samhandle med elevene har også vært veiledet av eget entreprenørskap, der tilpassede aktiviteter, sosiale læringsstrategier og fokusområder oppstår underveis som elevene og jeg skaper relasjoner. Hvordan jeg best kunne hjelpe eleven gjennom skolehverdagen visste jeg lite om før vi ble kjent, og hvilke behov eleven hadde for tilpasset opplæringsbehov ble synlig underveis som vi dannet vår relasjon. Nettopp på denne måten er de frie tøylerne så gode å ha, der miljøterapeuten kan bruke tid på å bli kjent med eleven, i det tempo som er passelig, og i de omgivelsene som best legger til rette for relasjonsbygging.

### 9.2.3. Utfordrende strukturer

Flexibilitet kommer uten tvil miljøterapeuten til gode i den første fasen av arbeid med elevene, der en relasjon skal bygges og riktige tiltak skal utarbeides. Blir det for fleksibelt når rammene for arbeidet er satt, og deres ressurs i noen grad blir benyttet slik det passer skoleledelsen best,

vil jeg tenke at dette i noen tilfeller kan hemme utnyttelsen av miljøterapeutens kompetanse. Dersom fleksibiliteten går utover miljøterapeutens daglige arbeid med elevene, kan det ikke minst skape frustrasjon og virke inn på motivasjonen i arbeidet. Å oppleve at ens kompetanse blir anerkjent kan utfordres ved at ressursen ikke blir benyttet slik den er forventet eller ønsket, og en følelse av at en lykkes i sitt arbeid er lite forenlig med å bli fjernet fra sine opprinnelige arbeidsoppgaver.

Utfordringer kan for miljøterapeuten vise seg ved at dersom det blir for stor fleksibilitet kan arbeidet mangle struktur, eller at fleksibiliteten gjør at noen elever blir nedprioritert i situasjoner der andre elever blir prioritert. Også der elever har fått innvilget et visst antall timer i løpet av en uke kan det være utfordrende å balansere mellom disse kravene og andre behov som måtte oppstå. Slike utfordringer kan fort bli fleksibilitetens skygge i skolen. Rapporten til Borg et. al. (2015) hevder at dersom en miljøterapeut er ansatt på grunnlag av enkeltvedtak er deres ressurs tilknyttet denne eleven og skal ikke benyttes til annet arbeid. I så måte skal elevens foreldre samtykke til at dette er greit. Miljøterapeutens prioritet må derfor være enkeltelevens behov, og dersom det er overskuddstid kan miljøterapeuten også bidra inn i arbeidet med andre elever. Et paradoks til dette er at det i Utdanningsforbundet og Fellesorganisasjonens brosjyre (2012) står beskrevet at andre profesjoner i skolen skal bistå lærerne i deres lærings-, utviklings- og dannelsesarbeid med elever. Dette samsvarer også med opplæringslova §10-11 (1998). Informasjonen i brosjyren kan tolkes ulikt, og det er noe uklart hva det vil si å bistå lærerne i deres lærings-, utviklings- og dannelsesarbeid med elever. Ulempen med dette kan være at behovet til enkelteleven, og bistandsbehovet til læreren, kan komme i konflikt fordi budskapet kanskje fremkommer uklart for begge parter. Allerede her ser det ut til at fleksibilitet kan bli en utfordring å håndtere.

#### 9.2.4. Uklare roller

Tidligere forskning i denne studien beskriver at miljøterapeutens rolle i noen tilfeller kan virke heller uklar. Hensikten med miljøterapeuter inn i skolen bør være å ha fokus på enkeltelevne og å hjelpe de sårbare og utsatte barna i skolen. Når miljøterapeutens rolle er uklar, eller blir for fleksibel kan dette ha negative konsekvenser for de elevene som trenger miljøterapeuten. Flexibiliteten kan føre til unndragelse av viktig ansvar, der enkeltelevens vedtak havner i andre rekke. Eleven bør oppleve god og ektefølt anerkjennelse, uten at disse behovene blir målt opp mot nødvendigheten av andre behov. Det vil være fornuftig å tenke at eleven sine behov ikke



blir prioritert etter stigende grad av viktighet. Elevens behov er påkrevd gjennom vedtak og har behov for anerkjennelse for dette. Undervisningsproblemer bør derfor løses på andre måter, der assistenter eller andre lærere heller frigjøres for å imøtekomme et udekket undervisningsbehov.

Et eksempel på uklarhet finner jeg også i beskrivelsene fra rapporten til Borg et al. (2015) som fremlegger hvordan de fem eksempelskolene organiserte ressursene de ble tildelt til miljøterapi. Det kan kanskje se ut til at fleksibiliteten til benyttelse av disse ressursene ble noe for stor. Skolene brukte midlene forskjellig, og kun én skole brukte ressursene direkte inn mot elevene. Andre plasserte mye av ressursene inn i administrative oppgaver. Det var opp til ledelsen hvordan de tildelte ressursene skulle fordeles, og mye av ressursene gikk med til å ansette «billig arbeidskraft» eller frikjøp av andre stillinger, og midler benyttet til veiledninger og kurs. Flexibiliteten i ressursfordelingen resulterte i at fåtallet av skolene valgte å benytte muligheten til å ansette miljøterapeuter til arbeidsstokken. Det kan se ut som fleksibiliteten i muligheter for å benytte tildelte midler i varierende grad kom de elevene som trengte det til gode. Dette viser igjen at muligheter for stor fleksibilitet også gir rom for mange ulike tolkninger i forhold til prioritering og syn på hva som er viktig og nødvendig.

#### 9.2.5. Å møte utrygghet og frykt i det daglige arbeidet

Det er tidligere beskrevet at miljøterapeuten ofte kan stå alene i mange utfordrende situasjoner. Flexibilitet kan også øke risiko for at miljøterapeuten blir stående alene i situasjoner der det slett ikke er riktig å stå alene. Flere av mine informanter beskriver nettopp at de kan oppleve frykt enkelte arbeidsdager. Dette er noe som kan gi store utfordringer for arbeidsmiljøer og med skadevirkninger for den enkelte. Helse - og sosialsektoren er her spesielt utsatt. Øien & Lillevik (2013) har gjennomført en studie der de ser på miljøterapeutisk praksis ved forebygging av vold i barnevernsinstitusjoner for ungdom i aldersgruppen 13-18 år. De yngste av disse vil samsvare med barn i ungdomsskolealder, så selv om denne forskningen stammer fra barnevernsinstitusjoner kan den likevel ses som sammenlignbar da aldersgruppen er den samme og temaet voldsproblematikk er det samme. Informantene i min egen studie beskriver også utfordringer med vold opp mot denne aldersgruppen.

Jeg ble derfor opptatt av hvordan miljøterapeuten kan møte denne utfordringen, og jeg har derfor skaffet meg mer kunnskap om hvordan aggresjon bygges opp mot vold. Myles & Simpson (1998) beskriver at aktivering av frustrasjon og aggresjon bygges opp gjennom fire

faser, frustrasjonsfasen, forsvarsfasen, aggresjonsfasen der de fysiske utageringene skjer og til slutt selvkontrollfasen der aggresjonen avtar og vedkommende gjenvinner kontroll. I Øien & Lillevik (2013) sin forskning beskrives at anvendelse av miljøsensitivitet, valgveiledning og situasjonsvalidering er viktige komponenter i møte med ungdommene. Sensitivitet og varhet i frustrasjonsfasen, før volden inntreffer, virker derfor avgjørende for å treffe riktige tiltak. Dersom ungdommen er i forsvarsfasen kan miljøterapeuten oppleve det utfordrende å hjelpe vedkommende over til selvkontroll uten at ungdommen tar veien om aggresjonsutbrudd. Oppmerksom tilstedeværelse ble beskrevet som viktige egenskaper i forebygging av vold.

Når miljøarbeideren møter ungdommen i forsvarsfasen, er gjerne handlingsrommet mindre siden konflikten er mer åpen. Det vil da bli viktig at miljøterapeuten kan møte ungdommen med konfliktløsning. På dette tidspunktet er makt og avmakt mer tydelige faktorer. Avmakt oppstår som resultat av manglende kontroll eller manglende alternativer, og ungdommen opplever seg gjerne ikke sett eller hørt (Isdal, 2003). Miljøterapeuten i institusjon eller skole har allerede en makt som ligger i rutiner eller strukturer dypt forankret i institusjonen. Dette påvirker også tydelig de valg av handlinger eller løsninger som treffes i en slik situasjon. Skolen har tradisjonelt vært preget av regler og konsekvenser som reaksjoner på brutte regler. Mange barn har erfaringer og vansker som utfordres av dette. Dersom barnets individuelle behov blir underordnet, kan identitet trues og en aktiveringsgrad av frustrasjon og aggresjon bygges opp (Isdal, 2003). Ved å myndiggjøre i stedet for bruk av makt viser miljøterapeuten at han tenker at ungdommen selv vet hva som er best for ham. Ungdommen myndiggjøres gjennom det sosiale arbeidets verdisyn og respekt for medmennesket (Ellingsen et al., 2015). Dette øker igjen ungdommens opplevelse av å bli anerkjent i sin selvforståelse (Honneth, 2003; Schibbye, 1996). Å anerkjenne betyr altså å lytte, bekrefte og akseptere (Schibbye, 1996), og anerkjennelse bygger opp selvfølelse og mestring (Amble & Dahl-Johansen, 2016) og bygger ned maktskjevheter mellom individer (Ellingsen et al., 2015).

Vold i skolen er en utfordring som krever innsats fra flere fagfelt. Samarbeid og anerkjennelse for hverandres kompetanse er derfor viktig. Miljøterapeutene som står alene i dette arbeidet erkjenner frykt både for reell vold og frykt for ulike trusler. Her kan det tenkes at skolen må skaffe bedre rutiner i arbeid der de står i risikofylte situasjoner. Skolen har også et tydelig arbeidsgiveransvar for sikkerheten til sine ansatte, og dette må tas på største alvor i en verden der vold og trusler blir mer og mer en del av hverdagen. Det må anses viktig at dette blir et

viktig tema i det faglige fellesskapet i skolen, og at det bygges strukturer og retningslinjer for å skape anerkjennelse for frykten og størst mulig trygghet for alle i hverdagen.

### 9.3. BETYDNINGEN AV Å VÆRE EN DEL AV DET FAGLIGE FELLESSKAPET

Miljøterapeuter i skolen er en viktig del av et større fagmiljø. For at fagmiljøer skal fungere godt sammen er forståelse, kompetansedeling og anerkjennelse av hverandre viktige elementer. Lærere skal først og fremst undervise, og dagens skole innlemmer i sitt utdanningsprogram nå også emner som handler om folkehelse og livsmestring. I disse programmene har faggrupper som helsesykepleiere og miljøterapeuter også fått en rolle. Det viser seg at flere og flere elever trenger oppfølging innen helse eller sosiale utfordringer.

#### 9.3.1. En rolle i klasserommet

Å balansere mellom felles undervisning og individuell oppfølging kan kanskje være utfordrende og tidkrevende for lærerne, det vil derfor kreve profesjonalitet og refleksjon i arbeidet med elever som avviker fra den ideelle relasjonen mellom lærer og elev. Nye faggrupper inn i skolen vil i slike situasjoner kunne gi læreren rom til å undervise, samt gi elevene den oppfølging de trenger fra annen profesjon. Kanskje en av styrkene til miljøterapeuten er nettopp dette, muligheten til å følge opp de barna som har behov for det, sammen med mulighet for tid til å se hvert enkelt barn, tid til å se dem på en litt annen måte enn lærerne kan. Miljøterapeuten er en ressurs inn i skolen som kan fokusere på andre aspekter enn kun det skolefaglige, og som samtidig kan invitere de andre faggruppene til samtale og dermed også skape et relasjonelt samarbeid rundt eleven. Studier gjennomført av Borg et al. (2015) og Borg et al. (2014) beskriver at sosialfaglig kompetanse inn i skolen har innvirkning på barnets sosiale, emosjonelle og faglige kvalifisering. Sosialarbeiderens arbeid har slik effekt på sosial mestring og faglige resultater, og dette viser hvordan det å inkludere flere profesjoners kompetanse i skolen har betydning for elevene.

Ved arbeid med flere rapporter benyttet i denne studien ser jeg at miljøterapeutene ofte har en betydelig rolle inn i klasserommet, både for å hjelpe enkeltelever faglig og for å avlaste lærer. Rapportene legger lite vekt på miljøterapi som fag, og i en Stortingsmelding (2019-2020) ble ordet miljøterapeut nevnt bare én gang. I gjennomgang av tilrådninger og utredninger fra myndighetene savner jeg mer konkret vektlegging på kvalifisert miljøterapeutisk arbeid.

### 9.3.2. Miljøterapeuter i reduserte stillinger

Forskningsprosjektet til Borg & Lyng (2019) forteller at ingen av de miljøterapeutene i de tre skolene de har undersøkt har full stilling på skolen. Den største stillingsprosenten de kan tilby viser seg å være 85 prosent. Det refereres til en rektor som sier at rekruttering av ansatte til disse stillingene er mer utfordrende når det ikke kan tilbys ansettelser i full stilling, og at menn av denne grunn takker nei til ansettelse. Det er å anta at dette er en generell problemstilling. Mange yngre kvinner jobber oftere periodevis i reduserte stillinger, mens det kanskje er slik at menn i en større utstrekning og grunn av karriere, inntekt eller forsørgeransvar takker nei til denne type stillinger. Dersom det fra myndighetenes side er ønskelig med flere miljøterapeuter inn i skolen, er det viktig å legge til rette for at disse faggruppene kan få stillinger det er råd å leve av, ellers vil de kanskje finne jobb et annet sted. Statistisk sentralbyrå (Kjeldstad, 2004) beskriver at åtte av ti som jobber deltid er kvinner. Dette kan handle om eget utdanningsnivå, omsorgsrelasjon, mindreårige barn, ektefellens arbeidstid eller inntekt. Det er sannsynlig å tenke at dette er grunner til hvorfor flest kvinner ansettes som miljøterapeuter, da kanskje fordi de i større grad aksepterer reduserte stillinger i en periode av livet. Denne statistikken er fra 2004, men det er kanskje ikke grunn til å tro at forholdene er endret stort da dette handler om større samfunnsstrukturer. I andre tilfeller kan dette kanskje også forklare ansettelsen av assistenter inn i klasser der det finnes ekstra behov, nettopp fordi kvalifisert rekruttering blir vanskelig. Med dette i tankene er det lettere å forstå at miljøterapeuter i noen tilfeller kan oppleve seg litt på sidelinjen i forhold til andre grupper i fagmiljøet på skolen.

### 9.3.3. Gode faglige fellesskap gjennom tydelig ledelse

Godt faglig samarbeid forutsetter god ledelse av alle profesjoner som jobber inn i skolen. Dette krever god forståelse og innsikt i alle de utfordringer som finnes også innen det sosialfaglige arbeidet som utøves i skolen. God ledelse skal gi utvikling, stabilt positivt miljø og der alle får delta med sine ressurser. Selv om lærere og de sosialfaglige miljøterapeutene innehar ulik fagkompetanse er den felles innsatsen og kunnskapen som utvikles i et faglig fellesskap av stor betydning både for dem selv og for elevene.

I sammendraget av beskrivelsene fra de tre eksempelskolene (Borg & Lyng, 2019) har jeg sammenfattet disse skolenes målrettede bruk av miljøterapeuter i endringsarbeid med at de var opptatt av å se «hele eleven» og å styrke betingelsene for dette. De drev tidlig innsats, var aktivt inne i situasjoner og jobbet langsiktig og systematisk. Det var også viktig at dette

endringsarbeidet var godt forankret i skolestrukturen. Den kvalifiserte arbeidskraften var viktig inn i endringsarbeidet, og det var viktig å kunne gi og dokumentere kvalitet. Min forskning i denne studien avdekker at miljøterapeutene opplever litt ulikt hvordan de er en del av et fagmiljø. Noen miljøterapeuter viser seg å være aktivt inne i planlegging og gjennomføring sammen med ledelse og lærere, mens andre opplever at de har lite kontakt med det som skjer på det overordnede plan. Noen sier til og med at de ikke har kontakt med foreldre. Dette viser til dårlig gjennomarbeidet struktur og lite målretting i arbeidet. Dersom miljøterapeuten sliter med en profesjonskamp i det interaktive arbeidet sammen med lærer, vil utnyttelse av hans fagkompetanse nok også bli svekket. Dette kan handle både om at miljøterapi er en ny og litt ukjent ressurs, men det kan også handle om andre forhold som for eksempel stillingsstørrelse eller størrelse på den enkelte skole.

Kunnskapsdepartementet nedsatte et utvalg (Tidsbrukutvalget, 2009) som skulle vurdere tidsbruken i skolen, og legge frem mulige tiltak for å utnytte tiden bedre. En anbefaling fra Tidsbrukutvalget var å inkludere flere yrkesgrupper i skolen, og så være målrettet i bruk av disse for å fremme gode læringsvilkår. Ulike yrkesgrupper kan samarbeide inn i utfordringer i elevmiljøet, og læreren kan på denne måten bli mer avlastet enn tidligere. Et av målene ved å ansette miljøterapeuter er at de kan frigjøre læreren slik at den får mer tid til forberedelser og undervisning (Meld. St. 21, 2016–2017; Prop. 52 L, 2017–2018). En utfordring jeg ser i dette er risikoen for at miljøterapeuten også skal bli overarbeidet, slik læreren var tidligere. Miljøterapeuten avlaster læreren, men det finnes ingen som avlaster miljøterapeuten. Når ressursene er få og de psykososiale behovene blant elevene mange, står miljøterapeuten oftere overfor mange arbeidsoppgaver. Med liten tid til rådighet er det ikke usannsynlig å tenke at miljøterapeuten opplever ikke å strekke til. Tidsbrukutvalget (2009) sitt forslag om behovet for flere yrkesgrupper inn i skolen er veldig aktuelt i dag, og selv om skolene siden den tid har ansatt flere profesjoner inn i skolen, kan det fremdeles tenkes at ressursene er noe knappe.

Målet ved bruk av kvalifiserte miljøterapeuter må være at disse kan jobbe mer selvstendig, behovsrettet og dyptgående enn hva assistenter kan, og derfor ha en rolle utover det å være kun en «radiatorvarmer» i klasserommet (Borg & Lyng, 2019). Komplekse problemstillinger i skolen vil dra godt nytte av miljøterapeuter, nettopp fordi de er utdannet til å se helhet, og de har kompetanse på å jobbe forebyggende i elevmiljøet. Sammen med lærerne kan miljøterapeuten også trygge elevenes foreldre ved at det er flere ressurser i skolen som jobber

for elevenes beste. Likefremt kan miljøterapeuten bistå lærerne i deres oppgaver, og veilede lærer dersom lærer går inn i samtale med foreldre.

Min konklusjon fra arbeid med dette temaet må være at miljøterapeuten har en noe uklar rolle i forhold til sine kollegaer i fagmiljøet på skolen. Miljøterapeuten driver gjerne selvstendig endringsarbeid, men er like fullt avhengig av samarbeidet med sine kollegaer for å få dette til. Miljøterapeuten er også avhengig av en gjensidig anerkjennende holdning til det arbeidet hver enkelt gjør. Miljøterapeuten er ikke en avlastning for læreren, og dersom deres ressurs skal bli respektert og utnyttet til det fulle trengs det tydeligere prioritering og stillinger store nok til at det er mulig å leve av inntekten.

#### 9.4. TVERRPROFESJONELT SAMARBEID

I dette kapitlet vil jeg utdype miljøterapeutenes opplevelse av tverrprofesjonelt samarbeid med de andre yrkesgruppene i skolen. Dette vil jeg binde sammen med nyvunnet kunnskap om anerkjennelse som betydningsfullt både for eleven og miljøterapeuten, selv der miljøterapeuten kan ha en opplevelse av å være utilstrekkelig og alene. Fleksibilitet og miljøterapeutens mulighet til å være en faglig ressurs er også viktig for hvordan dette tverrprofesjonelle samarbeidet fungerer.

En kan nok slå fast at miljøterapeuten kan være svært betydningsfull for elever som på ulike måter strever i skolen. En av de viktigste oppgavene som ligger i faget miljøterapi er å drive endringsarbeid. Når miljøterapeuten får plass i de tverrprofesjonelle fora, og også inn i det faglige fellesskapet på skolen, bidrar dette til at synspunkter eller bekymringer rundt elevenes utfordringer kan utvides og drøftes i et videre perspektiv.

##### 9.4.1. Bruk av tildelte ressurser

Hvordan det tverrprofesjonelle samarbeidet utvikles synes å være av stor betydning, og skolene bruker sine ressurser til dette høyst forskjellig. Enkelte rektorer (Borg & Lyng, 2019) har sett det som viktig å bruke den økonomiske assistent-potten til heller å ansette miljøterapeuter, nettopp fordi det ønskes medarbeidere som mer selvstendig kan jobbe med oppgaver av mer krevende grad. Dette gir videre grunn for å hevde at denne fagkompetansen bør prioriteres, og at når riktig kompetanse plasseres i de miljøterapeutiske stillingene vil dette også gi arbeidet bedre effekt. En studie (Early & Vonk, 2001) refererer også til at dokumentasjon av praksis har vist at gruppetiltak har bedre effekt enn individuelle tiltak. Derfor kan det være viktig å bruke

sine ressurser i forhold til hva forskning viser er det mest effektive inn i skolen. Det kan derfor tenkes at en profesjonsutdannet miljøterapeut i større grad vil kunne gjennomføre tiltak som forskningsmessig innehar større faglig tyngde og effekt. Gruppetiltak kan slik også i stor grad gjennomføres som et tverrprofesjonelt tilbud der både lærer, helse og miljøterapeut deltar i fellesskap.

#### 9.4.2. Endringsarbeid og samarbeid

Med tanke på muligheter til endringsarbeid er det derfor helt essensielt å være en del av det faglige fellesskapet. Det er betydningsfullt for eleven at man får til et godt tverrprofesjonelt samarbeid, men det er også betydningsfullt for miljøterapeuten for å få utveksle informasjon, innhente informasjon og inspirasjon til sitt arbeid. Det tverrprofesjonelle samarbeidet påvirkes av det faglige fellesskapet, og her blir det viktig at yrkesprofesjonene opptrer anerkjennende i forhold til hverandres kunnskap og kompetanse. Sammen i et tverrprofesjonelt samarbeid bestående av flere yrkesgrupper utvikler man nye ideer og strategier for hvordan handle til beste for eleven. Og i dette ligger det behov for uformelle samtaler og drøftinger som skal skape helhetlige og gode tiltak.

Som tidligere nevnt har miljøterapeuter sitt arbeid blitt beskrevet som entreprenørskap (Borg et al., 2015). I dette ligger det mulighet til selvstendighet, da ingen entreprenører jobber alene, men alltid i samarbeid med andre, slik at de oppnår helhet i prosjektet. Kollegial støtte og verdsettelse fra arbeidsfellesskapet er derfor noe av det viktigste for miljøterapeuten.

Tverrprofesjonelt samarbeid kan påvirkes negativt av en fleksibilitet som er belastende, noe som også kan føre til at en opplever seg utilstrekkelig. Miljøterapeuten kan i sitt arbeid oppleve både utrygghet og frykt, og dette forsterkes gjerne dersom en ikke mottar støtte. Helhetlige og fungerende tiltak er avhengig av anerkjennelse for å lykkes med det arbeidet som utføres opp mot elevene. Miljøterapeuten trenger anerkjennelse fra kollegaer for sitt arbeid, og eleven trenger anerkjennelse i sin utvikling. Kollegialt anerkjennende samarbeid er slik viktig for å fremme at alles synspunkt og kompetanse blir en del av arbeidsprosessen.

Dette underbygges ved igjen å se endringsarbeid i lys av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 1979), der en blir bevisst på at atferd og motivasjon blant elever påvirkes av deres interaksjon med sine medmennesker, samt det miljøet og den konteksten de

er i. Det må derfor tilrettelegges for endringsarbeid i det sosiale systemet elevene er en del av, og der voksne i skolen må skape gode betingelser for utvikling. Igjen blir det verdt å nevne at det er en selvfølge at endringsarbeid blir vanskelig dersom den faglige støtten er svak, og at det blir nødvendig med samhandling mellom yrkesgrupper og ledelse for å legge til rette for endring på individnivå. Bronfenbrenner (1979) påpeker at positive relasjoner og samhandling mellom deltakerne i nærmiljøene har betydning for individets utvikling over tid. For elever som uttrykker manglende motivasjon til skolearbeidet vil det i følge Bronfenbrenners teori være betydningsfullt å sette fokus på arbeid og tiltak som kan dempe en negativ utvikling når det gjelder motivasjon i skolen.

#### 9.4.3. Sammen om måloppnåelse

Laura Bronstein (2003) definerer tverrprofesjonelt samarbeid som en prosess som muliggjør måloppnåelse som profesjonene på egenhånd ikke ville oppnådd. Hun mener at det er ulike komponenter så må være tilstede i samarbeidet for at det skal fungere, der det å dele kunnskap for sammen nå mål er blant det vesentligste. Bronstein definerer disse komponentene som: gjensidig avhengighet, nyetablerte faglige oppgaver, fleksibilitet, refleksjon rundt prosesser og en felles følelse av eierskap til ønskede måloppnåelser (Bronstein, 2003). Disse komponentene ser jeg også går igjen som viktige i den kunnskap jeg har hentet ut og brukt i min studie. At faggruppene er gjensidig avhengige av hverandre, reflekterer sammen, er fleksible og føler eierskap gjør det lettere å nyetablere faglige oppgaver sammen. En god dialog blir slik viktig, og samtidig handler det mye om tillit til hverandres kunnskap og utførelse i samarbeidet. Oppbygging av mer robuste fagmiljøer er derfor viktig. Annen forskning jeg i min studie har vist til sier at aktiv bruk av miljøterapeutiske tjenester må være forankret i hele skolestrukturen. De skolene som har lyktes best i sitt miljøterapeutiske arbeid har utarbeidet tydelige rutiner for tverrprofesjonelt samarbeid og for samarbeid med hjemmene (Borg et al., 2015). Tverrprofesjonelt samarbeid ser slik ut til å fungere noe bedre i de større skolene enn i de små (Figur 3.1, s. 17).

Flere studier viser til at tverrprofesjonelle tiltak som utføres i skolen har gode langtidseffekter, og at de ekstra ressursene inn i klassen er viktige bidragsyttere til dette (Whitfield, 1999; Schmitz, 1992; Dupper & Krishef, 1993; Borg et al., 2014; Hillard, 2007; Allen-Mearers et al., 2013). Disse studiene bør fortelle alle som styrer over og arbeider med miljøtiltak i skolen at tverrprofesjonelle tiltak er viktige for livet som ligger foran elevene. Skolen, som en del av barnets nærmiljø, må også i et mesosystemisk-perspektiv samhandle tverrprofesjonelt for å



bidra til helse og trivsel blant barn og unge. Dette må også anses som en samfunnsoppgave der alle faggrupper i skolen har et viktig ansvar.

## 10. AVSLUTNING

Hensikten med denne studien har vært å utvikle kunnskap om miljøterapeuters rolle i skolen, og hvordan tverrprofesjonelt samarbeid og anerkjennelse spiller en rolle inn i dette arbeidet. Egen arbeidserfaring fra feltet antydte at det finnes utfordringer i samarbeidet, der miljøterapeuten kan møte på interessekonflikter både overfor lærere og ledelse. Jeg finner i datamaterialet at miljøterapeutens arbeid plasseres i et spenningsfelt mellom lærere, elever og ledelse, der det kan være vanskelig å tilfredsstille alle. Studien har hatt som mål å vise både til forventninger miljøterapeuten har til seg selv og sin egen praksis. Funn fra min forskning viser til viktigheten av å kunne være tett på elevene og slik også kjenne seg betydningsfull for eleven. Fleksibilitet viser seg å ha flere sider, noe som også har vist seg å virke inn på opplevelsen av å kjenne seg utilstrekkelig og alene.

Funn fra datamaterialet sammen med annen inkludert litteratur viser at det er lite statlige føringer som sier hvordan en miljøterapeutisk ressurs skal brukes, og dermed er det mye opp til skolene å bestemme. For å kunne være en ressurs for eleven er det viktig at miljøterapi er bemidlet i skolen slik at miljøterapeutene kan gjennomføre aktiviteter og tilføre «noe ekstra til miljøet». De økonomiske ressursene varierer mellom skolene, og dersom miljøterapeutene trenger mer ressurser enn hva som er tilgjengelig, har noen gjennom eget entreprenørskap skaffet bidrag eksternt for å styrke elevenes miljø. Kreativitet i forhold til å arrangere aktiviteter på fritid og i ferier har også vist seg som viktig for å bygge sosiale relasjoner og dempe uønsket atferd både i og utenfor skolen. Som nevnt tidligere i denne studien er midler til skole og miljøterapeutisk arbeid viktig. Forskning viser at midlene brukes forskjellig, og jeg ser derfor at den bekymring som Fagforeningen for sosialarbeidere (FO) kommer med kan være høyst reell. I 2021 jobbet rundt 1700 FO medlemmer som miljøterapeuter eller miljøveiledere i skolen. Etter forslaget til statsbudsjett for dette året bekymret FO seg spesielt for midler som overføres dersom de kommer som frie midler. De mener det da vil være en reell risiko for at disse midlene vil brukes til å dekke andre utgifter og at dette derfor kan gå ut over det tilbudet miljøterapeuter kan gi (Odland & Skotheim, 2020). Mitt arbeid med denne studien mener jeg synliggjør behovet for tydelighet i forhold til fordeling og bruk av slike midler.

I tillegg avdekker rapportene og min egen forskning at de fleste miljøterapeuter ikke kan regne med å kunne bli ansatt i hundre prosent stilling. Å ha en full jobb regnes som viktig i vårt samfunn, for å kunne forsørge både seg selv og sin eventuelle familie.

Oppsummering av miljøterapeuters opplevelse av arbeidet i skolen viser at manglende samarbeid og anerkjennelse kan utgjøre en trussel for å utføre gode tiltak for elevene. Arbeidets fleksibilitet og tidvis manglende struktur nevnes også som ekstra utfordringer for å kunne arbeide til beste for elevene. Min forskning forteller også at miljøterapeuter kan være en utsatt gruppe i forhold til trusler og vold. Dette er et problem som ledelse og myndigheter må være observant på og lage sikkerhetstiltak rundt. Miljøterapi er ikke et definert risikoyrke, men likevel er fokus på sikkerhet og støtte i arbeidet viktig. Når miljøterapeuter kjenner seg utrygge og vegrer seg for ulike kontaktpunkter eller å gå inn i gitte situasjoner, finner jeg det naturlig å tenke at definisjonen av rollen og hvordan en skal samarbeide med andre blir et viktig sikkerhetstiltak. Jeg ble derfor også opptatt av å fremskaffe mer kunnskap om avdekking av voldsrisiko, vold og voldshåndtering.

Denne studien viser til at fleksibilitet i arbeidet både er et gode og et onde. En tanke ut fra det er at det blir viktig å bygge videre på den positive fleksibiliteten, utvikle mulighetene med kreativ tenkning på hvordan drive endrende miljøarbeid. De negative siden ved fleksibilitet bør også tillegges stor vekt fordi de oftere ser ut til å utøve en risiko for miljøterapeutene, både i form av motivasjonstap og i form av utfordringer rundt sikkerhet. En utfordring som knyttes til voldsproblematikken er at miljøterapeuten arbeider mye alene og at det kan bli vanskeligere å håndtere og gripe inn når situasjoner blir voldelige. Retningslinjer for voldshåndtering må være på plass, og støtte i egen ledelse er spesielt viktig for den som skal stå i krevende situasjoner.

Uten tvil ser det ut til at miljøterapiens tilnærming til barn og unge i skolen, samt endringsarbeid og støtte til de som har det vanskelig, er av vesens betydning både nå og inn i fremtiden. Vi har et samfunn der utfordringene rundt atferd og tilpasning synes å være økende, og der miljøterapi som ekstra ressurs ved siden av de som underviser får større betydning som et viktig tiltak. Dette krever kreativitet, handlingsrom, fleksibilitet og støtte fra ledelse. Tillit og støtte fra ledelse er viktig for motivasjon, og det påvirker selvfølgelig det daglige arbeidet. Dette er på mange måter selvfølgelig, ettersom fleksibilitet parallelt med mange behov krever ressurser og støtte inn mot det faglige arbeidet. Min forskning betegner fleksibiliteten også som positiv, og ser ut til å gjelde mest når fleksibiliteten springer ut fra egen medvirkning og vurdering der det er betydningsfullt å se og anerkjenne hver enkelt elev, og legge til rette for at trivsel finner sted i et inkluderende miljø som favner alle elever.

Miljøterapi i skolen ser ut til å være nybrottsarbeid der formen på arbeidet ikke helt har satt seg enda. Det er lite føringer på hvordan dette arbeidet skal utøves både fra lokalt og fra sentralt hold. Siden skolen i stadig større grad ansetter miljøterapeuter som en ressurs kan det se ut som det fremover også blir nødvendig å utrede arbeidsmetoder, form, sikkerhet og forventninger til stillingsstørrelser.

Det koster penger å satse på fremtiden, og i en presset økonomisk situasjon er det ikke uvanlig å gjøre reduseringer i de tjenestene som ikke er lovpålagte. Barnefattigdom er et ikke ukjent begrep også i Norge, og nyere rapporter om dette viser at barnefattigdommen stiger i vårt rike land (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2021). Nærmere 12 prosent av alle barn i Norge vokser opp i familier med vedvarende lavinntekt. Dette eksisterer i alle kommuner, og de siste tjue årene har dette tallet tredoblet seg. Det blir også av denne grunn viktig å prioritere arbeid med et godt skolemiljø, sosial tilhørighet og slik forebygge utenforskap blant barn og unge. Nedskjæringer i tilbudet som skal fange opp nettopp disse barna vil sammen med lavinntektsfamilier og barnefattigdom ramme disse dobbelt. I en sosialfaglig kontekst vil det være viktig å arbeide videre med hvordan miljøterapi i skolen kan brukes på best mulig måte. Store variasjoner i måten ressursen utnyttes kan gi inspirasjon til fagområdet, men det kan også føre til en begrensning i bruk dersom faglig kvalifiserte anbefalinger uteblir eller dersom forskning på behovet blir mangelfull.

## LITTERATUR

Allen-Meares, P., Montgomery, K. L. & Kim, J. S. (2013). *School-based social work interventions: A cross-national systematic review*. *Social Work*, 58(3), 253–262.

Amble, L. & Dahl-Johansen, C. (2016). *Miljøterapi som behandling ved komplekse traumer hos barn og unge*. Universitetsforlaget.

Amundsen, M.-L. (2019). *Når skolen svikter*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/nar-skolen-svikter/>

Amundsen, M.-L. (2021). *Skolens møte med elever som strever med skolevegring*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/skolens-mote-med-elever-som-strever-med-skolevegring/>

Arnesen, A.L. (2002). *Ulikhet og marginalisering med referanse til kjønn og sosial bakgrunn: en etnografisk studie av sosial og diskursiv praksis i skolen. (Deviation and marginalization with reference to gender and social background: An ethnographical study of social and discursive practice in the school; in Norwegian)* Universitetet i Oslo, 2002).

Aveyard, H. (2010). *Doing a Literature Review in Health Care: A Practical Guide*. Open University Press.

Backmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring. Forskningsrapport nr. 62: Høgskolen i Volda og Møreforskning*.

Bagley, C., & Pritchard, C. (1998). *The reduction of problem behaviours and school exclusion in at-risk youth: An experimental study of school social work with cost-benefit analyses*. *Child and Family Social Work*, 3, 219-226.

Bakken, A. (2021). *Ungdata 2021. Nasjonale resultater*. NOVA -rapport -8-21

Barne-og familiedepartementet (2003). *FN's konvensjon om barnets rettigheter*. (Barnekonvensjonen). Hentet fra: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (04/2013). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Merkur Trykk AS.

Berridge, D. (2007). *Theory and explanation in child welfare: Education and looked-after children*. *Child and family social work*, 12, 1–10. Hentet fra:  
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2006.00446.x>

Borg, E., Christensen, H., Fossetøl, K. & Pålshaugen, Ø. (2015) *Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsing på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen*. Arbeidsforskningsinstituttet- AFI-rapport 6/2015). Hentet fra:  
[https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/sluttrapport\\_hva-larerne-ikke-kan\\_med-sammendrag.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/sluttrapport_hva-larerne-ikke-kan_med-sammendrag.pdf)

Borg, E., Drange, I., Fossetøl, K. & Jarning, H. (2014). *Et lag rundt læreren. En kunnskapsoversikt*. Arbeidsforskningsinstituttet -AFI-rapport 8/2014). Hentet fra:  
[https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrap%20porter/delrapport\\_kunnskapsoversikt\\_et-lag-rundt-lareren.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrap%20porter/delrapport_kunnskapsoversikt_et-lag-rundt-lareren.pdf)

Borg, E. & Lyng, S. Th. (2019). *Sosialfaglig kompetanse i skolen*. OSLO MET. Storbyuniversitetet. Oslo

Bowlby, J. (2001). *En sikker base. Tilknytningsteoriens kliniske anvendelser*. Fredriksberg, Danmark. Det lille Forlag.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development experiments by Nature and Design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (Red.). (2005). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, London og New Delhi: Sage Publications.

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2021). *Nye tall for barnefattigdom i kommune-Norge*. Hentet fra:  
[https://www.bufdir.no/aktuelt/nye\\_tall\\_for\\_barnefattigdom\\_i\\_kommune\\_norge/](https://www.bufdir.no/aktuelt/nye_tall_for_barnefattigdom_i_kommune_norge/)

Bærum kommune, Barn og administrasjon. *Ny modell for tverrfaglig innsats. Metodebok for Tidlig innsatsteam. Sammen for barn og unge*. (2015-2019). Hentet fra:  
<https://www.baerum.kommune.no/globalassets/tjenester/barnehage/kommunale-barnehager/hundsund/metodebok-basis.pdf>

Christensen, H. & Ulleberg, I. (2014). *Klasseledelse, fag og danning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Dalland, O. (2018). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk

de Anda, D. (1998). *The evaluation of a stress management program for middle school adolescents*. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 15, 73-85.

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer elev*. Cappelen Damm

Dupper, D. R., & Krishef, C. H. (1993). *School-based social-cognitive skills training for middle school students with school behavior problems*. *Children and Youth Services Review*, 15, 131-142

Early, T. J & Vonk, M. E. (2001). *Effectiveness of school social work from a risk and resilience perspective*. *Children and Schools*, 23(1), 9–31.

Ellingsen, I. T., Levin, I., Berg, B. & Kleppe, L. C. (red). (2015). *Sosialt arbeid. En grunnbok*. Universitetsforlaget.

Flaten, K. & Sollesnes, T. (2016). *Oppvekst og miljø. Barn og unges utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Franklin, C., Kim, J. S. & Tripodi, S. J. (2009). *A meta-analysis of published school social work practice studies: 1980-2007*. *Research on Social Work Practice*, 19(6), 667-677.

Geddes, H. (2006). *Attachment in the Classroom. The links between children's early experience, emotional well-being and performance in school*. Worth Publishing.

Gjertsen, P-Å., Hansen M. B. V. & Juberg, A. (2018). *Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen*. *Tidsskrift for velferdsforskning*. Årgang 21, nr 2-2018.

Gustumhaugen, K., Dønnestad, E. & Steinkopf, H. (2017). *Miljøterapeuten. Mennesket som metode i miljøterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hilliard, R. E. (2007). *The effects of Orff-based music therapy and social work groups on childhood grief symptoms and behaviors*. *Journal of Music Therapy*, 44, 123-138.

Holmøy, O., Birkrem, T., Lien, T. & Flaten, K. (2019). *Miljøterapeuter i skolen – et uforløst potensial*. Fontene.no. Hentet fra:

<https://fontene.no/fagartikler/miljoterapeuter-i-skolen--et-uforlost-potensial-6.47.654240.497e12dd76?fbclid=IwAR2rE1V7o7DJ-Aa-bbquBeIZpUn9GoexfpgHHInRyi4HSub-4EtmZhkkWZo>

Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse. Om de sosiale konflikters moralske grammatikk*. Oslo: Pax Forlag AS.

Isdal, P. (2003). *Hva er vold?* I Isdal, P, Thilesen, R & Andreassen S. M. N. *Vold i skolen*. Otta Kommuneforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. Utg.). Oslo: Abstrakt Forlag

Johannessen, K. N. & Bakken, A.-K. (2020). *Fra uro til ro: utfordrende atferd og barns muligheter for læring*. Oslo: Gyldendal

Jørgensen, P. S. (2001). *Den personlige læreren*. I Bergem, T. (red.): *Slipp elevene løs!* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kermit, P. (2012). i Skoglund, R. I. & Åmot, I. (Red.) *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. Universitetsforlaget.

Kjeldstad, R. (2004) *Kvinner og menn jobber deltid av forskjellige årsaker*. Statistisk sentralbyrå. Hentet fra:  
<https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/kvinner-og-menn-jobber-deltid-av-forskjellige-aarsaker>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Kvaran, I & Holm, J. (2017). *Barnevernsfaglig miljøterapi*. Cappelen Damm

Kvello, Ø. (2010). *Barn i risiko*. Gyldendal Norsk Forlag.

Larsen, E. (2004). *Miljøterapi med barn og unge – Organisasjonen som terapeut*. Oslo: Universitetsforlaget.



Larsen, E & Selnes, B (1975). *Fra avvik til ansvar*. Tanum-Norli. Oslo

Lillevik, O. G. & Øien, L. (2015). *Hva er miljøterapi?* Hentet fra:  
<https://sykepleien.no/forskning/2015/04/hva-er-miljoterapi>

Malterud, K. (2001). *Qualitative research: standards, challenges, and guidelines*. The Lancet Vol. 358. pp. 483-488.

Malterud, K. (2011). *Kvalitative forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Meld. St. 19. (2009-2010). *Tid til læring – oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e09a8895e0ac4e36ab2565ec5e59f804/no/pdfs/stm200920100019000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 28. (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 6. (2019-2020) *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Mellin, E. A. (2009). *Unpacking Interdisciplinary Collaboration in Expanded School Mental Health: A conceptual Model for Developing the Evidence Base*. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2(3): 4-14.

Myles, B.S. & Simpson, R. L. (1998). *Aggression Among Children and Youth Who Have Aspergers Syndrome: A Different Population Requiring Different Strategies*. *Preventing School Failure*, 1998:42(4).

Mørch, W.T (2021). *Abraham Maslow*. Hentet fra:  
[https://snl.no/Abraham\\_Maslow](https://snl.no/Abraham_Maslow)

Nergaard, S. & Grini, N. (2015). *Lærere får hjelp i klasserommet – Lokalt utviklingsarbeid for inkludering og utvikling av læringsmiljø*. *Spesialpedagogikk*, 2015(2), 7-14.

Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.

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

Odland, A. M. & Skotheim, H. (2020). *Statsbudsjettet for 2021: Miljøterapeuter kan forsvinne fra skolen med regjeringens forslag til statsbudsjett, frykter FO*. Fri Fagbevegelse. Hentet fra: <https://frifagbevegelse.no/nyheter/miljoterapeuter-kan-forsvinne-fra-skolen-med-regjeringens-forslag-til-statsbudsjett-frykter-fo-6.158.735088.3a9d9d9c32>

Olkowska, A. & Landmark, B. (2009) *Hva gjør miljøterapi til terapi?* Fontene 9/2009. Hentet fra: <https://docplayer.me/76259-Hva-gjør-miljøterapi-til-terapi.html>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måloppfyllelse: att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.

Ringdal, K. (2018) *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ryen, A. (2017). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & bjørke AS

Rønningen, G. E. (2003). *Nærmiljø: nostalgi – eller aktuell arena i forebyggende og helsefremmende arbeid?* I: Hauge, H. A. & Mittelmark, M. B. (Red.). *Helsefremmende arbeid i en brytningstid: fra monolog til dialog?* Fagbokforlaget.

Schibbye, A. L. L. (1996). *Anerkjennelse. En terapeutisk intervensjon?* Tidsskrift for Norsk Psykologforening, 1996/33.

Schibbye, A. L. Løvlie. (2004). *En dialektisk relasjonsforståelse*. (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

Schmitz, R. (1992). *Rational-emotive education: Effectiveness of thinking, feeling, behaving curriculum for elementary classroom groups*. *School Social Work Journal*, 16, 27-32.

Silverman, D. (2017). *Doing Qualitative research: A practical handbook*. (4<sup>th</sup> Edition). Los Angeles: SAGE Publications.

Sjøbu, A. (2017). *Global definisjon av sosialt arbeid*. Fellesorganisasjonen (FO). Hentet fra: [https://www.fo.no/getfile.php/1315392-1552640737/Dokumenter/Din%20profesjon/Brosjyrer/Global%20definisjon%20av%20sosialt%20arbeid\\_NO.pdf](https://www.fo.no/getfile.php/1315392-1552640737/Dokumenter/Din%20profesjon/Brosjyrer/Global%20definisjon%20av%20sosialt%20arbeid_NO.pdf)

St.meld. 47. (2008 – 2009). *Samhandlingsreformen. Rett behandling – på rett sted – til rett tid*. Helse – og omsorgsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/d4f0e16ad32e4bbd8d8ab5c21445a5dc/no/pdfs/stm200820090047000dddpdfs.pdf>

Sundet, R. (2001) i: Johnsen, A, Sundet, R. og Thorsteinsson V. *Samspill og selvopplevelse*. Oslo: Universitetsforlaget

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Utdanningsdirektoratet (2017). *Spørsmål til Skole-Norge høsten 2017*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: [https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/sporsmal-til-skole-norge-hosten-2017/?fbclid=IwAR3\\_ih0ODN3Rii4wSPS8GKy4CnqPaR8DEdUZNlp3VY7eSrxrHIWOr3c6\\_yg](https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/sporsmal-til-skole-norge-hosten-2017/?fbclid=IwAR3_ih0ODN3Rii4wSPS8GKy4CnqPaR8DEdUZNlp3VY7eSrxrHIWOr3c6_yg)

Utdanningsforbundet & Fellesorganisasjonen (FO). (2012). *Tverrfagleg samarbeid i skulen – god og trygg skulekvardag for alle elevar*. Hentet fra: <https://www.fo.no/getfile.php/1329857-1592396012/Dokumenter/Din%20profesjon/Brosjyrer/FO%20hefte%20Tverrfaglig%20samarbeid%20i%20skulen%202020-web.pdf?fbclid=IwAR1eQQ9S7iv5pjad1UInJuEQPRNOmKQYU987HzsSLt0bAsEk1prTEIVnC7U>

Vandvik, I. H. (2021). *Miljøterapi*. Hentet fra:  
<https://sml.snl.no/miljøterapi>

Viggiani, P. A., Reid, W. J. & Bailey- Dempsey, C. (2002). *Social Worker-Teacher Collaboration in the Classroom: Help for Elementary Students at Risk of Failure*. *Research on Social Work Practice*, 12(5):604-620.

Volden, O. (2007) i: Ulvestad, A. K. m.fl.(red.) *Klienten den glemte terapeut; brukerstyring i psykisk helsearbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Whitfield, G. W. (1999). *Validating school social work: An evaluation of a cognitive-behavioral approach to reduce school violence*. *Research on Social Work Practice*, 9, 399-426.

Willumsen, E., Ødegård, A. (2014). *Tverrprofesjonelt samarbeid. Et samfunnsoppdrag* (1.utg). Oslo: Utdanningsforlaget.

Øien, L. & Lillevik, O. G. (2013). *Forebygger vold med miljøterapi*. Hentet fra:  
[https://sykepleien.no/forskning/2013/06/forebygger-vold-med-miljoterapi?fbclid=IwAR170p9cbFs4Ps\\_RLy7cW1nu5ew\\_5elZt20u\\_2SvzouAe-oDyOxBiUbgFpI](https://sykepleien.no/forskning/2013/06/forebygger-vold-med-miljoterapi?fbclid=IwAR170p9cbFs4Ps_RLy7cW1nu5ew_5elZt20u_2SvzouAe-oDyOxBiUbgFpI)

Øvreeide, H. (2000). *Samtaler med barn*. Høyskoleforlaget AS.

# VEDLEGG

## Vedlegg 1.

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

17.11.2022, 22:12

[Meldeskjema](#) / [MILJØTERAPI I SKOLEN – Muligheter og utfordringer i relasjon med...](#) / Vurdering

### Vurdering

Referansenummer	Type	Dato
804306	Med vilkår	28.09.2021

#### Prosjekttittel

MILJØTERAPI I SKOLEN – Muligheter og utfordringer i relasjon med barnet

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for samfunnsvitenskap / Institutt for sosiologi og sosialt arbeid

#### Prosjektansvarlig

Heidi Esma Dahl Bønnhoff

#### Student

Sara Louise Kvame Naglestad

#### Prosjektperiode

16.08.2021 - 01.07.2022

#### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

#### Rettslig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 01.07.2022.

[Meldeskjema](#)

#### Kommentar

NSD har vurdert at personvernulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår.

#### HVA MÅ DU GJØRE VIDERE?

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Når du har gjort dette kan du gå i gang med datainnsamlingen din.

#### HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE?

NSD vurderer at studien har lav personvernulempe fordi det ikke behandles særlige (sensitive) kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Dette har vi vurdert basert på de opplysningene du har gitt i meldeskjemaet og i dokumentene vedlagt meldeskjemaet.

#### VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører datainnsamlingen i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet
2. At du følger kravene til informert samtykke (se mer om dette under)
3. At du laster opp oppdatert(e) informasjonsskriv i meldeskjemaet og sender inn meldeskjemaet på nytt.
4. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser
5. At du følger retningslinjene for informasjonssikkerhet ved den institusjonen du studerer/forsker ved (behandlingsansvarlig institusjon)
6. At du deler meldeskjema med prosjektansvarlig/veileder. Det gjør du ved å trykke «Del prosjekt» i meldeskjema. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Dersom invitasjonen utløper, må du invitere på nytt.
7. Utvalget ditt har taushetsplikt. Det er viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/614d7e49-729d-4190-aa92-97ce6be4c654/0>

Side 1 av 3

identifisere enkelt personer eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

#### KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte (utvalget ditt) skal få informasjon om behandlingen og samtykke til deltakelse. Informasjonen du gir må minst inneholde:

- Studiens formål (din problemstilling) og hva opplysningene skal brukes til
- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn
- Når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring
- At du behandler opplysninger om den registrerte (utvalget ditt) basert på deres samtykke / At du behandler opplysningene om dine deltagere basert på deres samtykke
- At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)
- At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

Ta gjerne en titt på våre nettsider og vår mal for informasjonsskriv for hjelp til formuleringer:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyller-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-informasjon-til-deltakerne>

Når du har oppdatert informasjonsskrivet med alle punktene over laster du det opp i meldeskjemaet og trykker på «Bekreft innsending» på siden «Send inn» i meldeskjemaet.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2022.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

#### NSD SIN VURDERING

NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Forutsatt at vilkårene følges, er det NSD sin vurdering at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

Forutsatt at vilkårene følges, vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Tore Andre Kjetland Fjeldsbø

Lykke til med prosjektet!

# Vedlegg 2.

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

17.11.2022, 22:14

[Meldeskjema](#) / [MILJØTERAPI I SKOLEN – Muligheter og utfordringer i relasjon med...](#) / Vurdering

## Vurdering

Referansenummer	Type	Dato
804306	Med vilkår	13.07.2022

### Prosjektittel

MILJØTERAPI I SKOLEN – Muligheter og utfordringer i relasjon med barnet

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for samfunnsvitenskap / Institutt for sosiologi og sosialt arbeid

### Prosjektansvarlig

Heidi Esma Dahl Bønnhoff

### Student

Sara Louise Kvame Naglestad

### Prosjektperiode

16.08.2021 - 31.12.2022

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

### Rettslig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 31.12.2022.

[Meldeskjema](#)

### Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen registrert 11.07.2022.

Vi har nå registrert 31.12.2022 som ny sluttdato for forskningsperioden.

Vi gjør oppmerksom på at ved ytterligere forlengelser (mer enn 1 år fra prosjektslutt utvalget ble informert om) kan det bli nødvendig å informere utvalget om forlengelsen.

Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

Personverntjenester vil følge opp ved ny sluttdato for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



## Vedlegg 3.

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Meldeskjema

### Referansenummer

804306

### Hvilke personopplysninger skal du behandle?

---

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

### Prosjektinformasjon

---

#### Prosjektittel

MILJØTERAPI I SKOLEN – Muligheter og utfordringer i relasjon med barnet

#### Prosjektbeskrivelse

Masteroppgave, Sosialt arbeid. En litteraturstudie som omhandler miljøterapeutens bruk av anerkjennelse og behovet for tillit i relasjonsbyggende møter med elever.

Oppgaven blir til gjennom kvalitativ litteraturstudie (blant annet NOU - å høre til) og kvalitative intervju omkring valgt tema.

Forsknings spørsmål:

1. Hva sier målsettingen og retningslinjene til norske myndigheter om bruk av miljøterapeuter i norsk grunnskole, og hva sier skolens ansatte om hvordan det fungerer i praksis?
2. På hvilken måte presenterer Norges offentlige utredninger (NOU) kunnskapsgrunnlaget, handlingsvalg og strategier for bruk av miljøterapeuter i norsk grunnskole med tanke på psykisk helsearbeid?
3. Hvordan opplever skolens miljøterapeuter at de får rom og midler til å utføre miljøterapeutiske tjenester i skolen?

Jeg vil intervju miljøterapeuter ved utvalgte skoler for å høre deres tanker om bruk av miljøterapeuter, tid og ressurser og bruk av miljøterapeutens kompetanse.

**Dersom opplysningene skal behandles til andre formål enn behandlingen for dette prosjektet, beskriv hvilke**

Gjelder kun dette prosjektet.

**Begrunn behovet for å behandle personopplysningene**

Mitt prosjekt behøver miljøterapeuter, derav vil deltakernes stilling komme frem i prosjektet. Utover dette vil ikke navn, alder, arbeidssted nevnes i oppgaven, da det heller ikke er nødvendig informasjon for prosjektet. All informasjon vil anonymiseres og behandles konfidensielt. Lydopptak av intervju vil transkriberes fortløpende, og oppbevares i et låst skap i mitt eget hjem, utilgjengelig for andre.

**Ekstern finansiering****Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Sara Louise Kvame Naglestad, louise.kvame@gmail.com, tlf: 97073245

**Behandlingsansvar**

---

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Agder / Fakultet for samfunnsvitenskap / Institutt for sosiologi og sosialt arbeid

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Heidi Esmå Dahl Bønnhoff, heidi.bonnhoff@uia.no, tlf: 37233375

**Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?**

Nei

**Utvalg 1**

---

**Beskriv utvalget**

Miljøterapeuter ved ulike skoler vil bli utvalget for undersøkelsen.

**Rekruttering eller trekking av utvalget**

Rekruttering av miljøterapeuter ved ulike skoler.

**Alder**

24 - 50

### Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)

### Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

#### Personlig intervju

### Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

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

### Informasjon for utvalg 1

### Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

### Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

### Tredjepersoner

---

### Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

### Dokumentasjon

---

### Hvordan dokumenteres samtykkene?

Ikke utfyllt

#### Beskriv

Ved inngangen til intervju vil deltaker bli spurt om han/hun samtykker til å delta.

### Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Ved å gi beskjed til meg. Ønsker vedkommende å trekke seg er det helt greit.

### Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?

De kan få oversendt en kopi av skrivet som omhandler dem (vil bli anonymisert der ingen gjenkjennbare opplysninger skal være med), og gi tilbakemelding hvis de ønsker det.

**Totalt antall registrerte i prosjektet**

1-99

**Tillatelser**

---

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

**Behandling**

---

**Hvor behandles opplysningene?**

Ikke utfyllt

**Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?**

Ikke utfyllt

**Hvilken databehandler har tilgang til opplysningene?**

Kun Sara Louise Kvame Naglestad.

**Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?**

Nei

**Sikkerhet**

---

**Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?**

Ja

**Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?**

Ikke utfyllt

**Hvilke**

Lyddoptak og transkribering oppbevares i låst skap i mitt eget hjem.

**Varighet**

---

**Prosjektperiode**

16.08.2021 - 31.12.2022

**Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?**

Data anonymiseres (sletter/omskriver personopplysningene)

**Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?**

Ikke utfyllt

**Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?**

Nei

**Tilleggsopplysninger**

---

## Vedlegg 4

# INTERVJUGUIDE

**MILJØTERAPI I SKOLEN** – om forventninger og praksis i samarbeid med andre yrkesgrupper i skolen

- 1. Hvordan ser din normale arbeidsdag ut?**
- 2. Hvilket alderstrinn arbeider du mest med?**
- 3. Hvilken formell kompetanse og/eller realkompetanse for arbeidet ditt som miljøterapeut?**
- 4. Hva er/betyr miljøterapi i skolen for deg innenfor den aldersgruppen du arbeider med?**
- 5. Hva liker du best med det arbeidet du gjør?**
- 6. Kan du nevne noen problemstillinger som utfordrer deg spesielt som person?**
- 7. Hvordan opplever du at du din arbeidskraft og dine ressurser blir benyttet på en hensiktsfull måte i forhold til elevenes psykososiale miljø?**
- 8. Hvordan opplever du at du får rom og midler til å utføre miljøterapeutisk arbeid blant elever?**  
Hvordan brukes du som miljøterapeut i skolen?
- 9. Hvordan kommer du i kontakt med de unge og hvordan opprettholder du det?**
- 10. Hvilke personlige egenskaper har du som du opplever viktigst i møte med elever?**

- Å bygge relasjon med elever, fortell litt om mulige utfordringer der.

**11. Hvordan fungerer et tverrprofesjonelt samarbeid på din arbeidsplass?**

**Samarbeidet mellom lærer, ledelse, helsesøster og miljøterapeuter med mer?**

- Eksempler, historier

**12. Kan du si noe om erfaringer eller utfordringer du har opplevd krevende for deg som miljøterapeut å håndtere?**

- Har det vært situasjoner der du føler at du kommer til kort, eller i hvilke situasjoner tenker du at du trenger mer assistanse utenfra med kompetanse enn hva du selv kan bidra med? Hva gjør du da i tilfelle?

**13. Hvordan opplever du utfordringer og muligheter i det miljøterapeutiske arbeidet?**

- Bevisst egne utfordringer i møtet med elever.
- Bevisst krevende situasjoner blant elever.

**14. Har du situasjoner eller tilfeller du husker som minneverdige og fine øyeblikk, og situasjoner du opplevde som vanskelig?**

- Hva er det som gjør det spesielt fint å være miljøterapeut?

