

MASTEROPPGAVE

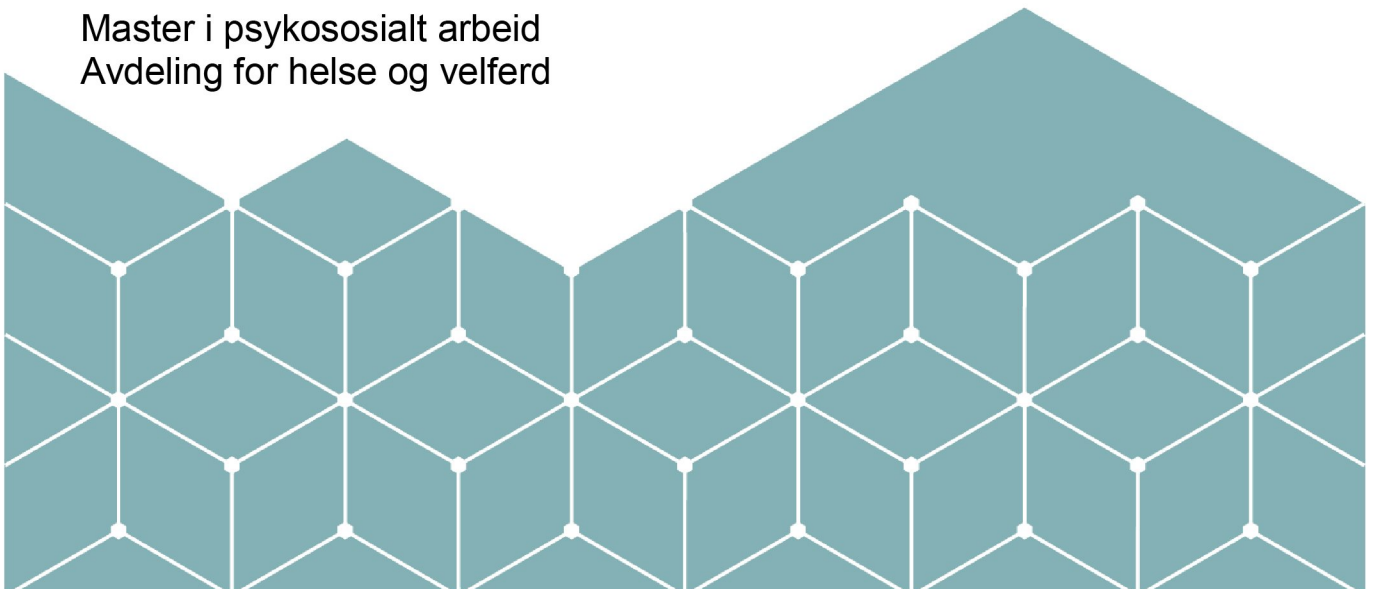
«...det ble fort avstand, altså, bare ved det å sitte på et grupperom...»

En kvalitativ undersøkelse om hvordan lærere og miljøterapeuter samarbeider tverrprofesjonelt om det psykososiale arbeidet med enkeltelever i barneskolen

Gine E. Nilsen

02.12.19

Master i psykososialt arbeid
Avdeling for helse og velferd



Forord

Etter fire års langt masterstudie ved Høyskolen i Østfold avslutter jeg med denne masteroppgaven. Det har vært spennende og interessant, men også utfordrende og krevende. Det har vært en lærerik prosess hvor jeg har tilegnet meg mye kunnskaper og erfaringer.

Jeg vil først og fremst takke alle informantene som tok seg tid i en hektiske skolehverdag og delte sine tanker, erfaringer, opplevelser og refleksjoner med meg. Det ville ikke ha blitt en masteroppgave uten dere og jeg er takknemlig for deltakelsen.

Takk til medstudenter og lærere, spesielt Espen Foss, på masterseminarene som har vært viktig å være en del av og som jeg har hatt faglig nytte av.

En takk til Synne for faglige refleksjoner som har vært nyttige og for at vi har fulgt hverandre gjennom hele prosessen.

Takk til Hadi Strømmen Lile som har vært min veileder og som har gitt meg gode og interessante innspill under hele prosessen.

Jeg vil også takke Hilde og Lasse for faglig støtte og diskusjoner gjennom hele prosessen.

Sammendrag

Bakgrunn og hensikt:

Elevene har rett til et trygt og godt psykososialt skolemiljø ifølge opplæringslova kapittel 9 A. Dette er det lærerne som har hovedansvaret for. Miljøterapeutene kan tilføre lærerne en komplementær kompetanse i det psykososiale arbeidet, men deres rolle er ikke lovfestet. Hensikten med studien er å utvikle kunnskap om hvordan de to yrkesgruppene samarbeider tverrprofesjonelt om det psykososiale arbeidet med elevene i barneskolen, ved å synliggjøre hva som fungerer i samarbeidet samt synliggjøre hvilke utfordringer, hindringer og dilemmaer som kan oppstå. Formålet er å bidra til å bedre dette samarbeidet.

Problemstilling: *Hvordan samarbeider lærere og miljøterapeuter tverrprofesjonelt om det psykososiale arbeidet med enkeltelever i barneskolen?*

Metode og utvalg: I studien anvendes kvalitativ tilnærming med semistrukturert intervju som forskningsmetode. Jeg har intervjuet tre lærere og tre miljøterapeuter med erfaring fra tverrprofesjonelt samarbeide om psykososialt arbeid med enkeltelever i barneskolen. Analysearbeidet ble gjennomført med utgangspunkt i et hermeneutisk perspektiv.

Resultat og konklusjon: Organiseringen av det psykososiale arbeidet mellom lærerne og miljøterapeutene har sammenheng med deres relasjoner til elevene. De samarbeider ikke alltid tverrprofesjonelt. Elevene skal prestere faglig og lærernes vurdering at noen elever har større utbytte av å arbeide utenfor klasserommet, kan undergrave miljøterapeutens inkluderingsarbeid av elever og arbeidet med å skape et godt psykososialt miljø når det alltid er miljøterapeuten som sendes ut med elevene som er faglig svake eller «vanskelige». Dette kan medføre et dårlig psykososialt miljø og en spenning mellom de to yrkesrollene hvor miljøterapeuten ofte ikke er en likeverdige part i samarbeidet.

Nøkkelord: lærere, miljøterapeuter, tverrprofesjonelt, psykososialt arbeide, barneskolen, relasjonsarbeid, organisering av samarbeidet.

Summary

Background and intent:

Students have a right to a safe and good psychosocial school environment according to opplæringslova chapter 9A. The teachers have the main responsibility for this. The school social workers may supply a complementary competence in the psychosocial work, but their part is not statutory. The purpose of this thesis is to develop knowledge of how these two professions cooperate interprofessionally regarding the psychosocial work with the students in elementary school, by highlighting what works and highlighting the challenges, hindrances and dilemmas that may arise. The purpose is to contribute to make this collaboration better.

Thesis: How do teachers and school social workers cooperate interprofessionally about the psychosocial work with individual students in elementary school?

Metode and selection of informants: In this study qualitative approach with semistructured interview is used as research method. I have interviewed three teachers and three school social workers, with experience from interprofessional cooperation about psychosocial work with individual students in elementary school. The analysis was done in a hermeneutical perspective.

Result and conclusion: The organization of psychosocial work between the teachers and the school social workers is dependent on their relations to the students. They do not always cooperate interprofessionally. The students must perform academically and the teachers appraisal that some students will benefit from working outside the classroom, may undermine the social inclusion of the students and the creation of the social environment the school social workers aim for, if it is always the school social worker who is sent out with the students who are academically challenged or «difficult». This may lead to a bad psychosocial environment and tension between the two professions, where the school social worker is often not an equal part in the collaboration.

Keywords: teachers, school social worker, interprofessional, psychosocial work, elementary school, relation work, organizing collaboration

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse	5
1.0 Innledning	6
1.1 <i>Bakgrunn for valg av tema og problemstilling</i>	6
1.2 <i>Problemstilling, forskningsspørsmål og formål</i>	7
1.3 <i>Avgrensing og presisering</i>	9
1.4 <i>Begrepsavklaring</i>	9
1.5 <i>Oppgavens oppsett og oppbygging</i>	9
2.0 Metode	10
2.1 <i>Metodiske tilnærminger</i>	10
2.2 <i>Egen forforståelse</i>	11
2.3 <i>Det kvalitative intervjuet</i>	12
2.4 <i>Utarbeidelse av intervjuguide</i>	13
2.5 <i>Informantutvalg</i>	14
2.5.1 <i>Utvalgskriterier</i>	14
2.5.2 <i>Rekruttering av informanter</i>	15
2.6 <i>Gjennomføring av intervjuene</i>	16
2.7 <i>Etikk, forforståelse og refleksivitet</i>	18
2.8 <i>Analysemetode</i>	22
3.0 Relasjonsarbeid	24
3.1 <i>Lærernes anerkjennelse i relasjonen til elevgruppa</i>	26
3.2 <i>«...det ble fort avstand, altså, bare ved det å sitte på et grupperom»</i>	33
4.0 Lærernes og miljøterapeutenes samarbeid	42
4.1 <i>Forebygging av atferdsvansker hos elever</i>	44
4.2 <i>Utfordringer og hindringer i organiseringen av samarbeidet</i>	52
5.0 Rammebetingelser for samarbeidet	62
5.1 <i>Rolleforventninger til miljøterapeutene</i>	63
6.0 Avslutning	69
6.1 <i>Oppsummering</i>	69
6.2 <i>Implikasjoner for praksis</i>	71
Litteraturliste	72

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Det psykososiale miljøet i skolen er et tema som diskuteres jevnlig i politikken og på sosiale medier. De siste årene har det blitt mer krav til skolen om at den skal ha et inkluderende og trygt skolemiljø for elevene som fremmer helse, trivsel og læring. Elevenes rettigheter har blitt styrket ved at de ifølge opplæringslova (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa) (1998, § 9 A-2) har rett til et trygt og godt psykososialt skolemiljø. I tillegg skal skolen ha nulltoleranse for krenking, som mobbing, vold, diskriminering og trakassering ifølge opplæringslova (1998, § 9 A-3). Dette kan føre til at arbeidsoppgavene utenom det å undervise, øker for lærerne.

I flere år har det vært diskutert politisk om skolene skal ansette flere fagpersoner fra andre yrkesgrupper for å avlaste lærerne. I artikkelen «For ti år siden var det fire miljøterapeuter ved Trudvang skule i Sogndal. Nå er det 14.» i tidsskriftet *Utdanning* nr. 2/2019 som Vedvik og Jelstad (2019, s. 12) har skrevet, uttaler kunnskapsminister Jan Tore Sanner at det er behov for andre yrkesgrupper i skolen og han ønsker flere fagfolk velkommen. Dette begrunner han med at skolene bør sørge for å bygge et lag rundt eleven. Yrkesgruppene har sosial- og helsefaglig bakgrunn, som høyskoleutdannede barnevernspedagoger, vernepleiere og sosionomer. De er ofte ansatt som miljøterapeuter i skolen. I samme artikkel henvises det til en oversikt fra Fellesorganisasjonen (FO). Oversikten viser at arbeidere med sosial- og helsefaglig bakgrunn som er ansatt i grunnskolen har doblet seg de siste fire årene fram til 2018. De er til sammen omtrent 1.500 ansatte. Det blir omtrent en halv miljøterapeut på hver av landets snaut 3.000 grunnskoler.

I AFI – rapporten 6/2015 *Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen* pekes det på at anvendelse av sosial- og helsefaglige ansatte viser å ha en signifikant positiv effekt (små til moderate effekter) på forskjellige utfallsmål, som elevenes resultater faglig og mestring av det sosiale (Borg, Christensen, Fossetøl & Pålshaugen, 2015, s. 7). Et annet forsknings- og innovasjonsprosjekt om *hjemmeboende barnevernsbarn* (Kojan & Thrana, 2017, s. 29-30) viser at flere foreldre ikke ønsket barnevernet mer inn i arbeidet med barnet i skolen. Men de ønsket bedre og mer hjelp i forhold til det psykososiale miljøet for barnet i skolehverdagen. Studien viste at kontaktlærerne trenger støtte da det kan bli for krevende å følge opp enkeltelever alene og

behov for ansatte med sosialfaglig kompetanse var nødvendig. Samtidig uttaler leder i Utdanningsforbundet Steffen Handal i artikkelen nevnte ovenfor at miljøterapeutene ikke må erstatte lærerstillinger eller ha ansvar for undervisningen (Vedvik & Jelstad, 2019, s. 16). Han er opptatt av at lærerne må prioriteres først hvis dette medfører kamp om ressurser og lærerstillinger.

I veilederen til kapittel 9 A i opplæringslova (1998) utdypes det at det psykososiale miljøet på skolen menes her de mellommenneskelige forholdene på skolen. Det kan handle om det sosiale miljøet samt hvordan elever og personalet opplever dette. Det omhandler også elevenes opplevelse av læringssituasjonen. Videre står det at det psykososiale miljøet kan være vanskelig å beskrive for det kan være avhengig av den subjektive opplevelsen av det. Det beskrives i forarbeidene til opplæringslova kapittel 9 A (1998) noen sentrale faktorer som fremmer et trygt og godt psykososialt skolemiljø (NOU 2015:2, s. 115). De kan ha betydning for det psykososiale arbeidet i skolen, og det kan være skolekultur, skoleledelse, relasjonsbasert klasseledelse, elev-elev-relasjon og foreldresamarbeid. I denne studien er oppmerksomheten rettet mot den relasjonsbaserte klasseledelsen. Da relasjonen mellom voksne og elevene i skolen har sammenheng med hvordan elevene opplever undervisningen samt påvirker trivsel og atferden de viser (NOU 2015:2, s. 122).

Elevenes psykososiale skolemiljø blir altså regulert i opplæringslova kapittel 9 A (1998), og i forarbeidene til kapittelet står det at utvalget mener at de helse- og sosialfaglige ansatte kan bidra til en tverrfaglig kompetanse som kan bedre skolens psykososiale skolemiljø (NOU 2015:2, s. 304). Videre står det at fortsatt bør det være opp til skoleeier å avgjøre om det er behov for støttefunksjonene og hvordan de skal anvendes. Utvalget foreslår ikke å lovfeste flere funksjoner i skolen. Dermed er rollen til miljøterapeutene ikke lovfestet og det er opp til hver skoleeier å avgjøre hvordan arbeidsoppgavene deres skal være.

1.2 Problemstilling, forskningsspørsmål og formål

Jeg har selv arbeidet flere år som miljøterapeut i barneskolen og har møtt ulike barn og samarbeidet med forskjellige lærere. Kontaktlærerne kan ha ulike holdninger til sitt hovedansvarsforhold til enkeltelevne som fra å overlate det hele fulle ansvaret for eleven til miljøterapeuten og forholde seg passivt, til de lærerne som ønsker å ha full kontroll. Det å

måtte justere seg hele tiden etter lærernes ulike ansvarsholdninger i tillegg til å endre seg etter de forskjellige elevene de arbeider rundt, kan være krevende og utfordrende for miljøterapeutene. Dessuten kan arbeidsoppgavene til miljøterapeutene være uklare da de ikke er regulert i lovverket. Lærerne har i tillegg flere parter de skal samarbeide med (Haugen, 2019, s. 56-59). Det vil kunne oppstå et spenningsfelt mellom lærerne, miljøterapeuten og elevene. I dette spenningsfeltet kan det oppstå mye interessant og spennende. Dette vekker min nysgjerrighet og det ønsket jeg å utforske.

På bakgrunn av ovennevnte ønsket jeg å rette oppmerksomheten mot hvordan lærerne og miljøterapeutene samarbeidet tverrprofesjonelt om det psykososiale arbeide med elever i barneskolen, og derfor ble denne problemstillingen valgt:

Hvordan samarbeider lærere og miljøterapeuter om det psykososiale arbeidet med enkeltelever i barneskolen?

For å kunne undersøke temaet i problemstillingen har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål. De skal bidra til å gi fylldige besvarelser på problemstillingen for at helheten skal kunne forstås. Dette er studiens tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan bidrar lærere/miljøterapeuter i det psykososiale arbeidet med enkeltelever i barneskolen?
2. Hvordan organiseres det tverrprofesjonelle samarbeidet mellom lærere og miljøterapeuter i barneskolen samt hva fremmer og hemmer dette samarbeidet?
3. Hvordan oppfattes miljøterapeutrollen og miljøterapeutenes arbeidsoppgaver i barneskolen?

Jeg ønsket å få en dypere forståelse og kunnskap om hvordan de to ulike yrkesgruppene, lærere og miljøterapeuter, samarbeider tverrprofesjonelt om det psykososiale arbeidet med elever på lærernes arena. Hensikten er å synliggjøre hva som fungerer i samarbeidet samt synliggjøre hvilke utfordringer, dilemmaer og hindringer, som kan oppstå. Formålet med studien er å utvikle kunnskap som kan bidra til et bedre psykososialt arbeid med elevene og et bedre samarbeid mellom lærere og miljøterapeuter gjennom å belyse dette temaet. Jeg

arbeidet, som miljøterapeut, på en barneskole da jeg startet på studien, og hadde egen kompetanse, kunnskaper og erfaringer fra feltet, men jeg hadde ingen kunnskaper om hvordan dette samarbeidet opplevdes av lærere og miljøterapeuter på andre barneskoler.

1.3 Avgrensning og presisering

De høyskoleutdannede barnevernspedagogene, vernepleierne og sosionomene kan også benevnes med et samlebegrep, og det er at de er sosial- og helsefaglig utdannet. I denne studien er informantene med denne utdanningen, benevnt som miljøterapeuter.

Førskolelærere kan også arbeide som miljøterapeuter. Lærernes ansettelsesforhold er regulert etter opplæringslova kapittel 10 (1998).

1.4 Begrepsavklaring

Tverrprofesjonelt samarbeid

Tverrprofesjonelt samarbeid kan kjennetegnes ved at ulike profesjoner samarbeider tett sammen (Willumsen, 2009, s. 21). De samarbeider om en felles oppgave eller et felles prosjekt og kan være engasjerte i felles beslutninger. Deltakerne representerer sin egen yrkesgruppe og den tverrprofesjonelle gruppens synspunkter. En respekt for deltakernes forskjellige bidrag i samarbeidet kan være viktig. Samarbeidspartene kan skape en «merviten» gjennom de ulike faglige bidragene som deltakerne bidrar med. Dette kan de ikke oppnå alene. Gjennom diskusjoner og refleksjoner over elevenes ulike behov, kan denne «merviten» utvikles i fellesskap.

1.5 Oppgavens oppsett og oppbygging

Denne studien består av seks kapitler. Innledningen inneholder en introduksjon av temaet og en presentasjon av problemstillingen og forskningsspørsmålene samt en avgrensning og presisering og til sist en begrepsavklaring. Deretter presenteres metodekapittelet hvor det redegjøres for metodiske tilnærminger, utarbeidelse av intervjuguide, rekruttering av informanter, gjennomføring av intervjuene og til sist en redegjørelse for analysemetode. De neste kapitlene representerer studiens analyse og drøfting, og det er relasjonsarbeid, lærernes og miljøterapeutenes samarbeid samt rammebetingelser for samarbeidet. Avslutningsvis kommer en oppsummering av kapitlene som er analysert og drøftet, som skal besvare problemstillingen.

2.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for hvordan jeg har gått frem i studien for å besvare problemstillingen: «*Hvordan samarbeider miljøterapeuter og lærere tverrprofesjonelt om det psykososiale arbeidet med enkeltelever i barneskolen?*»

Jeg vil gjøre rede for hvordan jeg har gjennomført undersøkelsen og hvilke valg jeg har tatt underveis i prosessen, fra metodiske tilnærminger til intervjuguidens utforming, samt intervjuenes gjennomføring og til slutt analysen av intervjumaterialet. Jeg vil også redegjøre for de etiske vurderingene og refleksjonene jeg har gjort underveis i prosessen. Hensikten er å gjøre studien så transparent som mulig. Forskning kan gjennomføres på mange ulike måter avhengig av forskningsdesign, forskningsspørsmål og metode. Uansett er transparens (gjennomsiktighet) i studien viktig (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 77).

2.1 Metodiske tilnærminger

Jeg ønsket å få dybdekunnskap om lærernes og miljøterapeutenes erfaringer, opplevelser og refleksjoner om deres samarbeid i barneskolen hvor oppmerksomheten var rettet mot ivaretagelse av elevenes psykososiale skolemiljø. Det var også interessant å belyse spenningsforholdet mellom lærerne og miljøterapeutene, som jeg beskriver i innledningen. Dette er årsaken til at jeg valgte en kvalitativ tilnærming. Thagaard (2013, s. 11) bekrefter at en kvalitativ tilnærming gir mulighet til fordypning og forståelse av de sosiale fenomener vi studerer. Jeg har valgt intervju som er en metode innenfor denne tilnærmingen. Den kvalitative tilnærmingen har en forankring i den hermeneutiske forskertradisjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 74)). Hermeneutikken var opprinnelig knyttet til fortolkning av tekster, men en utvidelse av begrepet «tekst» gjør at den nå omfatter diskurser og handlinger. Jeg hadde en forhåndsoppfatning om området jeg skulle studere, men gjennom å konsentrere og bevege meg mellom deler og helheten av studien, ble min forhåndsoppfatning utfordret kontinuerlig og jeg måtte stadig endre min forståelse gjennom hele forskningsprosessen. I hermeneutikken omtales forskerens ervervelse av forståelse, som en sirkelbevegelse, kalt «den hermeneutiske sirkel» (Brottveit, 2018, s. 35 og 36). I lys av den hermeneutiske sirkelen kan forståelsen vår være en prosess som er i kontinuerlig bevegelse mellom deler og helhet av forskningsområdet, som gir stadig ny forståelse. Et eksempel kan være at jeg hadde en forhåndsoppfatning om at lærerne og miljøterapeutene samarbeidet tverrprofesjonelt, men i lys av den hermeneutiske sirkelen måtte jeg endre min forståelse av deres samarbeide. Dette

kan også omtales som en hermeneutisk spiral da vitenskapelig forståelse ikke er noe endelig, men en prosess som vil skje kontinuerlig (Brottveit, 2018, s. 36).

2.2 Egen forforståelse

En bevisstgjøring av forforståelsen kan være viktig, og derfor vil jeg redegjøre for mine forhåndsoppfatninger om forskningsområdet. Vi møter omverden med en forforståelse og ofte anvender vi den ubevisst til å tolke det som skjer rundt oss (Johannessen mfl., 2016, s. 34). Jeg har valgt en problemstilling tilknyttet mitt eget arbeidsfelt, og bakgrunnen for valget var at jeg var engasjert i temaet i problemstillingen gjennom egne erfaringer fra arbeidsfeltet. Det var også med utgangspunkt i mine erfaringer som oppdragstaker for fosterhjemtjenesten, som lå til grunn.

Jeg og min samboer var i flere år oppdragstakere for fosterhjemtjenesten. Da erfarte vi hvor viktig personalets samarbeid rundt utsatte og sårbare elever i skolen var. Trivsel på skolen var betydningsfullt, og det kan også påvirke hjemmesituasjonen hos barna/ungdommen. Det var viktig at barna/ungdommen følte seg godt mottatt og fikk etablert gode vennskap i skolen. Denne erfaringen vil være en del av min forforståelse og prege min forståelse og tilnærming til feltet. Forforståelsen kan være den «bagasjen» vi har med oss, som kan være basert på egne erfaringer og oppfatninger (Johannessen mfl., 2016, s. 35).

Videre er jeg utdannet barnevernspedagog og arbeidet flere år som miljøterapeut i barneskolen. Der møtte jeg forskjellige barn og samarbeidet med ulike lærere. I skolen var det et mangfold av elever med ulike utfordringer og vansker. Det var elever med skriv-, lese- og lærevansker, flerspråklige utfordringer, atferdsproblemer, ADHD, autisme-spekterforstyrrelser, Touretts syndrom, Downs syndrom, angst, depresjoner osv. I tillegg er det barn som har hatt vonde og traumatiske opplevelser, som omsorgssvikt, fysiske og psykiske overgrep. Mangfoldet av elever antyder at det kan være behov for en komplementær kompetanse inn i skolen. Jeg har erfart samarbeid med lærere, som fungerte og enkelte samarbeid som ikke fungerte. Denne erfaringen vil også være en del av min forforståelse og prege min forståelse og tilnærming til feltet. Tolkingsgrunnlaget av intervjumaterialet kan være ulikt alt etter som forskeren er innenfor eller utenfor miljøet som studeres, og det kan være viktig at forskeren presenterer sitt ståsted (Thagaard, 2013, s. 207).

Jeg reflekterte fram og tilbake om det var hensiktsmessig å knytte studien til eget arbeidsfelt. En vurdering av fordelene ved å ha forhåndskunnskaper om arbeidsfeltet og ulempene ved at det kunne bli for nært og personlig samt at det kunne være vanskelig å være nøytral, var også nødvendig. Dette refleksjonsarbeidet bevisstgjorde min forforståelse slik at jeg ikke hadde en personlig agenda bak studien, men at jeg ble mer åpen for informasjonen som kom fram underveis i undersøkelsesprosessen, som kunne gi studien en mer balansert og nyansert preg.

2.3 Det kvalitative intervjuet

Jeg ønsket fyldige og detaljerte beskrivelser av opplevelser og erfaringer fra informantene for å belyse problemstillingen, og de skulle ha mulighet til å uttale seg mest mulig fritt rundt temaet uten avbrytelser og forstyrrelser. Derfor falt valget på intervjusamtaler en – til – en, som metode for å innhente informasjonen. Thagaard (2013, s. 12) bekrefter at intervjusamtaler egner seg godt som utgangspunkt for å få kunnskap om hvordan enkeltpersoner opplever og reflekterer over sin situasjon.

Det kvalitative intervjuet kan være mer eller mindre strukturert på forhånd. Jeg benyttet noen fastlagte spørsmål på forhånd samtidig som jeg ikke ønsket å styre informantene i for stor grad da jeg ville gi de mulighet til å utdype sine tanker om temaet. For eksempel kunne det være interessant å stille informantene spørsmål om deres refleksjoner rundt hva de legger i begrepet psykososialt arbeid. Jeg hadde samtidig mulighet til å stille utdypings- eller oppfølgings spørsmål. På bakgrunn av dette har jeg valgt et semistrukturert eller et halvstrukturert intervju. Et halvstrukturert intervju kan være organisert med en intervjuguide med fastlagte spørsmål, som stilles i lik rekkefølge til alle informantene, men intervjuformens struktur og forløp er likevel ulik (Brottveit, 2018, s. 92). Forskers rolle er fri til å endre rekkefølgen og be informantene å utdype spørsmålene i intervjuguiden.

Fordelen ved en fleksibel struktur på intervjuet kan være at det kan dukke opp interessante temaer eller informasjon fra informanten som ikke er etterspurt. For eksempel nevnte to av lærerne at de var like mye sosialarbeidere. De fastlagte spørsmålene gjør at informanten holder seg innenfor temaet slik at problemstillingen blir belyst. Ulempene kan være at informanten ser mulighet til å uttale seg fritt om temaer som ligger ham/henne på hjertet som ikke berører problemstillingen. For eksempel fortalte en av informantene om personlige utfordringer på arbeidsplassen som var utenfor temaet. Samtidig vil alle mine spørsmål være

preget av min forforståelse, som jeg har nevnt tidligere, da den er helt nødvendig for å forstå omverdenen ifølge Johannessen mfl. (2016, s. 34).

2.4 Utarbeidelse av intervjuguide

Jeg ønsket å intervjuer både lærere og miljøterapeuter for å belyse problemstillingen. Intervjuguiden skulle være lik til begge yrkesgrupper fordi jeg da kunne sammenligne uttalelsene deres. Samtidig ønsket jeg å anvende fleksibiliteten ved behov fordi de to yrkesgruppene har ulike roller i skolen da lærerne har hovedansvaret for elevene mens miljøterapeutene understøtter dette arbeidet. Jeg kan da se på uttalelsene til lærerne og miljøterapeutene hver for seg og sammenligne uttalelsene deres. Det vil da være mulighet for å se likheter og forskjeller samt å se helheten av intervjumaterialet. Dette er i tråd med den hermeneutiske sirkelen, som jeg har nevnt tidligere (Brottveit, 2018, s. 36).

Jeg startet med å utforme et spørsmål skjema som omhandlet informantenes bakgrunn som kjønn, alder, utdannelse, stillingsbetegnelse og yrkeserfaring. En start med bakgrunnsinformasjon kan etablere trygghet og tillit hos deltakerne. Deretter skulle jeg gå over på intervjuguiden og følge den. Organiseringen av intervjuets temaer bør skje på en måte som ivaretar en god progresjon gjennom hele intervjuet, og det er vanlig å begynne med personlige kjennetegn (Brottveit, 2018, s. 90). Jeg fant noe forskning på feltet, men det var ikke så mye. Jeg anvendte forskningen som bakgrunn for å utforme en problemstilling. Ved utarbeidelse av intervjuguiden startet jeg med en problemstilling, som var: «*Hvordan samarbeider miljøterapeuter og lærere tverrprofesjonelt om det psykososiale arbeidet med enkeltelever i barneskolen?*» Ut fra denne problemstillingen utformet jeg tre forskningsspørsmål. Jeg ønsket beskrivelser og refleksjoner fra informantene om hvordan miljøterapeuter/lærere bidrar i det psykososiale arbeidet med enkeltelever i barneskolen samt hvordan miljøterapeutrollen og miljøterapeutenes arbeidsoppgaver oppfattes. Det siste forskningsspørsmålet var om hvordan det tverrprofesjonelle samarbeidet organiseres mellom miljøterapeuter og lærere, samt hva fremmer og hemmer dette samarbeidet. Jeg valgte å ta utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene for å få en slags struktur på intervjuguiden. Vide spørsmål ble anvendt, som en introduksjon til temaene, som for eksempel hva tenker du når du hører psykososialt arbeide? Videre benyttet jeg spisset spørsmål for å invitere informantene til å reflektere og uttrykke seg. Deretter ble utdypnings- og oppfølgingsspørsmål anvendt for å få detaljer, nyanser og utfyllende beskrivelser. De personlige spørsmålene, som omhandlet utfordringer i arbeidshverdagen kom i midten av

intervjuet slik at informantene hadde mulighet for å bli trygg før de uttalte seg. Til slutt i intervjuguiden hadde jeg et spørsmål om informanten hadde noe å tillegge. Når intervjuet var avsluttet ønsket jeg å spørre informanten om hvordan de opplevde å bli intervjuet. Da hadde informantene mulighet til ytre seg om de angret på noen av uttalelsene, om de følte seg ivaretatt under intervjuet eller om de fikk følelsesmessige reaksjoner av intervjuet. Tilbakemeldingene kunne også gjøre at jeg måtte justere meg i de neste intervjuene. Det bør avsettes tid til avsluttende kommentarer på slutten av intervjuet, som for eksempel å oppklare uklarheter eller la informantene komme med andre innspill, som de har på hjertet (Johannessen mfl., 2016, s. 151).

Jeg foretok to prøveintervju for å teste intervjuguiden. Hensikten var å se om intervjuguiden fungerte hensiktsmessig og at spørsmålene belyste problemstillingen. Testpersonene var en miljøterapeut og en barne- og ungdomsarbeider med erfaring fra arbeid i barneskolen. Jeg fikk nyttig informasjon om intervjusituasjonen. Tilbakemeldingene var at pauser kunne være nyttig samt at informanten fikk en oversikt med stikkord over vanskelige begreper som skulle gjennomgås, som for eksempel psykososialt arbeid, tverrfaglig samarbeid osv. Jeg utformet en stikkord - oversikt, som informantene hadde mulighet til å lese gjennom før intervjuet startet. Samtidig fikk jeg erfaring med intervjusituasjonen og det gjorde meg mer trygg. I tillegg til intervjuguiden utformet jeg et informasjonsskriv om forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet og et samtykkeskjema. Dette ble sendt sammen med et meldeskjema på mail til NSD – Norsk senter for forskningsdata AS for godkjenning. Studien ble godkjent etter noen uker.

2.5 Informantutvalg

2.5.1 Utvalgsriterier

Jeg har et strategisk utvalg av deltakere i min studie og det er miljøterapeuter og lærere som arbeider i barneskolen fordi representanter fra begge yrkesgruppene vil gi en mer balansert og nyansert belysning av problemstillingen enn om jeg bare intervjuet for eksempel miljøterapeuter. Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg (Thagaard, 2013, s. 60). Det er valg av deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er representative i forhold til studiens problemstilling. Studien omhandler lærernes og miljøterapeutenes arbeid sammen i barneskolen med oppmerksomheten rettet mot ivaretagelse av elevenes psykososiale miljø. Miljøterapeuter er høyskoleutdannet som barnevernspedagoger, vernepleiere eller sosionomer (Utdanningsforbundet & Fellesorganisasjonen, 2012, s. 3).

Førskolelærere kan også arbeide som miljøterapeuter, men jeg ønsket først og fremst miljøterapeuter med helse- og sosialfaglig bakgrunn fordi de kan ha en komplementær kompetanse i forhold til lærerne. Tid og ressurser satt begrensninger for størrelsen av utvalget. Det ble 3 miljøterapeuter og 3 lærere. Det kan være ulike måter å sette sammen strategiske utvalg av informanter, og Johannessen mfl. (2016, s. 117) hevder at utgangspunktet er ikke representativitet, men hensiktsmessighet.

2.5.2 Rekruttering av informanter

Det var uaktuelt å rekruttere informanter fra egen arbeidsplass fordi det kunne påvirke intervjusituasjonen. Det kan være uetisk med bekvemmelighetsutvelgelse av informanter, som betyr at forskeren gjør det som er enklest og mest bekvemmelig (Johannessen mfl., 2016, s. 122). Av den grunn ønsket jeg å undersøke om det var miljøterapeuter i andre kommuner. Jeg undersøkte på kommunenes nettsider og fant de ulike barneskolene der. Det viste seg at det var få miljøterapeuter som var ansatt i barneskolene. Jeg var innom nettsidene til barneskolene i 6 kommuner i Østfold og Akershus fylke. Der fant jeg at det var ca. 36 ansatte, som hadde miljøterapeut som stillingsbetegnelse i 2017.

Jeg måtte anvende ulike taktikker for å rekruttere informanter. Jeg ringte en rektor på en barneskole hvor to miljøterapeuter var ansatt og informerte om studien, samt sendte informasjonsskrivet på mail. Der fikk jeg ingen respons. Da måtte jeg endre taktikk. Jeg oppsøkte skoler da jeg vurderte at når de fikk en person og forholde seg til, kunne det gjøre at de ønsket å delta. Det viste seg at noen ansatte med miljøterapeut stillinger var uten utdanning. Dermed kunne jeg ikke helt stole på nettsidene til skolene. På en skole fikk jeg respons og miljøterapeuten leste informasjonsskrivet, som jeg hadde med. Der var det beskrivelse av temaet for undersøkelsen, hva deltagelsen innebar og hvem som hadde tilgang til intervjumaterialet. Jeg fikk gjort avtaler med to miljøterapeuter på to ulike barneskoler. De bestemte tid og sted. Og det ble bestemt at intervjuene skulle gjøres på skolen der de arbeidet, etter undervisningstid. Det ene avtalen ble avlyst.

Da nytt skoleår ofte kan medføre nyansettelser, undersøkte jeg på nytt skolenes nettsider. I Østfold var det i en kommune nå ca. 10 miljøterapeuter og i en annen kommune fant jeg at det var 1 vernepleier, 2 miljøterapeuter og 10 miljøveiledere. Man bør være kritisk til registre og kvaliteten på den informasjonen man får, som for eksempel hvor oppdatert informasjonen er hevder Johannessen mfl. (2016, s. 123). Jeg hadde anvendt mye tid på å rekruttere

informanter som var ukjente, og valgte å gi dette opp. Etter råd fra veileder tok jeg kontakt med fire mulige informanter som jeg på forhånd hadde kjennskap til i forbindelse med jobb eller i andre sammenhenger, men som jeg ikke hadde en privat relasjon til. En informant ble rekruttert gjennom snøballmetoden ved at jeg spurte en aktuell informant om personen kjente til noen andre i målgruppen, som kunne tenke seg å stille opp på et intervju (Johannessen, 2016, s. 123). Ulempen med snøballmetoden er at informantene kjenner hverandre og taushetsplikten kan bli utfordret ved at de har kjennskap til hverandres deltagelse i studien. Thagaard (2015, s. 61) bekrefter at det kan være problematisk at personene kommer fra samme miljø eller nettverk og har en relasjon.

Dette ble studiens informanter til slutt, og stillingsbetegnelsene deres er:

2 miljøterapeuter og 1 miljøveileder

(Jeg vil anvende en stillingsbetegnelse på alle og det er miljøterapeut).

1 faglærer og 2 kontaktlærere

(Jeg vil anvende lærer, som stillingsbetegnelse, bortsett fra når informantene uttaler seg).

Utdanningen til informantene er:

1 Barnevernspedagog, 1 vernepleier, 3 førskolelærere og 1 adjunkt m/opprykk.

En fordel ved studien kan være at det er en variasjon i utvalget av informanter, for eksempel kan det være en styrke å ha med en faglærer. Det kan gi intervjumaterialet en robusthet. En ulempe kan være at det er bare to informanter med sosial- og helsefaglig utdanning. Alle informantene har lang erfaring fra arbeid i skolen. To av lærerne arbeider ikke sammen med miljøterapeuter nå, men har erfaringer fra samarbeid med miljøterapeuter.

2.6 Gjennomføring av intervjuene

Informantene bestemte tid og sted for gjennomføring av intervjuene. De foregikk på deres arbeidsplasser bortsett fra en informant, som ikke ønsket det. Jeg hadde ikke tilgang til andre lokaler så intervjuet ble utført hjemme hos meg. Et intervju foregikk på et grupperom på en skole hvor det var støy i rommet ved siden av. Et annet intervju ble utført mellom to klasses timer. Tre intervjuer foregikk etter undervisningstid med begrenset tid. Jeg merket at støy og begrenset tid var utfordrende, og det påvirket intervjusituasjonen. Jeg kom igjennom intervjuguiden, men uttalelsene kunne blitt mer fyldigere med bedre tid. Intervjuet hjemme hos meg ble det motsatte da det var godt med tid. Samtidig beveget vi oss mer utenfor

temaet, noe jeg måtte påpeke slik at vi forholdt oss til intervjuguiden. Et sted som var nøytralt og bedre tid hadde vært ønskelig.

Jeg startet med en kort uformell prat før jeg informerte om hvordan intervjuet skulle foregå med lydopptaker og at det var mulighet for pauser ved behov. Deretter gikk jeg over på spørsmålskjemaet med bakgrunnsopplysninger om informantene. Thagaard (2015, s. 105) skriver at intervjuet er en interaksjon, som legger vekt på hvordan samspeillet mellom forsker og intervjuperson bidrar til å utvikle kunnskap. Det ble forskjellige opplevelser og erfaringer i de ulike intervjuene. I det første intervjuet ønsket informanten pauser og det behøvde jeg også. Det var krevende å følge intervjuguiden, ha en lyttende holdning og stille gode oppfølgings spørsmål. Jeg hadde med en notatbok for å notere viktige temaer, perspektiver, inntrykk osv. som informanten uttrykte, men den ble ikke benyttet. Notater kan være en sikkerhet hvis lydopptakeren ikke fungerer, men å notere reduserte den personlige kontakten med informanten. Det ble vanskelig å lytte, observere og gi umiddelbar respons fordi oppmerksomheten ble rettet mot notatene istedenfor informanten. I pausene ble det en mer avslappet atmosfære og informanten delte informasjon som ikke ble formidlet under intervjuet. Jeg spurte om informanten ville gjenta det med lydopptakeren på, og det godkjente informanten.

Etter to intervjuer ble jeg oppmerksom på at jeg stilte for få dybde spørsmål. Jeg reflekterte over hvorfor, og kom fram til at mye av det informantene uttalte seg om hadde jeg forhåndskunnskaper om fordi jeg hadde erfaring fra arbeidsfeltet. Jeg måtte endre meg og stille flere dybde spørsmål fordi informantene kunne ha helt andre kunnskaper, opplevelser, erfaringer og refleksjoner enn meg. I et intervju oppdaget jeg at lydopptakeren ikke fungerte og vi måtte starte på nytt. Det var heldigvis på det første spørsmålet så ingenting gikk tapt. Til slutt i intervjuene spurte jeg om informantene hadde noe å tillegge og en informant benyttet muligheten til det. Når intervjuet var ferdig og lydopptakeren var avslått, spurte jeg informantene om hvordan de opplevde intervjuet, og samtlige informanter var positive til erfaringen.

Jeg transkriberte intervjuene fortløpende. Intervjuene ble transkribert ordrett og alle «hm-er», pauser (...) og for eksempel latter ble medtatt. Det var lærerikt å lytte på intervjuene når jeg transkriberte dem. For eksempel avbrøt jeg en informant ved en anledning og stilte ledende spørsmål ved en annen anledning. Da hadde jeg mulighet til å endre på hvordan jeg for

eksempel stilte spørsmålene for å skape bedre flyt i neste nye intervju. Jeg noterte tanker, inntrykk, erfaringer og opplevelser i etterkant av intervjuene for å ikke glemme de til senere i forskningsprosessen. Notater være et viktig hjelpemiddel når forsker skal redegjøre for blant annet metoddelen (Brottveit, 2018, s. 91). Etter hvert ble jeg mer komfortabel i intervjusituasjonen og klarte å frigjøre meg mer fra intervjuguiden og intervjuene fløt bedre. Det ble en balansegang mellom å ha en lyttende holdning, vise interesse, engasjement og oppmerksomhet i intervjusamtalen samt å ha initiativ til å lede intervjuet for å utdype informantens uttalelser (Thagaard, 2013, s. 106). Samtlige informanter fikk tilbud om å lese igjennom sitt transkriberte intervju. Jeg informerte om at det var ordrett transkribering av den muntlige talen og at den kunne fremstå som usammenhengende. To av informantene benyttet muligheten, og jeg fikk tilsendt endringene i papirform i posten. De hadde ikke fjernet noen informasjon. Det var mer korrigeringer av uttalelser, men ingen store endringer som fikk betydning for innholdet i informasjonen. Min erfaring var at det hadde vært mer hensiktsmessig, som Kvale og Brinkmann (2015, s. 213) skriver, å gjengi uttalelsene på en mer sammenhengende måte når transkripsjonene skulle sendes til intervjupersonene. Da hadde de to informanten ikke behøvd å korrigere uttalelsene.

2.7 Etikk, forforståelse og refleksivitet

Det er etiske problemstillinger gjennom hele forskningsprosessen fra tema blir bestemt til avsluttet undersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). For å få tillatelse til å utføre studien måtte jeg først melde prosjektet til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste). Videre er det spesielt fire etiske grunnprinsipper som har betydning for en etisk forsvarlig forskningspraksis, og det er informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104-113). Dette er i tråd med retningslinjene til De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH, 2016). Informantene kan oppleve sårbarhet ved å dele sine personlige opplevelser og erfaringer, og da kan det være viktig at de blir ivaretatt på en etisk forsvarlig måte.

Prosjektet ble godkjent av NSD og jeg fikk tilsendt et skriv med prosjektvurdering og kommentarer. Der stod det at informasjonsskrivet var godt utformet samt at intervjuer og informant måtte drøfte innledningsvis i intervjuet hvordan identifiserende bakgrunnsinformasjon skulle utelates fra intervjuet. Studiens informanter er helse- og sosialfaglige ansatte og lærere i barneskolen og de tilhører yrkesgrupper som har taushetsplikt. Identifiserende bakgrunnsopplysninger om elever, som navn, alder, kjønn, tid,

diagnoser og eventuelle spesielle hendelser måtte utelates fra intervjuet. Eksempler skulle også anvendes med forsiktighet. Dette hadde både jeg og informanten ansvaret for sammen. Så innledningsvis i intervjuene drøftet jeg og informantene om hvordan taushetsbelagte opplysninger skulle håndteres. Da dette var avklart, kunne intervjuene starte. I to av intervjuene måtte jeg dog minne informantene et par ganger om det vi drøftet innledningsvis om identifiserende bakgrunnsopplysninger om elever. Jeg opplyste at opplysningene måtte utelates eller at de måtte anonymiseres i transkriberingen av intervjuet fordi enkeltpersoner kunne bli gjenkjent.

Informasjonsskrivet ble sendt på mail til informantene i forkant av intervjuene. Jeg spurte informantene om jeg skulle gå igjennom informasjonsskrivet, men samtlige hadde lest det og uttalte at det ikke var nødvendig. Deretter signerte de samtykkeskjemaet. Først etter å ha lest informasjonsskrivet kan potensielle deltakere ta et informert valg om de ønsker å delta eller ikke skriver Brottveit (2018, s. 87). Et informert samtykke handler om at deltakerne orienteres om hva deltakelsen innebærer og at deltakelsen er basert på frivillighet. Det kan være noen utfordringer tilknyttet informert samtykke. Det var begrenset hvor mye informasjon om temaet jeg kunne utlevere fordi mange detaljer kunne påvirke deltakernes uttalelser. Da hensikten var å få fram deres egne erfaringer og opplevelser om temaet. Samtidig kan fleksibiliteten i intervjuene føre til at det blir noen endringer underveis. Samtykke fra deltagerne vil da ikke nødvendigvis være basert på fullstendig informasjon om prosjektet (Thagaard, 2013, s. 27).

Konfidensialitet er et viktig etisk grunnprinsipp i forskningspraksisen (Thagaard, 2015, s. 28). De transkriberte intervjuene ble anonymisert med en gang slik at ingen enkeltpersoner blir gjenkjent i den ferdige studien. Jeg har benevnt informantene med fiktive navn for å anonymisere dem. Digitale lydopptak ble slettet med en gang samt liste med personopplysninger og transkriberte intervjuer tilknyttet studien vil bli makulert ved prosjektets slutt. Hensikten er å beskytte og respektere deltakernes privatliv da intervjuene inneholde emner som kan være utfordrende (NESH, 2016).

En konsekvens av å delta i en forsknings studie kan være at deltakeren deler mer informasjon enn han/hun er komfortabel med. I en pause i ett av intervjuene delte en informant informasjon som hadde vært nyttig for studien. Jeg stilte noen ekstra oppfølgingsspørsmål da vi kom til det aktuelle tema i intervjuguiden, men han/hun valgte ikke å formidle

informasjonen med lydopptakeren på. Informasjonen kunne vært berikende for studien, men jeg forsto at informasjonen var følsom for informanten og respekterte informantens avgjørelse. Det er viktig å vise sensitivitet overfor deltagerens opplevelser og grensesetting slik at informanten ikke sier mer i intervjuet enn det som han/hun er komfortabel med (Del Busso, 2018, s. 120). Uansett var det lærerik og nyttig informasjon for meg, selv om jeg ikke kunne benytte den i studien. Erfaringen viste at det kan være etisk utfordrende å balansere deltakerens behov for grensesetting og ha rollen som forsker, som skal innhente informasjon. Samtidig var det en nyttig erfaring å ta med seg videre til de andre intervjuene. Informantene kan oppleve intervjusituasjonen som en anledning til å reflektere over og belyse temaer som er utfordrende og følsomme, som for eksempel sin egen arbeidssituasjon. En konsekvens kan være at intervjupersonen kjenner seg igjen i den ferdige studien, og det å se egne uttalelser i en analytiske sammenheng som forskeren har utviklet, kan virke fremmed eller provoserende (Thagaard, 2013, s. 30-31). Jeg har derfor forsøkt å behandle intervju-materialet på en respektfull måte selv om jeg har hatt en utforskende holdning.

Forskeren og deltakeren være i en asymmetrisk maktrelasjon til hverandre i det kvalitative forskerintervjuet der forskeren som regel er den sterkeste parten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Det er forskeren som setter agendaen for intervjuet ved å ha bestemt temaet og ved å ha utformet forsknings- og intervju spørsmål. Jeg ønsket lærernes og miljøterapeutenes egne personlige erfaringer og opplevelser. For å få fram informasjonen fra informantene måtte jeg ta initiativ til å føre intervjuet videre ved å stille utforskende og utdypende spørsmål for å få utfyllende beskrivelser av problemstillingen. Samtidig ble det en balansegang hvor utdypende og nærgående jeg kunne være for ikke å krenke informantene slik at tilliten ble brutt. Informantene kan være i en sårbar posisjon fordi de deler personlig opplevelser og erfaringer. Det kan oppleves både som krevende og utfordrende for dem. I intervjuene forøkte jeg å få informantene til å føle seg trygge ved å skape en fortrolig atmosfære. Det kunne gjøre at informantene hadde lyst til å åpne seg og dele informasjon. Jeg måtte dog være oppmerksom på at mitt ønske og behov for informasjon ikke satt informantene i fare for å si mer enn de var komfortabel med. En informant delte informasjon om personlige utfordringer på arbeidsplassen som gikk utover temaet i studien. Jeg forsøkte å være lyttende og ivaretagende, men gikk ikke videre med det. Uttalelsene blir heller ikke anvendt i studien.

Jeg vil her redegjøre for hvilken forskningstradisjon jeg er forankret i og min faglige bakgrunn. Min forankring er i den hermeneutiske forskertradisjon hvor målet er å forstå og

fortolke fenomener i lys av sin egen kontekst for å konstruere nye meningssammenhenger av fenomenet som studeres (Brottveit, 2018, s. 29). Videre kan mitt faglig utgangspunkt være preget av en psykososial tilnærming der yrkesutøveren oppfordres til å se «hele» barnet og skape et relasjonelt rom på grunnlag av barnets rett til selvagens hvor barnet kan utvikle sin selvforståelse og selvopplevelse (Del Busso, 2014, s. 52). Min utdanning er barnevernspedagog og referanserammen for sosialpedagogikk og miljøterapi, er sosiologi, psykologi og pedagogikk. Oppmerksomheten er rettet mot barnets behov og utvikling samt en relasjonell dimensjon, som inneholder etikk, verdier, normer og holdninger (Kvaran, 1996, s. 62). Det faglige arbeidet kan bestå av omsorg, bistand og forebygging med barnets beste i fokus. I tillegg kan den sosialfaglige kompetansen være komplementær til lærernes kompetanse (Borg & Lyng, 2019, s. 51). Dette er i tillegg til de arbeidserfaringene jeg redegjorde for i kapittel 2.2 om egen forforståelse. Min forforståelse vil være preget av min bakgrunn, både faglig og personlig, og det vil være umulig å redegjøre for alt som har påvirket meg av erfaringer, opplevelser og kunnskaper (Johannessen mfl., 2016, s. 51).

Jeg har valgt en problemstilling tilknyttet mitt eget arbeidsfelt da jeg tenkte at det var en fordel med kjennskap til feltet i motsetning til et arbeidsfelt som var ukjent. Dette kan prege min forforståelse, bevisst og ubevisst, samt både være en styrke og begrensning ved studien. Det kan være nyttig at jeg har kjennskap til feltet. Det kan gjøre at jeg kan ha et godt grunnlag for å forstå de fenomenene som studeres eller forstå deltakernes situasjon. For eksempel kan jeg ha bakgrunnskunnskaper som gjør at jeg kan være mer utforskende i spørsmålene når jeg intervjuer. Når man ikke har kjennskap til miljøet som studeres, kan det være mere utfordrende og man må bruke mere tid på å forstå deltakernes budskap og verden, som i utgangspunktet er fremmed. Forskerens erfaringer til miljøet kan gi et særlig godt grunnlag for gjenkjennelse, som kan bli utgangspunkt for den forståelsen han/hun kommer frem til da tolkninger utvikles i relasjon til egne erfaringer (Thagaard, 2013, s. 206).

Samtidig kan det være umulig å ha full oversikt over et arbeidsfelt. Jeg var for eksempel nysgjerrig på hvordan ansatte arbeider tverrprofesjonelt med å ivareta elevenes psykososiale miljøet på andre barneskoler. Tilknytningen til arbeidsfeltet kan også føre til at jeg blir mindre åpen for nyanser og kan overse det som er ulikt fra mine egne erfaringer. For eksempel glemte jeg noen ganger å stille utdypende spørsmål om forhold som jeg hadde kjennskap til eller hadde kunnskaper om fra før. Informantene kan ha andre opplevelser, erfaringer og kunnskaper enn det jeg innehar. Informasjonen siles gjennom et filter av mer

eller mindre klare forhåndsopfatninger om hva det er interessant å se etter gjennom hele forskningsprosessen fra valg av tema til studien avslutning (Johannessen mfl., 2016, s. 35).

Jeg har forsøkt å være refleksiv gjennom hele forskningsprosessen, og det kan beskrives som en bevisstgjøringsprosess som er mer kritisk og dyptgående enn refleksjoner (Del Busso, 2018, s. 124). Dette innebærer at jeg har forsøkt å vurdere kritisk sider ved meg selv som forsker samt mine personlige og faglige erfaringer, opplevelser og kunnskaper som ligger til grunn for forskningsprosessen.

2.8 Analysemetode

Analysen ble gjennomført med utgangspunkt i et hermeneutisk perspektiv som Brottveit (2018, s. 132-140) omtaler i sin bok. Denne framgangsmåten ble valgt for å besvare og belyse problemstillingen i denne studien, som omhandler to forskjellige yrkesgrupper som samarbeider om det psykososiale arbeidet med elever i barneskolen. Jeg valgte denne framgangsmåten fordi jeg ønsket å undersøke intervjumaterialet til de to informantgruppene, lærere og miljøterapeuter, hver for seg, for så å sammenligne deres uttalelser og deretter rette oppmerksomheten på helheten av intervjumaterialet. En sammenligning vil kunne vise likheter og forskjeller i uttalelsene hos de to informantgruppene. Det var da en mulighet for å rette oppmerksomheten på deres psykososiale arbeid hver for seg, for så å se hvordan deres arbeid samlet eller samarbeid tverrprofesjonelt kunne skape et godt psykososialt skolemiljø for elevene.

Jeg startet med å lese alle intervjuene flere ganger for å få en oversikt over helheten i intervjumaterialet. Deretter samlet jeg lærernes og miljøterapeutenes intervjuer hver for seg. Jeg ønsket å se etter mønstre eller sammenfatninger av meningsinnholdet i intervjumaterialet (Brottveit, 2018, s. 137). Til dette fortolkningsarbeidet brukte jeg en markeringstusj. Jeg markerte uttalelser i intervjuene som jeg vurderte hadde betydning for å besvare eller belyse problemstillingen. Neste steg i fortolkningsarbeidet var å kode egne tolkninger ved å organisere teksten med stikkord i marginen da jeg så etter et hovedtema under hvert forskningsspørsmål, som for eksempel relasjoner, miljøterapeuten-bindeledd og rammebetingelser for samarbeidet. Det var en kontinuerlig bevegelse mellom helheten av intervjumaterialet og delene av det, for å få en oversikt (Brottveit, 2018, s. 36). Forståelsen min om problemstillingen, endret seg kontinuerlig i denne prosessen. Dette er i lys av den

hermeneutiske sirkelen da den kan danne grunnlag for stadig nye måter å forstå omverden på. Temaene i denne prosessen ble:

Hovedtema:

Relasjonsarbeid

Miljøterapeuten - bindeledd i relasjoner

Felles rammebetingelser i samarbeidet

Undertemaer:

Indre anerkjennelse av elevene

Ytre anerkjennelse av elevene

Nærhet og distanse i relasjonene

Miljøterapeuten – bindeledd mellom elev og lærer

Miljøterapeuten – bindeledd mellom enkeltelever og medelever

Rolleforventninger

Ved gjennomgåelse av litteratur og teorier samt veiledning underveis gjorde at jeg så intervjumaterialet med andre øyne. Jeg gikk igjennom det på nytt og det framkom nye temaer, og jeg fikk organisert intervjumaterialet på en mer hensiktsmessig og oversiktlig måte. Det var igjen en kontinuerlig frem og tilbake prosess mellom deler og helhet av intervjuene ifølge den hermeneutiske fortolkningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Jeg fortolket deler, som hva lærerne og miljøterapeutene uttalte hver for seg gjennom intervjuene, og ut fra disse fortolkningene satt jeg delene på ny i relasjon til helheten. Dette åpnet for en dypere forståelse av intervjumaterialet og meningen i det, enn hva jeg første gangen erfarte. Dette var temaene som fremkom i den prosessen:

Hovedtemaer:

Relasjonsarbeid

Lærernes og miljøterapeutenes samarbeid

Rammebetingelser for samarbeidet

Undertemaer:

Indre anerkjennelse

Ytre anerkjennelse

Skape trygghet hos elevene

Utfordringer/hindringer i organisering av samarbeidet

Rolleforventninger til miljøterapeutene

Temaene som har fremkommet gjennom fortolkningsarbeidet mitt, kan danne et viktig grunnlag for videre analyse og drøfting av undersøkelsens tema/problemstilling. Basert på egne tolkninger kan meningsfortettingen og det å skape ny forståelsesmåte av

intervjumaterialet kunne bidra til fornyet innsikt i den opprinnelige problemstillingen (Brottveit, 2018, s.139). Neste hovedkapittel vil omhandle den analytiske drøftingen av det fortolkede intervjumaterialet.

3.0 Relasjonsarbeid

I dette kapittelet er oppmerksomheten rettet mot det første forskningsspørsmålet, som er: *«Hvordan bidrar lærer og miljøterapeuter i det psykososiale arbeidet med enkeltelever i barneskolen?»*

Alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø og det skal igjen fremme god helse, trivsel og læring hos elevene (opplæringslova, § 9 A-2, 1998). I forarbeidene til opplæringslova kapittel 9 A (1998) står det at en sentral faktor for å fremme et trygt psykososialt skolemiljø, er en relasjonsbasert klasseledelse (NOU 2015:2, s. 122). Kvaliteten på lærer-elev relasjonen kan påvirke hvordan elevene opplever undervisningen, hvordan de trives og vil ha innvirkning på atferden de utviser i skolen. Videre står det at barnevernspedagoger, vernepleiere og sosionomer kan tilføre en komplementær kompetanse til skolen og kan sammen med lærernes kompetanse bidra til å bedre elevenes psykososiale skolemiljø. Det finnes mye forskning på lærer-elev relasjonen og dette er noe av forskningen jeg har funnet.

Forskning viser at relasjonen mellom lærer og elev er en viktig faktor for å fremme et godt psykososialt skolemiljø, og relasjonen har betydning for elevenes motivasjon, trivsel og velvære (Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt & Østergaard, 2008; Danielsen, Samdal, Hetland & Wold, 2009; Major mfl., 2011; Thapa mfl., 2013; Eriksen & Lyng, 2015). Et godt læringsmiljø kan også fremme gode relasjoner mellom lærerne og elevene ved at læreren uttrykker varme, aksept, gir støtte ved behov, kjenner elevene og er sensitiv overfor signalene til elevene (Pianta & Hamre, 2009; Danielsen, Wium, Wilhelmsen & Wold, 2010; Drugli, 2012). En nær og støttende relasjon mellom lærer og elev kan i tillegg være en beskyttende faktor mot en rekke problemer, som blant annet anti-sosiale tendenser hos eleven (Hattie & Yates, 2014; Eriksen & Lyng, 2015). Elevene ønsker seg en lærer som bryr seg om dem og det har betydning hvordan lærerne møter dem i skolehverdagen (Drugli, 2012, s. 48-49). Slik jeg forstår det, kan ovennevnte forskning også overføres til miljøterapeut-elev relasjonen. Videre vil jeg presentere hva studiens informanter uttrykker i sine intervjuer om ovennevnte forskningsspørsmål.

På forskningsspørsmålet som omhandlet de psykososiale arbeidsoppgavene som lærerne og miljøterapeutene har i barneskolen, uttrykte alle lærerne uoppfordret at relasjonsarbeid var viktig. Lærerne har en hel elevgruppe de skal etablere relasjoner til. Imidlertid uttrykte ingen av de tre miljøterapeutene at de anså relasjonsarbeid som viktig. Det ble forskjellig svar fra lærerne og miljøterapeutene. På bakgrunn av min praksiserfaring som miljøterapeut, forstår jeg det slik at miljøterapeuter ofte arbeider tett rundt en eller flere enkeltelever, og det gjør at de ikke kommer utenom en relasjon til elevene de arbeider miljøterapeutisk med. Det kan være årsaken til at de ikke nevner det spesifikt. Miljøterapeutene uttrykker en mer nær og tett kontakt med enkeltelever enn det lærerne gir uttrykk for. Ingen av lærerne eller miljøterapeutene uttrykker at de har arbeidsoppgaver hvor de samarbeider om å ivareta et godt psykososialt miljø i klasserommet. De uttrykker at de arbeider hver for seg med sine egne arbeidsoppgaver. Jeg vil sammenligne uttalelsene til lærerne og miljøterapeutene underveis for å vise likheter og forskjeller i relasjonsarbeidet. Det er også interessant å se hvordan miljøterapeutens rolle fremtrer i arbeidet sammen med lærerne på deres arena.

Det første delkapittelet «*Lærernes anerkjennelse i relasjonen til elevgruppa*» under ovennevnte forskningsspørsmål, omhandler lærernes indre anerkjennelse i relasjonen til elevgruppa. Det var et tema som kom til uttrykk i alle intervjuene til lærerne. Lærerne kan ha ulike tilnærminger i det å ha en anerkjennende holdning til elevgruppa. Granli Aamodts (2014, s. 219) tolkning av Axel Honneths tekst om anerkjennelse er at det kan være å bli sett, hørt, forstått, respektert, bekreftet og verdsatt, som den man er. Mellom to parter kan det være en gjensidighet i ønsket om anerkjennelse, som for eksempel at lærer ønsker å bli anerkjent av elevene og omvendt.

Det andre delkapittelet «*...det ble fort avstand, altså, bare ved det å sitte på et grupperom*» retter oppmerksomhet mot miljøterapeutenes indre anerkjennelse i relasjonen til enkelteleven. Det var et tema som kom til uttrykk gjennom alle intervjuene til miljøterapeutene. I tillegg kom temaet om den ytre anerkjennelsen i skolen fram i intervjuene til alle miljøterapeutene. I følge Løvlie Schibbye og Løvlie (2017, s. 56) kan voksne ofte havne i et subjekt-objekt-samspill ved å sette merkelapper på elevene, som «flink», «sterk faglig», «svak faglig», «utagerende» osv. Når elevene kartlegges, måles, rangeres og sammenlignes, kan elevenes indre verden ofte bli oversett eller tilsidesatt, og det kan være barnets ytre handlinger som anerkjennes. I motsetning til lærernes hovedoppgave, som er å undervise en hel elevgruppe, er hovedoppgaven til miljøterapeutene å arbeide med enkeltelever som har vansker eller

utfordringer i skolehverdagen. En undersøkelse viser hvilke elever barnevernspedagoger, vernepleiere og sosionomer ansatt i grunnskolen anvender mest tid på i sitt miljøarbeid (Magnus, 2013, s. 29):

Elever med atferdsvansker	66 %
Elever med psykososiale vansker	51 %
Elever med lidelser i autismspekteret	37 %
Elever uten særlig vansker	07 %

De 246 respondentene har satt opptil 3 kryss på hver av de til sammen 15 målgruppene med elever.

Relasjonsarbeid blir presentert som det første av tre hovedtemaer og starter med delkapittelet om lærernes relasjonsarbeid til elevgruppa.

3.1 Lærernes anerkjennelse i relasjonen til elevgruppa

Hvordan arbeider lærerne med å ha en anerkjennende holdning til elevgruppa?

Alle lærerne uttrykte gjennom intervjuene at relasjonsarbeidet er viktig for å ivareta et godt psykososialt skolemiljø. I dette relasjonsarbeidet ga lærerne uttrykk for at de hadde ulike tilnærminger til det å ha en anerkjennende holdning til elevgruppa. Alle mennesker har et behov for å få anerkjennelse av andre mennesker. De voksne i skolen har makt til å påvirke elevene i mange ulike retning, og hvordan de forholder seg til og møter elevene i det daglige samspillet, kan påvirke elevens kontinuerlige utviklingsprosess gjennom hele skolegangen (Drugli, 2012, s. 49). En av kontaktlærerne, Kari, arbeider med å ha en anerkjennende holdning til hver eneste elev i klasserommet for å skape et godt læringsmiljø for elevgruppa, og hun forteller:

Når jeg tenker i klasserom, så handler det om at har man ikke en god relasjon til eleven så kommer det automatisk sperrer på en del ting, men har man en god relasjon og trives med elevene og virkelig viser eleven med kroppsspråk, med hele seg, så kommer læringa av seg selv. Man viser at man skal bry seg, bryr seg grunnleggende om eleven. [...] Det krever veldig, veldig mye. Det krever at du setter deg ned og blir godt kjent med hver enkelt, og det tar tid. Det er ikke noe som går av seg selv.
[Kari, kontaktlærer]

Kari vektlegger å bruke tid på å vise en ekte og genuin interesse for den enkelte elev, for å bli kjent. Løvlie Schibbye (2009, s. 278-279) hevder at en anerkjennende holdning kan være en del av terapeutens ekthet. Å være anerkjennende vil si at terapeuten er i kontakt med både sine egne og klientens følelser på en slik måte at klienten opplever det som ekte og trygt. Slik jeg forstår det, kan dette overføres til lærer – elev relasjonen. Kari forteller at relasjonsarbeidet er en krevende og arbeidsom prosess. Elevene kan oppleve henne som anerkjennende fordi Kari bryr seg grunnleggende om hver eneste elev. Etablering av positive relasjoner mellom læreren og de unge elevene er spesielt viktig de første årene på skolen da det kan føre til tillit og hengivenhet dem imellom (Hattie & Yates, 2014, s. 17). Dette kan bidra til et trygt og godt læringsmiljø i elevgruppa. Samtidig er hovedoppgaven til læreren å undervise. I en undersøkelse uttrykte noen få lærere frustrasjon fordi arbeidet deres i for stor grad handlet om elevenes emosjonelle og sosiale behov samt i for liten grad om rent faglige aktiviteter (Drugli, 2012, s. 69). Relasjonsarbeidet kan dermed gå utover den faglige undervisningen. Det er samtidig umulig for læreren å klare å være i kontakt med enhver elevs følelser. I en klasse er det mange elever og det vil alltid være noen elever som for eksempel ikke liker læreren eller føler seg utrygge av ulike årsaker.

Kari forteller at den gode relasjonen til elevene vil bidra til at elevenes læring kommer av seg selv. For noen av elevene vil ikke den gode relasjonen og den ordinære undervisningen fremme læring uansett hvor mye tid læreren legger ned. I barnehager og skoler er det ca. 15 – 25 % barn/unge som har så store utfordringer med å lære at de trenger en form for tilrettelegging av undervisningen (Nordahl mfl., 2018, s. 7). De kan ha diagnoser som lære-, lese-, skrive- og atferdsvansker, ADHD, autisme-spekter-forstyrrelser, dysleksi, dyskalkuli, Tourettes syndrom osv. Tilretteleggingen kan være spesialundervisning eller spesialpedagogisk hjelp. Mange av disse elevene får også hjelp og støtte av en miljøterapeut. Enkelte av elevene kan samtidig ha utfordringer eller behov som kan by på utfordringer for lærerne. Det kan for eksempel være vanskelig å være anerkjennende overfor elever som ofte bidrar til uro og forstyrrelser i undervisningen, og faglærer Lise forteller:

...med store klasser og du er alene, så er det mange som føler mestring og så er det noen som ikke gjør det [...] eller det er noe annet som plager dem. Da kan noen bli veldig urolig og da står du alene og skal jobbe med sterke atferdsvansker samtidig som du skal lære alle de andre noe. Da har du et dilemma...Skal du da måtte bruke tid på, for eksempel, to stykk, da? Det må du jo ofte gjøre så de ikke ødelegger for de andre,

da blir jo de skadelidende, de som er der. Eller skal du på en måte ignorere de, tro det går over av seg selv. Det kan det gjøre noen ganger, men ikke alltid [...] skal du ta hensyn til flertallet eller skal du ta hensyn til de, som har negativ atferd? Den er vanskelig. [Faglærer, Lise]

Lise forteller at hun opplever avbrytelsene i undervisningsopplegget, som utfordrende. Hun forteller videre om dilemmaet mellom å bruke tid på elevgruppa eller på «de som har negativ atferd». Mosvold og Ohnstad (2016, s. 31 og 34) skriver om hvordan profesjonsspråket kan bli negativt egenskapsfokuset ved at mange elever blir kategorisert ut fra egenskaper som blir tillagt dem. De hevder videre at dette språket kan ha krenkende elementer i seg. Det motsatte av å ha en anerkjennende holdning til en person kan være å krenke vedkommende. Elevene kan oppleve at læreren vurderer dem gjennom ulike handlinger som læreren gjør i klasserommet, selv om læreren ikke kommuniserer det med ord. Merkelapper, som for eksempel «de, som har negativ atferd», kan bli en av de identifiserende fortellingene om elevene, og kan fungere som selvoppfyllende profetier hevder Mosvold og Ohnstad (2016, s. 26). Det kan bety at elevene oppfyller eller opprettholder den negative atferden fordi det er den merkelappen læreren har satt på dem.

Samtidig forstår jeg Lise dit hen at de samme elevene føler at de ikke opplever mestring i enkelte fag eller at de plages av noe av ulike årsaker. Løvlie Schibbye og Løvlie (2017, s. 51) skriver om hvor viktig det er å anerkjenne de vanskelige følelsene til barnet og ikke dømme barnet og bortforklare følelsene. Det er rimelig å anta at ikke alle elever kan være like gode i alle fag eller klare alle arbeidsoppgaver like godt, og hvordan elevene takler dette kan være forskjellig. Noen elever venter på hjelp fra læreren, mens enkelte elever kan føle på nederlag og blir urolige. Andre elever kan bli urolige fordi de har liten interesse for faget eller de vil slippe å sitte og tenke på andre ting som plager dem. Læreren kan oppleve det som utfordrende og vanskelig å få undervisningen avbrutt gjentatte ganger, og kan ha sin oppmerksomhet rettet mot det. Nordahl (2010, s. 103) skriver at læreren bør flytte oppmerksomheten fra seg selv og over på eleven, samt skille mellom det eleven gjør og det eleven er. Ved å romme og akseptere de vanskelige følelsene til eleven, kan følelsene bli mer håndterbare for eleven. Det motsatte kan være som Lise forteller at læreren overser og ignorerer elevenes utfordrende atferd, og håper på at det snart går over samt at eleven roer seg ned. I en intervju-undersøkelse om lærer-elev-relasjonen hvor elever og lærere fra 3., 6. og 8. klasse uttalte seg, så svarer elevene at de ønsker seg en lærer som bryr seg om dem (Drugli,

2012, s. 49 og 50). Videre har det betydning for elevene hva læreren tenker og mener om dem, og hvordan han/hun møter elevene i det daglige samspillet. Når læreren anerkjenner elevene sine, kan det føre til at elevene anerkjenner læreren og han/hun kan bli en person de tar på alvor, lytter til og vil samarbeide med. Samtidig kan de utfordrende elevene dessuten være de elevene, som har størst behov for å bli møtt med anerkjennende holdning da noen av de kan ha opplevd avvisning og lite anerkjennelse fra voksne tidligere i oppveksten. Skolen har dessuten et inkluderings- og et likeverdsprinsipp som innebærer en inkludering og deltakelse av alle elevene i opplæringen og fellesskapet (Nordahl mfl., 2018, s. 25-29). Opplæringen skal organiseres og tilrettelegges slik at den oppleves som inkluderende for alle elevene.

Det viktigste målet med en inkluderende skole kan være å motvirke diskriminering samt å fremme mangfold og deltagelse (Nordahl mfl., 2018, s. 25-29). Det kan bidra til et bedre psykososialt skolemiljø. Dermed kan det være viktig å inkludere alle elevene i fellesskapet. Den andre kontaktlæreren, Gerd, arbeider med å ha en anerkjennende holdning, ikke bare til enkelteleven, men til hele elevgruppa, og hun forteller:

...for meg så er det veldig viktig at elevene skal føle seg trygge i klasserommet og at det skal være en takhøyde for alle, altså, for ulikheter så det er noe som jeg synes er viktig å få inn tidlig [...] og det skal være naturlig at det er flere voksne ut og inn, som hjelper til, og som lager smågrupper og som støtter der det trengs. Så vi lærer de tidlig ordet «raus» og det bruker vi mye. [...] Det er oss og vi er sammen, og prøver og feiler sammen. Og vi bygger hverandre opp og er rause med hverandre. Heier på hverandre og gjør hverandre gode. [Gerd, kontaktlærer]

Gerd forteller at hun arbeider med å ha en inkluderende og positiv holdning til alle elevene i klasserommet. Løvlie Schibbye og Løvlie (2017, s. 48) hevder at når voksne har en grunnleggende anerkjennende holdning, skaper de et godt utgangspunkt for sine relasjoner til barn. For å anerkjenne barna, må de voksne «se» barna og verdsette dem. Slik jeg oppfatter Gerd, forsøker hun å ha en anerkjennende holdning til elevgruppa ved å «se» alle elevene og deres ulike behov samt verdsette at de er forskjellige. Samtidig oppfordrer hun elevene til å godta hverandres ulikheter og ha en «vi»-holdning eller til å være solidariske, samt godta at noen medelever trenger støtte fra en voksen. Det er rimelig å anta at hennes tanke er å skape gode holdninger i elevgruppa, som kan gjøre at elevene vil respektere hverandres ulikheter og

se på hverandre som likeverdige. Det kan styrke barnas selvfølelse og relasjonene i klasserommet. Dette understøttes av en studie hvor en klasse hadde et særlig godt klassemiljø, og elevene ble beskrevet, som særlig inkluderende, tolerante og omsorgsfulle overfor hverandre (Eriksen & Lyng, NOVA Rapport 14/2015, s. 121-135). I denne klassen var det etablert et sterkt fellesskap, kollektiv eller «vi-holdning» samt kameratskap på tvers av vennegrupper. Hovedfokuset til læreren var å se, anerkjenne og positivt forsterke det elevene var gode på, som gruppe. Elevene i klassen uttrykte at de følte seg trygge og hadde tillit til hverandre. Videre uttrykt de at de var opptatt av å ta vare på samt forsvare den interne lojaliteten og solidariteten.

I inkluderingsarbeidet i skolen er det grunnleggende at individets ulikheter respekteres og ses som noe naturlig, slik at elevene tidlig lærer å møte variasjon i menneskelig mangfold (Nordahl mfl., 2018, s. 25-29). Samtidig er det rimelig å anta at det kan være vanskelig for Gerd å ha en anerkjennende holdning til alle elevene til enhver tid. Det kan heller ikke være lett, verken for henne og elevene, å være raus og godta hverandres ulikheter. Og må man like alle? Det er mange elever i en klasse, og det vil kanskje alltid være noen man ikke kommer overens med. Ved at læreren snakker om at noen elever jobber på grupperom, vi er forskjellige osv., vil da elevene blir mer oppmerksom på ulikhetene elevene imellom enn ellers? Det vil vel også være en grense for lærerens anerkjennelse, raushet og hva han/hun kan godta av for eksempel elevenes oppførsel og atferd. Læreren og elevene har et lovverk som skal følges. I opplæringslova § 9 A-3 (1998)) står det at:

«Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering.»

En spørreundersøkelse blant elever i alderen 10-12 år viser at 14 % av elevene har opplevd å ha blitt utestengt, plaget og truet av andre barn på skolen eller i fritida (Løvgren & Svagård, 2019, NOVA Rapport 7/19, s. 3). I tillegg kan deler av opplæringslova § 9 A-3 (1998) oppfattes, som uklare, slik jeg ser det, da den blant annet ikke definerer hva vold er. Er for eksempel dytting og knuffing vold? Hva er trakassering? Her er det rimelig å anta at det kan handle om hva den enkelte elev føler. Det kan synes som om Gerd ønsker å etablere et sterkt fellesskap i klasserommet ved å forsøke å ha en anerkjennende holdning til hele elevgruppa. Samtidig viser undersøkelsen som er nevnt ovenfor at 7 % av elevene trodde at de ikke hadde en fortrolig venn og 1 % av elevene svarte at de hadde ingen venn for tiden (Løvgren &

Svagård, 2019, NOVA Rapport 7/19, s. 33 og 43). Videre svarte en av fem elever at de ofte gruer seg til å gå på skolen og 6 % av elevene svarte at de er litt/helt uenig at de trives på skolen. Det kan være at enkelte elever føler at de ikke klarer å leve opp til den interne lojaliteten og det elevene i klassen forventer. De må kanskje undertrykke og dempe følelsesuttrykk for å innrette seg etter fellesskapet. En fare kan være at den sosiale kontrollen i elevgruppa kan bli for sterk. Elevene kan være rause mot hverandre innad i elevgruppa mens de oppfører seg motsatt mot elever utenfor elevgruppa. Dette understøttes av studien nevnt ovenfor hvor elevene i klassen fortalte hvordan de i møte med en ny elev utsatte ham for sanksjoner, som bidro til at han byttet skole da han ikke responderte på deres atferdsregulering, og ikke ville innordne seg de «pro-sosiale» samhandlingsreglene i klassen (Eriksen & Lyng, NOVA Rapport 14/2015, s. 130). Samtidig kan skolehverdagen være hektisk med en stram timeplan som regulerer dagen og mesteparten av tiden anvender lærerne på den faglige undervisningen.

Faglærer Lise forteller at det er ofte hun ikke får snakket med alle elevene, men det er mulig å ha en anerkjennende holdning ved å lytte bak ordene når man hilser på alle elevene:

Veldig ofte det, at du kanskje ikke får, du får kanskje 80 prosent så er det noen, som du kanskje ikke får snakka med. [...] vi tar dem i handa når dem går inn og sier hei og sånne ting. Det er litt for på en måte at dem skal få en følelse at kontakt, om det bare er bitte litte grann, da, så er det noe, så hvis du ikke får fryktelig mye tid til hver enkelt elev så har du i hvert fall den lille kontakten der. Ja, jeg ser om det er noe spesielt i øya og da går jeg bort sånn: «Åssen går det?» Sånn stille og rolig, imens vi holder på. Men jeg gjør det ikke med en gang. Jeg lager ikke sånn kjempestort: «Hva er det med deg?» Altså, man setter i gang arbeidet, og så kan du gå bort. Jeg er ganske god til å se på ansikt. [Lise, faglærer]

Lise forteller at hun håndhilser på alle elevene. Slik jeg oppfatter henne, hevder Lise at hun kan se i øynene eller på ansiktet om elevene har det bra eller ikke. Del Busso (2014, s. 59) skriver at:

«Kroppslige uttrykk og bevegelse er en viktig del av relasjonen og samværet mellom praksisutøver og barn, og kan «leses» som en del av barnets helhetlige kommunikasjon.»

Lise forteller at hun har øyekontakt med elevene når hun håndhilser, og hun har antagelig på den måten blitt kjent med ansiktene til elevene. Hun kan da muligens «lese» om det er noen endringer i øynene eller ansiktet. Løvlie Schibbye og Løvlie (2017, s. 69 og 70) hevder at kroppsspråket, og særlig ansiktets budskap, blir viktig når vi voksne skal lytte bak ordene fordi det er «språket» for følelser og følelsesmessige opplevelser. Det kan tenkes at Lise kan lytte bak ordene ved å fange opp gode og vonde signaler fra kroppsspråket og ansiktsuttrykket til elevene når hun håndhilser på dem. Hun forteller at hun opptreer diskrete, og spør varsomt og åpent om hvordan det går samt unngår direkte spørsmål da elevene kan unngå å svare. Lise kan søke seg inn mot det som er bakenforliggende, som følelser, hos eleven, og da kan hun anerkjenne følelsen til eleven når eleven setter ord på den.

Samtidig kan noen barn være mer redde, sjenerte eller beskjedne enn andre barn selv i et samfunn hvor utadvendthet har blitt mer et oppdragelsesideal. I en spørreundersøkelse blant elever i 10-12 års alderen, svarer 6 % av elevene at de er redde og gruer seg veldig ofte hvis de må snakke foran klassen (Løvgren & Svagård, NOVA Rapport 7/2019, s. 43). Øyekontakt å håndhilse på læreren kan bli vanskelig for noen elever er min erfaring som miljøterapeut i barneskolen. Ogden (2015, s. 175) skriver at innadvendte og sjenerte barn ofte kan være tilbaketrukket samt føle seg utilpass og uvel i sosiale situasjoner der de må ha kontakt med andre mennesker. Barn som lever med diagnosen autisme-spekter-forstyrrelse kan blant annet ha vansker med å benytte øyekontakt og mangle gester for sosial interaksjon (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 31). Andre barn kan være eksperter på å gjemme seg bak en «maske» for å skjule hvordan de har det. Det kan være barn som har dårlige relasjonserfaringer eller er utrygge av ulike årsaker. I forhold til en kontaktlærer, har faglæreren derimot begrenset mulighet til å etablere kontakt og gode relasjoner til elevene, hevder Ogden (2015, s. 160). En faglærer kan undervise i enkelte fag, som for eksempel mat og helse, musikk, gym osv., der sammensetningen av elevgruppa kan variere og timeantallet sammen med elevene er færre. Lise kan være god på å lese ansikter, samtidig kan det å basere seg bare på dette føre til at hun kanskje går glipp av noe viktig. Men Marzano (2003, s. 53) bekrefter at elevene setter pris på at læreren viser dem en personlig interesse, som å møte dem i døra når de kommer, håndhilse samt anvende fornavnet deres. Det kan ha positiv innvirkning på trivsel og læring.

Lærerne uttrykker at de er opptatt av relasjonsarbeid i dette delkapittelet. I dette arbeidet uttrykker de ulike tilnærminger til det å ha en indre anerkjennende holdning til elevgruppa.

Denne anerkjennelsen av eleven kan være viktig for å ivareta et godt læringsmiljø. Det å inkludere alle elevene og anerkjenne deres ulikheter kan skape et godt felleskap og solidaritet i elevgruppa. Gode rutiner som å håndhilse på elevene i en hektisk skolehverdag kan føre til at læreren kan «se» de bakenforliggende følelsene hos eleven og anerkjenne dem. Samtidig kan det kreve mye arbeid og det kan være utfordrende for lærerne å ha en anerkjennende holdning når hovedoppgaven deres er å undervise. Lærerne skal også vurdere elevenes faglige prestasjoner og ferdigheter, og det kan føre til en ytre anerkjennelse av elevene. Den ytre anerkjennelsen av elevene blir presentert i neste delkapittel som omhandler miljøterapeutenes psykososiale arbeidsoppgaver.

3.2 «...det ble fort avstand, altså, bare ved det å sitte på et grupperom»

Hvordan arbeider miljøterapeutene med å ha en anerkjennende holdning til enkelteleven? Ingen av miljøterapeutene uttrykker i sine intervjuer at de arbeider med relasjoner spesifikt, men de uttrykker en mer nær og tett kontakt med enkeltelever i sitt psykososiale arbeide enn det lærerne ga uttrykk for. I tillegg til temaet om miljøterapeutenes indre anerkjennelse av elevene, kom også temaet om den ytre anerkjennelsen i skolen fram i intervjuene til miljøterapeutene. I skolen er det økt fokus på internasjonale og nasjonale tester, kartlegginger og elevens læringsutbytte (Schibbye Løvlie og Løvlie, 2017, s. 56-57). Det å være vellykket i skolesammenheng kan knyttes til elevenes prestasjoner og ferdigheter, og barnets indre verden kan fort bli tilsidesatt. Elevene skal prestere akademisk og for å få klassen til å fungere, sender lærerne elever ut med miljøterapeutene. Først beskriver miljøterapeutene sine psykososiale arbeidsoppgaver og deretter forteller de om den ytre anerkjennelsen i skolen. De psykososiale arbeidsoppgavene til miljøterapeutene kan blant annet handle om å skape trygghet hos enkelteleven, som miljøterapeuten Mari forteller om:

Det er jo den jobben vi gjør hver dag med å høre på, forklare, veilede, løfte opp disse som trenger det, gi dem troen på seg selv, at dem faktisk kan og klarer. [Mari, miljøterapeut]

Mari forteller om å oppmuntre, motivere, veilede og støtte enkeltelever. Slik jeg forstår henne kan det skape trygghet hos eleven som igjen kan føre til mestring og bedre selvtillit hos ham/henne. Mari forteller om at hun hører på eleven. I hverdagen kan vi høre på musikk, lyder og hva andre mennesker sier, men det er ikke sikkert at vi lytter (Løvlie Schibbye & Løvlie, 2017, s. 62-63). Lytting kan være noe mer og annet enn å høre på andre mennesker.

Det kan være å skape et rom der eleven kan tre fram, som den han/hun er og komme til syne, både for seg selv og for den lyttende miljøterapeuten. Det kan kreve at miljøterapeuten har en konsentrasjon, oppmerksomhet, godkjennelse og åpenhet for elevens formidling. Det kan være at eleven ikke har det bra og blir utagerende, sint, deprimert eller redd. Det kan oppleves som truende for miljøterapeuten å åpne det lyttende rommet for eleven, og det kan i tillegg være utfordrende å tåle å stå i det, samt ta inn elevens følelser.

Det kan være vanskelig å lytte til eleven når bevisstheten vår er fylt med tanker, bekymringer, følelser og meninger (Løvlie Schibbye & Løvlie, 2017, s. 62-63). For å lytte anerkjennende må Mari klare å legge til side sitt eget bevissthetsinnhold for å være tilgjengelig og tilstede for eleven. Først da kan hun være lydhør for eleven, som kan få en følelse av å bli tatt på alvor og få et tydeligere forhold til sin egen indre stemme. Relasjonen til miljøterapeuten og eleven kan bli nærmere og mer meningsfull samt at eleven kan føle at egen verdi styrkes. Tilstedeværelsen av miljøterapeuten kan i seg selv være en terapeutisk faktor da han/hun kan være en støttespiller, en veileder og en person som kan gi respons i umiddelbar nærhet (Olkowska og Landmark, 2009, s. 104-105). For å få en forståelse av elevens behov eller vansker kan det være viktig med en tett og nær kontakt med eleven, som miljøterapeuten Anne beskriver her:

Vi prøver å se et litt større bilde på ting...og vi har jo muligheten fordi vi jobber, som regel en til en. Vi har den eleven. Vi har muligheten til å virkelig sette oss inn i problematikken og prøve å forstå og tilrettelegg best mulig, mens lærerne har 25 andre elever, som dem må se og som de må få dagen til å gå opp på best mulig måte. Vi har muligheten til å gå mye tetter på og dypere inn i den enkelte. [Anne, miljøterapeut]

Anne forteller at miljøterapeuter har en annen og bedre mulighet enn lærerne til å bli kjent med og forstå elevens behov og vansker. Det kan synes som om at hennes relasjon til enkelteleven bli mer tett og nær enn det lærerne kan oppnå fordi de har en hel elevgruppe å forholde seg til. Det å være åpen, interessert og undrende overfor eleven for hvordan miljøterapeuten kan hjelpe ham/henne samt se eleven som et selvstendig subjekt, kan være viktig i anerkjennelsen av eleven (Aamodt, 2014, s. 208). Miljøterapeuten kan ha en mulighet til å se eleven, som den han/hun er ved å være tett og nær i kontakten med eleven. Samtidig kan kontakten bli for nær slik at det blir ubehagelig for eleven. Miljøterapeuten kan utvise for mye omsorg ved å uttrykke sympati og medfølelse samt være rask i å bistå, være hjelpsom

samt utføre tjenester for eleven (Aamodt, 2014, s. 207). Det kan skape et gjensidig avhengighetsforhold som fastlåser forholdet dem imellom, og de kan «tvinges» til å oppføre seg på en uekte måte overfor hverandre. Eleven kan miste sin mulighet til en autonom utvikling. Det motsatte er at miljøterapeuten har en anerkjennende holdning til eleven ved å være ekte overfor hverandre og hvor miljøterapeuten ser eleven som et selvstendig subjekt (Aamodt, 2014, s. 208). I det psykososiale arbeidet kan relasjonen være en vesentlig del, og det kan være viktig at Anne er bevisst og reflektert samt refleksiv rundt sin relasjon til eleven. Webb (referert i Gjeitnes & Tronvoll, 2011, s. 89) beskriver refleksjon og refleksivitet slik:

«refleksjon innebærer nøye og kritisk gjennomtenking av egen praksis, mens refleksivitet inkluderer mer radikale vurderinger og avveininger knyttet til den moralske og personlige dimensjonen i arbeidet.»

Miljøterapeuten kan kritisk reflektere alene eller sammen med kollegaer over sin egen praksis. Samtidig kan refleksivitet være en bevisstgjøringsprosess der man vurderer kritisk sider ved seg selv og sin egen praksis, som påvirker elevens opplevelse av relasjonen, slik jeg oppfatter det. Olkowska og Landmark (2009, s. 103) bekrefter at elevens opplevelse av sin relasjon til miljøterapeuten oppfattes som det viktigste og mest virkningsfulle i arbeidet.

Videre kan elevens mestringsfølelse og oppfølging i skolehverdagen være viktig, og miljøterapeuten Trine forteller dette:

Så er jeg opptatt av at de skal få arbeidsoppgaver som de mestrer og at veien de skal gå, går vi sammen med dem. [Trine, miljøterapeut]

Trine forteller om miljøterapeutens støtte for at eleven skal føle mestring. Slik jeg forstår henne er det elevens behov for tilrettelagte arbeidsoppgaver og oppfølging, som har betydning. I følge Olkowska og Landmark (2009, s. 101) kan arbeidet bidra til et terapeutisk samvær uten at samtalen er hovedfokuset. Det kan tenkes at Trine og eleven kan være sammen om å gjøre skoleoppgaver og skoleaktiviteter. I møte med eleven bør miljøterapeuten vise respekt for elevens autonomi samt akseptere og anerkjenne deres forskjellighet (Aamodt, 2014, s. 206). Det kan gi Trine mulighet til å trygge eleven samt gi passe utfordringer slik at eleven kan føle mestring. Samværet kan inneholde blant annet tid og rom, struktur, tilgjengelighet, grenser og relasjon (Olkowska & Landmark, 2009, s. 101).

På den ene siden kan eleven være avhengig av støtte og hjelp fra en voksen, som har kompetanse og kunnskaper om elevens behov eller vansker. På den andre siden er barnet et menneske med sitt indre liv, sine følelser, fantasier, konflikter, redsler, gleder og håp (Løvlie Schibbye & Løvlie, 2017, s. 50). Utfordringen for miljøterapeuten kan være å balansere mellom støtten /hjelpen og elevens autonomi samt samtidig ha en anerkjennende holdning til elevens rett til egen opplevelse.

Det motsatte av å ha en anerkjennende holdning, kan være mangel av den, som når lærerne henviser enkelteleven til grupperom sammen med miljøterapeuten, og miljøterapeuten Anne forteller:

...det ble fort avstand, altså, bare ved det å sitte på et grupperom, så ble jeg mye forlatt til meg selv. Og det var hele tiden min oppgave å etterspørre det faglige. [Anne, miljøterapeut]

Anne forteller at hun og eleven ble overlatt til seg selv på grupperommet. Slik jeg forstår henne deltar ikke eleven i undervisningen i klasserommet. I en undersøkelse om arbeidsoppgaver og arbeidsforhold til barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere i grunnskolen, bekrefter 66 % av forannevnte yrkesgrupper at de bruker mest tid på miljøarbeid med individuelle barn utenfor klasserommet (Magnus, 2013, s. 27-28). Aamodt (2014, s. 218) har tolket teksten til Axel Honneth om sfæren for sosial verdsetting. Hun skriver at det kan handle om å bli sosialt verdsatt og anerkjent ved å bli inkludert i et sosialt fellesskap. Det kan innebære at enkelteleven deltar i et fellesskap hvor det kan være rom for både faglig og sosial tilhørighet. Lærernes vurdering av at eleven har mer faglig utbytte av å være på grupperommet, kan frata eleven den anerkjennelsen som ligger i det å bli inkludert i en elevgruppe. Det å bli en av flere samt kjenne at han/hun er en del av «vi». Eleven, som Anne er sammen med på grupperommet, kan føle seg avvist eller annerledes ved å falle utenfor «normaliteten» eller fellesskapet i klasserommet.

I skolen kan det være viktig å prestere akademisk etter gitte kriterier, og anerkjennelsen kan knyttes til de ytre prestasjonene eller ferdighetene til eleven (Løvlie Schibbye & Løvlie, 2017, s. 57). De ytre vurderingene av eleven kan bidra til at de voksne havner i et subjekt-objekt-samspill med elevene ved at elevene rangeres, måles og sammenlignes med hverandre. Nordahl mfl. (2018, s. 109-114) viser til en økning av spesialundervisning i grunnskolen og

det er ca. 25 % elever som har ulike behov eller vansker. Årsaken til økningen i spesialundervisningen kan være at det er økt fokus på internasjonale/nasjonale tester og kartlegging, mer krav om tilpasset opplæring, tidlig innsats, nye nasjonale føringer, skolens praksis og kvalitet, presset økonomi i skolesektoren, økt fokus på rettigheter, foreldrene krever mer av opplæringen, atferdsproblematikk osv.

Samtidig kan skolens inkluderings- og likeverdsprinsipp være en kontrast til det å prestere akademisk. Inkluderingsprinsippet skal fremme mangfold og deltakelse av elevene samt motvirke diskriminering (Nordahl mfl., 2018, s. 27-30). Likeverdsprinsippet omhandler at elevene skal møte tilpasset utfordringer og ingen elever skal diskvalifiseres fra fellesskapet på grunn av sine forutsetninger, interesser, talent, kjønn, alder sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn. I tillegg er miljøterapeutens hovedoppgave å arbeide med enkeltelevens sosiale kunnskaper og ferdigheter nettopp for at enkelteleven skal bli inkludert i elevgruppa (Misund, 2005, s. 33). Som sitatet ovenfor viser, kan dermed det at eleven skal prestere akademisk i skolen hindre hovedoppgaven i det psykososiale arbeidet til miljøterapeuten, som er å inkludere eleven inn i fellesskapet. Dette vil heller opprettholde miljøterapeutens arbeid.

Det kan også være andre årsaker enn å prestere akademisk som gjør at lærerne sender elever ut på grupperom. Miljøterapeuten Trine forteller at når lærerne ikke klarer å gjøre jobben sin, må elevene ut av klasserommet:

...der er jeg veldig opptatt av at barn skal være i klasserommet sitt. De skal ikke ut med en og en, kanskje de må det i en periode eller i noen enkelttimer [...] Noen elever må kanskje ha en skjerming eller ha andre arbeidsoppgaver et annet sted noen ganger, men stort sett så tenker jeg at vi kan tilrettelegge i klasserommet. Lærerne har nok en veldig sann form for å dytte elevene ut av klasserommet hvis dem ikke klarer å gjøre jobben sin. [Trine, Miljøterapeut]

Trine forteller at det er elevens behov som må avgjøre om han/hun bør arbeide et annet sted enn i klasserommet. Slik jeg forstår henne er det lærerens behov for ro og orden som ligger til grunn når læreren sender eleven ut. Her er det en motsetning mellom miljøterapeuten og lærerne i grunnlaget for å sende ut elever fra klasserommet. I en rapport kritiserer Nordahl mfl. (2018, s. 215) tilbudet som barn og unge med særskilte behov møter i skolen, og hovedkonklusjonen er at tilbudet er lite funksjonelt og ekskluderende. Spesialundervisningen

og spesialpedagogisk hjelp kan ofte være organisert slik at elevene kan oppleve vansker med å etablere og ivareta relasjoner med medelevene, og dermed miste tilhørighet til fellesskapet i elevgruppa. Mesteparten av spesialundervisningen og spesialpedagogisk hjelp foregår som undervisning i grupper eller enetimer utenfor klasserommet samt bruk av assistent kan også være sosialt ekskluderende (Nordahl mfl., 2018, s. 215). Aamodt (2014, s. 217) har tolket Axel Honneth`s tekst at det å bli frarøvet eller utestengt fra en tilkjent rettighet kan oppfattes som krenkende, og det er det motsatte av å få anerkjennelse. Elevene kan mene at de selv er en del av klassefellesskapet og ved å bli utestengt fra dette, kan de oppleve som urettferdig.

Trine forteller at noen elever har behov for å være ute av klasserommet en periode, noen enkelttimer eller de har behov for skjerming og arbeide et annet sted. Det kan være at noen elever opplever liten tilhørighet til fellesskapet i elevgruppa selv om de deltar i undervisningen i klasserommet. Det at eleven har særskilte behov, kan gjøre at han/hun føler seg annerledes enn de andre elevene. Elever, som for eksempel har diagnosen autisme-spekter-forstyrrelser eller har en ADHD diagnose, kan ha vansker med å inkludere seg i det sosiale fellesskapet i klasserommet. Inkludering av disse elevene i fellesskapet bør skje utenfor klasserommet, for eksempel ved å bli kjent med andre elever i en liten gruppe på grupperom eller i en liten gruppe ute i skolegården (Holmen, 2016, s. 185; Bjåstad, Sagstad & Iversen, 2016, s. 226-227). Uansett diagnose eller ikke, trenger ofte elever en prat, skjerming, arbeidsro, hvile eller en pause fra undervisningen og det sosiale fellesskapet i klasserommet. Årsakene kan være mange, som slitenhet, stress, angst, tegn på depresjon, sorg, sykdom eller hjemmesituasjon, som for eksempel skilsmisse, sykdom og dødsfall. Da kan grupperommet være et egnet alternativ til klasserommet.

Når elever strever med sosiale situasjoner og kommer lett i konflikter med både lærere og medelever, kan elever bli overlatt til miljøterapeuten, og Mari forteller dette:

...men det er jeg som tar de fleste konfliktene hvis det er noe... og det, klart det, kan jo medføre en del ubehag. [Mari, miljøterapeut]

Det kan synes som om hun er alene i konfliktene med eleven. Mange elever med utagerende vansker blir overlatt til miljøterapeutene mens lærerne har flest elever uten vansker (Magnus, 2013, s. 29). Jeg forstår Mari dit hen at hun har ingen støtte eller hjelp fra kontaktlæreren i

konfliktarbeidet. Mari blir utfordret til å håndtere konfliktene på best mulig måte alene, og det kan oppleves som utfordrende og vanskelig.

Elevene kan fort oppfatte de voksnes merkelapper på seg og overta dette synet på seg selv, som for eksempel om de er flinke eller bråkete (Løvlie Schibbye & Løvlie, 2017, s. 56). Dette er den ytre anerkjennelsen av eleven hvor elevens handlinger er i fokus for de voksne. Denne eleven havner i konflikter og oppfyller ikke de sosiale kriteriene i klasserommet. Læreren velger bort å anvende tid på eleven og overlater eleven til Mari. Det er lærerne som har hovedansvaret for elevene ifølge opplæringslova (§ 10-11, 1998). Ved å unndra seg konflikthåndteringen kan konfliktene med eleven fortsette eller øke, og læreren kan dermed undergrave det psykososiale arbeidet til miljøterapeuten. Det kan bli en ond sirkel. Årsaken til at eleven kommer i konflikter kan være mange, som for eksempel at han/hun har en dårlig dag eller har det vondt på grunn av en vanskelig barndom, traumer eller sykdom. Det kan være smertefullt, for både barn og voksne, å føle seg neglisjert og oversett samt ikke bli bekreftet og møtt når man har det vanskelig (Granli Aamodt, 2014, s. 219). Lærerens reaksjon eller måte å løse det konfliktproblemet på, kan hindre vekst og utvikling hos eleven.

Landmark & Stokvold (2016, s. 74) hevder dog at miljøterapeuten må kunne skape en ekte og nær interesse samt et personlig engasjement i relasjonen til eleven, selv om utgangspunktet synes umulig. Den profesjonelle relasjonen mellom miljøterapeuten og eleven, vil inneholde vansker og utfordringer, som konflikter, og det kan betraktes som en del miljøterapeutens arbeid. Og for det andre bør miljøterapeuten arbeide med sin egen utvikling og indre prosesser slik at hun/han har en bevissthet rundt sine holdninger til eleven (Landmark & Stokvold, 2016, s. 74). Det kan hindre at de negative og ubehagelige opplevelsene med eleven tar for stor plass i relasjonen.

Hertz (2011, s. 303) skriver samtidig om det å ha en faglig trygghet, som for eksempel kontaktlærer og miljøterapeut, og samtidig vite at man ikke er alene. Han skriver videre at miljøterapeuten kan være en viktig del av en helhet, samt at han/hun kan sammen med kontaktlæreren møtes for å ha en dialog og arbeide sammen om utfordringene. Det kan tenkes at miljøterapeuten kan ha en faglig trygghet i sitt arbeide, men et nært og tett samarbeide med kontaktlæreren kan gjøre utfordringer, som for eksempel konflikthåndtering med elever, håndterbart ved at man støtter og hjelper hverandre. Alternativet kan være at Mari står i konfliktene med eleven alene og vil over tid kunne få vansker med å se noe

positivt i relasjonen med eleven, og kan bli utslitt. Dette vil igjen kunne påvirke miljøterapeutens relasjon til læreren og eleven samt elevens relasjon til læreren. Elevens trivsel og læring i skolen vil også kunne bli påvirket.

Sitatet ovenfor viser at miljøterapeuter kan ofte stå alene i konflikthåndteringer av utagerende elever. Landmark og Stokvold (2016, s. 76) hevder dog at miljøterapeuten aldri står alene i sitt arbeid med de profesjonelle relasjonene. De skriver videre at miljøterapeutens opplevelse av utfordringer knyttet til det miljøterapeutiske arbeidet foregår alltid i en organisatorisk kontekst hvor miljøterapeuten arbeider på vegne av den miljøterapeutiske organisasjonen. Den byr på rammer, grenser og en faglig plattform i hverdagen samt har en faglig primær oppgave. Dette er ofte i en institusjon, hvor barn og unge bor i kortere eller lengre tid (Landmark & Stokvold, 2016, s. 77). I barneskolen er den faglige primær oppgaven en annen, og hovedfokuset er lærernes undervisning av ulike fag og elevenes tilegnelse av faglige kunnskaper. Her kan muligens miljøterapeuten føle på ensomhet da de er få ansatte med sosial- og helsefaglig utdanning på lærernes arena. Kan det ha med økonomi og ressurser å gjøre? Dette er et viktig spørsmål i lys av mine funn som viste at det var svært få miljøterapeuter ansatt i barneskolene. Dette er noe som bør utforskes nærmere. I undervisningssituasjonen og i friminuttene, kan miljøterapeuten ofte være alene med sine arbeidsoppgaver, da læreren er opptatt med undervisning eller planlegging. I en spørreundersøkelse, som er nevnt tidligere, svarer 26 % av respondentene, som er barnevernspedagoger, vernepleiere og sosionomer, at de får lite anerkjennelse for sitt miljøarbeid i skolen (Magnus, 2013, s. 40). Utfordringene, som miljøterapeuten kan oppleve i sitt profesjonelle relasjonsarbeid, kan ha sammenheng med skolens lovverk/rammeverk, økonomi og systematiseringen av det miljøterapeutiske arbeid.

Samarbeid mellom læreren og miljøterapeuten kan gi resultater. I neste sitat har de brutt samarbeidsmønsteret der de arbeider hver for seg og hvor læreren overlater de vanskelige elevene til miljøterapeuten, som kan forsterke elevens utestenging av fellesskapet. Her forteller miljøterapeuten Anne om hvordan hun og kontaktlæreren i samarbeid anerkjente en elev, som en del av elevgruppa etter at eleven hadde vært på grupperom hele fjoråret:

...jeg tror eleven følte seg så fremmed fra klassen sin. Så nå tenkte vi bare, nå er det litt nye muligheter så nå prøver vi litt sånn hardt og brutalt fra et nytt skoleår. Og det har egentlig gått overraskende bra og vi ser at eleven er mye større del av klassen samt

at eleven trives ved å være en del av klassen. Det er jo ingen som vil være annerledes, tenker jeg. Og da se at eleven ikke skiller seg så veldig ut da, som eleven gjorde i fjor [...] De henvender seg mye mer til eleven nå. [Anne, miljøterapeut]

Anne forteller at eleven nå har blitt mer inkludert i elevgruppa i klassen. Slik jeg oppfatter henne, har eleven oppholdt seg på grupperom hele året tidligere og han/hun har følt seg fremmed og annerledes enn klassekameratene. Opplæringslova § 9 A-2 (1998) omhandler retten til et trygt og godt skolemiljø, og i forarbeidene til lovteksten står det at det er skolens ansvar å sikre elevene adgang til fellesskapet (NOU 2015:2, s. 124). Videre står det at skolen skal utvikle og opprettholde et trygt psykososialt skolemiljø, som innebærer å skape betingelser som gir elevene adgang til gode sosiale og faglige relasjoner. Jeg forstår Anne dit hen at hun forteller om en elev, som muligens har følt på avstand og ensomhet i forhold til elevgruppa i klassen. Kontaktlæreren og miljøterapeuten tar ansvar og i samarbeid bestemmer at eleven skal få delta i fellesskapet sammen med de andre elevene i klasserommet ved oppstart av nytt skoleår. Løvlie Schibbye og Løvlie (2017, s. 50) skriver at det er viktig å anerkjenne barnets indre opplevelse og følelse. Kontaktlærer og miljøterapeuten har tatt elevens opplevelser og følelser på alvor. Hertz (2011, s. 31) skriver om de uante utviklingsmulighetene hos barn, som man begynner å ane når man ser ved siden av mønsteret eller atferden til barnet, som ofte er det første man ser. Her kan det tenkes at kontaktlæreren og miljøterapeuten har sett forbi elevens for eksempel atferdsvansker, og vurdert at det finnes en mulighet for at eleven kan fungere i klasserommet sammen med de andre elevene. Anne forteller at eleven trives med å være en del av klassen og medelevene tar mer kontakt med ham/henne. Betingelsen, for å gi eleven adgang til fellesskapet i elevgruppa, kan dog være at miljøterapeuten er rundt eleven.

Det kommer ikke fram av sitatet hva som er årsaken til at eleven har vært på grupperommet, men det kan være enkelt for voksne i skolen å tingliggjøre elevene, og se på de som kategorier, objekter, diagnoser eller tilstander (Aamodt, 2014, s. 207 og 216). Vi voksne tror ofte at vi vet hva som er best for eleven, og tar avgjørelser om han/hun skal være på grupperom fordi eleven for eksempel har en diagnose eller har faglige utfordringer. Dermed blir eleven fratatt muligheten til å være aktør i sin egen skolehverdag. Det kan oppleves, som både provoserende og krenkende. Min erfaring som miljøterapeut fra barneskolen tilsier at det er ofte de urolige elevene, som oppholder seg på grupperom fordi de forstyrrer undervisningen i klasserommet og/eller har tilrettelagt undervisning der. Her kan lærernes

behov for «ro og orden» i timen ligge til grunn for at eleven er tatt ut av undervisningen mer enn hensynet til enkeltelevens behov og ønsker. Har eleven for eksempel atferdsvansker eller en ADHD diagnose, kan eleven være uoppmerksom, ukonsentrert, impulsiv og urolig i klasserommet ifølge Ogden (2015, s. 202). Andre elever, som kan være på grupperom med tilrettelagt undervisning, kan for eksempel ha lære-, lese- og skrivevansker, forsinket språkutvikling, spesifikke lærevansker eller en funksjonsnedsettelse. I tillegg forteller Anne at det er vel ingen som vil være annerledes, men har eleven noe valg hvis han/hun for eksempel har en diagnose, som ADHD eller autisme-spekter-forstyrrelse? Alle elevene i klasserommet er vel forskjellige på hver sin måte og det er rimelig å anta at det kan være sunt med ulikheter og mangfold blant elevene i klassemiljø. Det kan bidra til større toleranse og romslighet i elevgruppa.

Miljøterapeutene uttrykker en mer nær og tett kontakt med enkeltelever i sitt psykososiale arbeid i dette delkapittelet enn det lærerne ga uttrykk for i forrige delkapittel. De gir også mer uttrykk for at den indre anerkjennende holdningen er grunnleggende i deres arbeid. Miljøterapeutene beskriver at deres psykososiale arbeide er å skape en trygghet hos enkelteleven og få en forståelse av elevens behov og vansker ved å være tett og nær i kontakten med eleven. Videre uttrykker de at elevens mestringsfølelse og en tett oppfølging i skolehverdagen er viktig. Samtidig gir miljøterapeutene uttrykk for den ytre anerkjennelsen som skolen har. Dette er i kontrast til lærerne, som ikke nevner den. Den ytre anerkjennelsen gir seg uttrykk i at miljøterapeuten er sammen med enkeltelever på grupperom på grunn av elevens faglige utfordringer eller på grunn av lærerens behov for ro og orden i undervisningen, samt at miljøterapeuten må ta konflikthåndteringen med elever alene. Det at elevene skal prestere akademisk i skolen, kan hindre miljøterapeutenes inkluderingsarbeid av elever inn i elevgruppa og fellesskapet. Det viser seg at lærerne og miljøterapeutene kan bryte samarbeidsmønsteret der de arbeider hver for seg, og da kan samarbeidet gi resultater som kan være til fordel for eleven. I den sammenheng vil neste hovedkapittel omhandle hvordan lærerne og miljøterapeutene samarbeider.

4.0 Lærernes og miljøterapeutenes samarbeid

I dette kapittelet er oppmerksomheten rettet mot det andre forskningsspørsmålet, som er: *«Hvordan organiseres det tverrprofesjonelle samarbeidet mellom miljøterapeuter og lærere i barneskolen, samt hva fremmer og hemmer dette samarbeidet?»*

I NOVA-Rapporten nr. 14/2015 *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø* forteller skoler om en arbeidsdeling der de sosialfaglige ansatte håndterer relasjonsbygging med elever, som behøver noe mer enn «bare» en lærer (Eriksen & Lyng, 2015, s. 80-81). Relasjonen deres til enkeltelever med særlige behov for oppfølging kommer i tillegg til, og ikke som en erstatning, for den gode relasjonen til læreren. Relasjonen deres kan være et verktøy for å avdekke og håndtere ulike problemer for enkeltelever eller i miljøet. En annen undersøkelse viser at lærerne lager fagoppleggene til enkeltelevne mens de sosial- og helsefaglige ansatte støtter, bistår og tilrettelegger for elever, både faglig og sosialt, mens lærerne underviser (Gjertsen, Hansen og Juberg, 2018, s. 11-15). De sosial- og helsefaglige ansatte arbeider ofte direkte med barn/unge, enten individrettet eller med grupper. De er også tilstede i overgangssituasjoner og i utemiljø. De sosial- og helsefaglige ansatte i grunnskolen anvender mest tid på elever med atferdsvansker i sitt miljøarbeid viser en undersøkelse (Magnus, 2013, s. 29). Ovennevnte forskning støttes av (Misund, 2005; Magnus, 2013; Borg, Christensen, Fossetøl og Pålshaugen, 2015; Kojan & Thrana, 2017; Borg & Lyng, 2019). Videre vil jeg presentere hva studiens informanter uttrykker i sine intervjuer om ovennevnte forskningsspørsmål.

På forskningsspørsmålet, som handlet om hvordan det praktiske samarbeidet mellom lærerne og miljøterapeutene er organisert, uttrykker intervjuene til både lærerne og miljøterapeutene at lærerne underviser elevgruppa i klasserommet og miljøterapeutene har ulike arbeidsoppgaver, som er tilknyttet enkeltelever under undervisningen, smågruppetiltak eller tilsyn i friminuttene. Jeg vil også her sammenligne uttalelsene til lærerne og miljøterapeutene underveis for å vise likheter og forskjeller i samarbeidet deres. Det vil også være interessant å se hvordan miljøterapeutens rolle fremtrer i samarbeidet sammen med læreren på deres arena.

I første delkapittelet «*Forebygging av atferdsvansker hos elever*» under ovennevnte forskningsspørsmål, omhandler å skape trygghet hos elevene. Det var et tema som kom til uttrykk i både lærernes og miljøterapeutenes intervjuer. I intervjuene kom det fram at det praktiske samarbeidet består av at lærerne skaper trygghet i elevgruppa og miljøterapeutene trygger enkeltelever. Noen elever kan ha lette sosiale vansker, som å være trassige, urolige og til tider framvisende aggresjon, som kan føre til at de forstyrrer arbeidsroen i klasserommet og hindrer undervisningen til læreren (Haugen, 2019, s. 71-72). Alvorlige diagnosebaserte sosiale vansker kan for eksempel være alvorlige atferdsforstyrrelser eller ADHD, som kan

være relatert til oppmerksomhetssvikt og hyperaktivitet. For enkelhets skyld, har jeg valgt å anvende atferdsvansker som et begrep på elevenes vansker.

Andre delkapittel «*Utfordringer og hindringer i organiseringen av samarbeidet*» retter oppmerksomheten mot at det praktiske samarbeidet mellom lærerne og miljøterapeutene kan være ulikt organisert. Lærernes hovedoppgave er å undervise i klasserommet. Intervjuene til både lærerne og miljøterapeutene uttrykte at miljøterapeutene kan arbeide med enkeltelever, smågruppetiltak og med tilsyn i friminuttene. I dette praktiske samarbeidet kan det oppstå noen utfordringer og hindringer, som kan være knyttet til hvordan samarbeidet er organisert mellom lærerne og miljøterapeutene.

Lærernes og miljøterapeutenes samarbeid blir presentert som det andre av tre hovedtemaer, og starter med delkapittelet om lærernes og miljøterapeutenes samarbeid om forebygging av atferdsvansker hos elever.

4.1 Forebygging av atferdsvansker hos elever

Hvordan forebygger lærere og miljøterapeuter atferdsvansker hos elever?

Å skape trygghet hos elevene var et tema som kom til uttrykk i både lærernes og i miljøterapeutenes intervjuer. I intervjuene deres kom det også fram at samarbeidet deres innebærer at lærerne skaper trygghet i elevgruppa mens miljøterapeuten trygger enkelteleven i klasserommet. Det psykososiale klasse miljø kan bli utfordret av atferd hos elever i form av trass, sinne, kranling, uoppmerksomhet og hyperaktivitet (Drugli, 2012, s. 82). Noen elever kan ha lette eller moderate atferdsvansker mens andre kan ha diagnoser som for eksempel atferdsforstyrrelser og ADHD. Jeg velger å anvende atferdsvansker for enkelhetsskyld. For å skape trygghet i elevgruppa forteller kontaktlærer Kari om hvordan hun hver dag «ser» og er nær hver eneste elev i klasserommet:

Og det at læreren ser deg hver dag, for eksempel, at jeg går rundt hver dag å retter lekser mens de sitter med annet arbeid, har tid til å prate med dem, skryte av dem, slå dem på skuldra...Og da ha tid til å, ja ruske dem i håret, klemme dem litt hvis de trenger det og særlig når de er små, sånn som mine. [...] De trenger masse kjærlighet og godhet. [Kari, kontaktlærer]

Slik jeg forstår Kari, møter hun elevene med nærhet og godhet bevisst for å skape trygghet og gode relasjoner. Dette kan igjen skape et godt lærings- og utviklingsmiljø i klassen.

Gulbrandsen (2006, s. 180-181) har tolket Daniel Sterns modell for barnets utvikling av et selv, som beskriver fem ulike selvområder, og det er det gryende selv, kjerneselve, det subjektive selvet, det verbale selvet og det narrative selvet. Hun skriver videre at utviklingen av selvet skjer i interaksjon og samspill med andre mennesker. Barnets selvopplevelse starter i de tidligste leveårene, og videreutvikler seg gjennom barndommen og hele livet. Jeg forstår dette dit hen at relasjonen mellom kontaktlærer og elevene kan være viktig for elevenes identitetsutvikling. Elevene går i småskolen, og lærerens gode og nære relasjon til elevene kan fremme en god selvopplevelse hos dem. Lærerens omsorg kan motivere elevene til å lære og de kan få en positiv utvikling. Hattie og Yates (2014, s. 19) skriver at undersøkelser viser at elev-lærer relasjonen kan være en beskyttelsesfaktor for elevenes utvikling av en rekke problemer, som for eksempel anti-sosiale tendenser. Relasjonen kan være en kilde til sosial og kulturell læring for elevene. Det kan synes som om at lærer-elev relasjonen kan for eksempel hemme utvikling av atferdsvansker hos enkelte elever.

Samtidig kan nærheten og godheten være kvelende for noen elever. I 2018 var det 55.623 barn/unge i alderen 0-22 år, som mottok hjelp fra barnevernet, og de to hyppigste årsakene til at de måtte ha hjelp, var at foreldrenes manglende foreldreferdigheter og at det var høy grad av konflikt i hjemmet (Bufdir, 2018, barnevernsstatistikk). Enkelte elever kan komme fra hjem hvor de ikke har opplevd så mye nærhet og kjærlighet. Andre elever kan ha opplevd fysiske eller psykiske overgrep. I 2015 oppga 21 % ungdommer at de hadde opplevd fysisk vold fra en av foreldrene (Mossige & Stefansen, NOVA Rapport 5/2016, s. 9). I samme rapport oppga 23 % ungdommer at de hadde opplevd minst en form for seksuell krenkelse i løpet av oppveksten, og her var jentene mest utsatt. Det å få en klem, for eksempel, kan oppleves som truende mens andre takler ikke at noen berører dem. Tilnærmingen fra læreren kan oppfattes, som negativ.

Den nære og gode relasjonen til læreren eller miljøterapeuten kan være spesielt viktig for noen enkeltelever. Barn som har oppvekst i familier med lav inntekt kan oppleve ekstra stress og belastninger (Zachrisson og Dearing, 2016, s. 3). De kan oppleve knapphet på goder som kan bidra til eksklusjon av opplevelser. Det kan igjen gi seg utslag i utagerende atferd og/eller symptomer på tilbaketrekning og engstelse hos barnet. Waaktaar og Johnsen Christie (2000, s. 23) skriver at i så å si alle resiliensstudier, som handler om effekten av langvarige

belastninger og traumer i oppveksten, er det en faktor som har betydning, og det er å ha minst en betydningsfull person, som har brydd seg om barnet i oppveksten. Slik jeg forstår det, kan lærer-elev relasjonen eller miljøterapeut-elev relasjonen, være en trygg, forutsigbar, kontinuerlig og positiv relasjon til enkeltelever over tid. Relasjonen kan gjøre at en elev kan klare seg godt gjennom barneskolen selv om han/hun opplever belastninger eller vanskeligheter hjemme.

Det motsatte av nærhet i elev-lærer relasjonen, er distanse, og miljøterapeuten Mari forteller om en elev som uttrykker utrygghet og distanse i forhold til lærerne og til alle voksne på skolen:

...vi har begynt å snu den skuta nå, for det er første året jeg er på den eleven, men eleven var så rar..., for eleven satt seg på bakbeina og skulle ikke inn, og så valgte jeg å spørre hvorfor eleven ikke ville inn, og da sa eleven til meg at..., og det var litt sånn forstemmende å høre for meg, at: «Dere bryr dere ikke om meg, dere.» «Ingen lærere vil ha meg inne.» [...] og eleven sitter igjen med det inntrykket, og dette her skal vi snu. Det er ikke lett. [Mari, miljøterapeut]

Mari forteller om en elev som ikke vil gå inn i klasserommet. Slik jeg forstår henne, har eleven oppholdt seg så mye på grupperom at han/hun motsetter seg å gå inn i klasserommet fordi avstanden til læreren og medelevene har blitt for stor. På den ene siden hevder Nordahl mfl. (2018, s. 218-219) at man må ha et individperspektiv i skolen hvor det fokuseres på barn og unges vansker og problemer da dette er en forutsetning for at spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning skal kunne realiseres. Individfokus kan også være nødvendig for at eleven skal få et individuelt tilpasset og målrettet tiltak. Mari forteller om en elev som har hatt et tilrettelagt undervisningstilbud på grupperom i flere år, slik jeg oppfatter henne. I den profesjonelle relasjonen mellom lærer-elev eller relasjonen mellom miljøterapeut-elev ligger det til grunn noen menneskelige verdier som kan knyttes til holdninger i yrkesutøvelsen, og et eksempel kan være respekt for enkeltindividet. Filosof Peter Kemp (1996, s. 49) uttrykker at slik man betrakter et menneske, slik behandler man det også. Faren ved et individperspektiv i skolen kan være at det er for mye fokus på elevens problemer og vansker, og dermed kan man behandle enkelte elever slik man betrakter dem, som et problem. Da kan løsningen være å plassere disse elevene på et grupperom. Samtidig skriver Hertz (2011, s. 11):

«at atferd og emosjoner er kommunikasjon og dermed invitasjoner til andre.»

Mari forteller at eleven har inntrykk av at de voksne i skolen ikke bryr seg om ham/henne og at ingen lærer vil ha ham/henne inne i klasserommet. Hun forteller videre at eleven skulle delta i undervisningen i klasserommet, men nektet å gå inn. Atferden og følelsene til eleven kan uttrykke en form for kommunikasjon til de voksne, og en invitasjon til dialog med dem om sine tanker, opplevelser og inntrykk.

På den andre siden hevder Nordahl mfl. (2018, s. 219) at man bør ha et relasjonelt perspektiv i skolen hvor det vektlegges at barns utfordringer har sammenheng med struktur og kultur, pedagogisk praksis og undervisning- og læringsmiljøet i klasserommet. Det kan være at den pedagogiske praksisen eller at læringsmiljøet i klasserommet ikke klarer å møte elevens behov på en hensiktsmessig måte. Mari forteller om en elev som lærerne tidligere ikke har klart å gi et undervisningstilbud til i klasserommet. Nå skal hun og læreren snu dette og eleven skal inkluderes i elevgruppa og fellesskapet, slik jeg forstår det. I undersøkelsen om skolers arbeid med elevenes psykososial miljø fremheves «tydelige, grensesettende, korrigerende, støttende og varme voksne», som viktig (Eriksen & Lyng, 2015, NOVA Rapport nr. 14/2015, s. 55 og 70). Det viser at både læreren og miljøterapeuten kan påvirke det psykososiale klasse miljøet med sin væremåte. Videre nevner skolene i ovennevnte undersøkelse at miljøterapeuter kan være en nyttig ressurs, men deres relasjon til elever med ekstra oppfølging må komme i tillegg til, og ikke som erstatning for, elevenes gode relasjoner til læreren. Folkehelseinstituttets undersøkelse viser at relasjonen mellom barn og voksne i barnehage og skole hang sammen med barnas skolerestater og psykisk helse i skolealder (Helland, Wilhelmsen, Alexandersen, Brandlistuen, Schjølberg & Wang, 2019, s. 4). Mye konflikt og manglende nærhet med voksne i barnehagen og på skolen kan gi barn et dårlig utgangspunkt for læring og utvikling. En god lærer-elev og miljøterapeut-elev relasjon kan blant annet være forebyggende og forhindre at konflikter oppstår, samt bidra til at både læreren og miljøterapeuten på en god måte kan håndtere elevens følelser før en eskalering går utover medelevene. Det å skape trygghet ved å kjenne elevene, «se» dem og behandle dem respektfullt, kan være dempende for uro og mistriivsel. Dette understøttes av Folkehelseinstituttets rapport som viser at unges støtte fra foreldre og lærere til å klare seg på skolen samt følelse av aksept fra medelever, kan redusere selvopplevde helseplager (Major mfl., 2011, Rapport 2011:1, s. 46).

Samtidig kan lærerens og miljøterapeutens «tett på» regulering av elevenes atferd føre til at elevene undertrykker følelsene sine (Eriksen & Lyng, 2015, NOVA Rapport nr. 14/2015, s. 63- 64). Lærerens og miljøterapeutens hovedfokus kan være at alle elevene skal være stille og rolige når læreren underviser, og regulering av atferd og læring er første prioritet. Det kan også være ulike grenser for hva de voksne og elevene aksepterer av atferd, som lyd, støy, uro, bevegelser, vandring osv. hos enkeltelever i klasserommet. Noen elever kan behøve hjelp til å regulere følelsene som har samlet seg opp i løpet av skoledagen, og når er det rom for det i en undervisningssituasjon? Det kan være godt for enkelte elever som har atferdsvansker og ta en pause fra elevgruppa samt fellesskapet noen timer eller en periode når han/hun har behov for det. Nordahl mfl. (2018, s. 223) hevder at en tilrettelagt opplæring kan organiseres slik at elever med særskilte behov kan være alene eller i mindre grupper, men det skal være kortvarig opphold slik at hovedsaken er at deltakelsen deres er i den ordinære undervisningen. En «tett på» regulering av atferden til elevene kan også føre til at det ikke er rom for å ha det hyggelig med en uformell tone, som kan skape trivsel og god atmosfære i klasserommet. Elevene i undersøkelsen nevnt ovenfor støttet stram struktur og adferdsregulering så lenge varme, omsorg og relasjonen var tilstede, men de etterlyste humor som kunne skape en felles opplevelse og samhold samt avslappet og god stemning i klasserommet (Eriksen & Lyng, 2015, Rapport nr. 14/2015, s. 63 og 81).

Det kommer ikke fram av sitatet ovenfor hva som er årsaken til at eleven ikke har deltatt i undervisning i klasserommet, men ulike faktorer ved oppvekstmiljøet til enkelte elever kan føre til atferdsvansker hos dem. Det kan være kriminalitet, vold, rusmisbruk og psykiske vansker hos foreldrene og/eller at eleven har opplevd omsorgssvikt (Haugen, 2019, 75-77). Andre faktorer kan være dårlig økonomi, dårlige boforhold, belastende nærmiljø samt elevens sårbarhet eller egenskaper. Samtidig skriver Hertz (2011, s. 248-249) at barn/unge kan uttrykke det motsatte av hva de egentlig ønsker seg. De kan ha en atferd som uttrykker avstand hvor negative reaksjoner fra omgivelsene utløser mer avstand, mens de har et ønske om det motsatte, som nær kontakt, positive tilbakemeldinger og utviklende relasjoner.

For å skape trygghet og være i forkant av utagerende atferd kan miljøterapeuten ha en tett og nær kontakt med enkelteleven, men kontakten kan også oppleves som stigmatiserende, som kontaktlærer Gerd forteller om her:

...jeg liker ikke at det står stol ved siden av noen elever. Da får man gå til og fra, sånn, fordi at det blir veldig synlig da...og ikke det at det gjør noe at andre ser at noen trenger litt mer hjelp, men jeg synes at det blir litt stigmatiserende, rett og slett, at der sitter han og han må alltid ha en ekstra stol fordi to hører sammen på en måte. [Gerd, kontakklærer]

Det kan tenkes at det vil oppfattes av de andre elevene at miljøterapeuten, som sitter på stolen, og eleven hører sammen. Relasjonen kan bli for tett og nær samt medføre stigmatisering av eleven. Goffman (2009, s. 20) skiller mellom tre forskjellige former for stigma, og det er kroppslig, som for eksempel å ha en fysisk funksjonsnedsettelse. Det neste er karaktermessig feil, som for eksempel å være lat, bortskjemt, uærlig osv. Siste er slekts betingende stigma, som for eksempel religion, kultur, nasjonalitet osv. Videre skriver han at stigma kan være en sosial prosess hvor noen menneskers sosiale identitet kan ødelegges av omgivelsenes reaksjoner, kategorisering og bedømmelse. En elev kan ha store vansker i enkelte fag, som for eksempel når han/hun skal lære å spille gitar i musikktimen, lære å hekle eller lære å tegne perspektiv tegninger i kunst- og håndverks timen. Da kan det optimale være at miljøterapeuten sitter på en stol nær eleven for å trygge og hjelpe ham/henne. Andre elever kan lage høye lyder, bli urolige, begynne å vandre og forstyrre de andre elevene i klassen, avbryte undervisningen osv. Da kan det i en periode, i enkelte fag, en kort stund være nødvendig å være tett på eleven for å skape trygghet og være i forkant av atferden. Ved å sitte på en stol nær eleven, kan miljøterapeuten kan regulere atferden med en håndbevegelse eller hviske noen ord i øret på eleven. Miljøterapeuter kan arbeide i ulike klasser, og noen ganger er timeplanen slik at man bare har for eksempel to timer i uka på en elev. For å bygge en relasjon og få innpass hos eleven, kan muligens det å være nær og ha en stol å sitte på, være bra for å få kontakt med eleven. Arbeidsmetoden, som miljøterapeuten anvender, kan medføre at eleven kan oppleve å bli stigmatisert av både miljøterapeut, lærere og medelever.

Gerd forteller at miljøterapeuten får gå til og fra eleven så det ikke blir så synlig at han/hun er rundt en enkeltelev. Det kan også være stigmatiserende at miljøterapeuten går fram og tilbake eller står ved pulten til en enkeltelev. Det kan også være forstyrrende for de andre elevene. Det kan hende at eleven man er ansatt på, blir sittende å vente på hjelp fordi miljøterapeuten blir opptatt med å hjelpe andre elever. Eleven kan utagere fordi miljøterapeuten ikke klarer å være i forkant av atferden da han/hun er i andre enden av klasserommet. Da må muligens læreren korrigere atferden til eleven. Dette kan også medføre stigmatisering av eleven.

Samtidig kan det å ha for eksempel en fysisk funksjonsnedsettelse, en utagerende atferd eller en annen kulturell bakgrunn i seg selv medføre til stigmatisering av en elev (Goffman 2009, s. 20). I en gruppe eller i et fellesskap finnes det en sosial kontroll, og den opprettholder enighet om meninger, verdier og væremåter i fellesskapet (Bø, 2005, s. 25-26). Overført til klassemiljø så kan eleven bli styrt utenfra av fellesskapet hvor målet kan være at eleven skal bli konform. Passer ikke eleven inn i fellesskapet, kan det medføre til stigmatisering av eleven. Læreren og miljøterapeutens oppgave kan dog være å skape et godt psykososialt klassemiljø hvor det er stor takhøyde for ulikheter og mangfold blant elevene. Elevene kan bli bedre kjent med hverandre gjennom for eksempel å gjøre aktiviteter sammen eller å ha samarbeidsprosjekter, både i klasserommet, i friminuttene og andre steder. Det kan skape en kultur som i større grad aksepterer forskjeller i elevgruppa. Samtidig kan miljøterapeutens rolle være en annen enn for eksempel en spesialpedagog, helsesykepleier eller sosiallærer, som kommer utenfra klassemiljøet. Miljøterapeuten har mulighet til bevisst å arbeide med å inkludere seg og bli en del av klassemiljøet, både i klasserommet og ute i skolegården, og på den måten kan det bli mindre stigmatiserende for enkelteleven han/hun arbeider rundt. Da betyr antagelig ikke en stol fra eller til så mye.

Miljøterapeuten kan også være tett på enkelteleven for å etablere en trygghetsbase samtidig som han/hun er bevisst på å rullere i klasserommet, og miljøterapeuten Anne forteller:

Nei, det er jeg veldig bevisst på at eleven skal ikke få følelsen at vi er der bare for eleven..., men eleven trenger jo at vi på en måte, at vi er tett på når eleven sklir ut. Når det begynner å bli vanskelig for eleven å være der så er det å prøve og prate med eleven, til rette legge for andre oppgaver enn det som er krevd fra læreren da [...]
Samtidig som vi også er bevisst på at vi skal rullere i klassen, både for å vise klassen at...ja, at ikke å gjøre eleven mer spesiell enn det eleven er, og også for at eleven ikke eier en voksen. [Anne, miljøterapeut]

Anne forteller om sitt miljøterapeutiske arbeid i klasserommet hvor hun arbeider rundt en enkeltelev. Slik jeg oppfatter henne, regulerer hun sine bevegelser med å være både nær og holde distanse til eleven. Dette gjør hun ved å sirkulere i klasserommet. På den ene siden kan det spesialpedagogiske perspektivet være at den voksne viser eleven omsorg og støtte med utgangspunkt i en pedagogikk som bygger på kunnskap om hva som er bra for det enkelte barn skriver Hertz (2011, s. 109). Videre skriver han at det kan gjøres ved å etablere

en trygghetsbase hvor eleven får utfordringer, som er passelig for ham/henne. Slik jeg forstår det, kan det spesialpedagogiske perspektivet overføres til det miljøterapeutiske perspektivet. Anne forteller at hun er tett på og nær eleven når han/hun sklir ut og har det vanskelig eller trenger tilrettelagte arbeidsoppgaver. Da kan hun snakke med eleven for å støtte, hjelpe, veilede, motivere og oppmuntre. Eleven kan da oppleve trygghet ved å ha en voksen tilgjengelig.

På den andre siden skal spesialpedagogen arbeide for at eleven gradvis skal bli uavhengig av den spesialpedagogiske støtten (Hertz, 2011, s. 108). Anne forteller at hun er bevisst på at eleven ikke skal «eie» henne, for elevens del og klassen sin del, og derfor ruller hun i klasserommet. Miljøterapeuten kan regulere avstanden til eleven gradvis i klasserommet, for at eleven skal forsøke og klare seg selv, for etter hvert å bli selvstendig. I motsatt fall kan eleven bli avhengig av støttesystemet, som er introdusert for å hjelpe eleven, og han/hun kan bli uselvstendig (Hertz, 2011, s. 138). Samtidig hevder Landmark og Stokevold (2016, s. 72) at det å ha empati kan innebære en evne til å både være nær og distansert i relasjonen samtidig. Videre hevder de at en distanse kan være nødvendig for å ikke bli oppslukt av klientens smerter og følelser. Det kan tenkes at det kan være viktig for miljøterapeuten å være nær eleven og ha en forståelse for hans/hennes vansker og følelser. Samtidig kan miljøterapeuten distansere og avgrense seg fra elevens opplevelser for at det ikke skal bli for overveldende. Det bør være en balansegang mellom nærhet og distanse slik at eleven ikke føler seg avvist (Landmark & Stokvold, 2016, s. 73).

Et tema som kom til uttrykk i dette delkapittelet, i både lærernes og i miljøterapeutenes intervjuer, var å skape trygghet hos elevene. I intervjuene deres kom det fram at de utfører et samarbeide ved at lærerne skaper trygghet i elevgruppa mens miljøterapeutene skaper trygghet hos enkeltelever. Lærernes etablering av trygghet hos elevene kan forebygge atferdsvansker ved at lærerne «ser» og er nær hver eneste elev i klasserommet i løpet av skoledagen fra elevenes skolestart. I tillegg kan det være viktig at miljøterapeuten og læreren i samarbeid inkluderer enkeltelever som uttrykker utrygghet og distanse i relasjonen til de voksne. For å skape trygghet og være i forkant av utagerende atferd, kan miljøterapeutene ha en tett og nær kontakt med enkelteleven, men kontakten kan også oppleves som stigmatiserende. Miljøterapeutene kan i tillegg være tett på enkelteleven for å etablere en trygghetsbase, samtidig som han/hun er bevisst på å rullere i klasserommet. I de to ulike

yrkesgruppens samarbeid, kan det oppstå noen utfordringer og hindringer som neste delkapittel omhandler.

4.2 Utfordringer og hindringer i organiseringen av samarbeidet

Hvilke utfordringer og hindringer kan opp oppstå i samarbeidet?

Intervjuene, til både lærerne og miljøterapeutene, uttrykker ulike organiseringer av det praktiske samarbeidet dem imellom. Miljøterapeuten kan være bindeledd mellom lærer og elev, arbeide med elevers sosial kompetanse og ha smågruppetiltak samt være en ressurs i friminuttene. Lærernes hovedoppgave er å undervise. Samtidig er det noen utfordringer og hindringer i dette samarbeidet. Noen av lærerne mener pedagogikken er forbeholdt dem mens andre lærere kan vise likegyldighet til samarbeidet. Miljøterapeuten kan ekskludere elever, være en «straff» og bli motarbeidet av noen lærere. Hovedansvaret til læreren kan påvirke samarbeidet og miljøterapeuten kan ha liten romslighet for å være fleksibel i sitt arbeide. Miljøterapeuten Anne forteller at hun samarbeider med læreren ved å være et bindeledd mellom lærerens undervisning og eleven:

...å være en støtte da, og litt sånn, litt sånn bindeledd, mellomledd mellom, på en måte, læreren og eleven da, og noen ganger oversette litt det læreren sier, for det blir mye informasjon [...] og på en måte få det litt mer sånn konkret da. [Anne, miljøterapeut]

Anne forteller at hun arbeider rundt en enkeltelev i klasserommet. Slik jeg forstår Anne, har eleven faglige utfordringer. Utdanningsforbundet og Fellesorganisasjonen (FO) (2012, s. 3) har i samarbeid utarbeidet brosjyren «Tverrfagleg samarbeid i skulen – god og trygg skulekvardag for alle elevar». Der står det at arbeidet til en miljøterapeut kan være å støtte oppunder det læring-, utviklings- og dannelsesarbeidet som lærere og førskolelærere har hovedansvaret for. Jeg forstår det dit hen at en miljøterapeut kan støtte oppunder lærerens undervisning i klasserommet ved å være rundt enkeltelever, som for eksempel trenger faglig veiledning, hjelp og støtte. Det kan være elever, som har lære-, lese- og skrivevansker, diagnosen autisme-spekter-forstyrrelser eller det kan være minoritets-språklig elever med språklige utfordringer (Nordahl mfl., 2018, s. 218 og 238). Slik jeg forstår Anne, kan hun være bindeledd mellom læreren og eleven, ved å oversette, forklare, forenkle og konkretisere lærerens faglige undervisning og annen informasjon.

Samtidig uttalte alle miljøarbeidere og rektorer i en undersøkelse at lærernes oppgave er å undervise, og undervisning ble forklart som et «rent faglig» arbeid (Misund, 2005, s. 35 og 37). Miljøarbeiderne skulle bidra til å utvikle elevens sosiale kompetanse og skape et godt læringsmiljø i fellesskap med lærerne. I en annen undersøkelse om barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen, fortalte en vernepleier at han/hun fikk beskjed på en skole at pedagogikk er sertifikatet til lærerne og at han/hun skulle holde seg unna det som lignet på pedagogiske tilnærminger (Gjertsen, Hansen & Juberg, 2018, s. 10). Vernepleieren skulle nøye seg med å være fyllmasse i klasserommet. Samtidig viser en spørreundersøkelse blant barnevernspedagoger, vernepleiere og sosionomer i grunnskolen at 7 % av de var ansatt i undervisningsstillinger hvor de hadde godkjent undervisningskompetanse mens 4 % var ansatt i samme stilling uten godkjent undervisningskompetanse. 86 % av de var ansatt i miljøterapeutstillinger og 3 % var ansatt som assistenter hvor utdanningen deres ikke telte (Magnus, 2013, s. 25).

Hva er pedagogikk? Og hvordan kan miljøterapeuten være et bindeledd mellom elev og lærer uten å bruke en form for pedagogisk tilnærming? I følge Arneberg og Overland (2003, s. 28) er pedagogikk et bredt overordnet begrep, som rommer underbegreper som sosialisering, oppdragelse, dannelse, omsorg, barns læring og utvikling, samt undervisning. Slik jeg forstår dette, inneholder det psykososiale arbeidet alle underbegrepene i pedagogikken bortsett fra undervisning, som er en veldig liten del av pedagogikken. Anne arbeider dog i grenseland mellom det å støtte oppunder læringsarbeidet og det som er undervisning. Ved å være bindeledd mellom lærerens undervisning og eleven, kan miljøterapeuten bidra til en skolefaglig fremgang hos eleven, som igjen kan føre til bedring av hans/hennes sosiale ferdigheter. Den faglige og sosiale utviklingen hos eleven kan være parallelle prosesser. Dette understøttes av en undersøkelse, som viser at elever som bedrer sine skolefaglige ferdigheter også høynrer sine sosiale ferdigheter, og omvendt (Schneider, referert i Ogden, 2015, s. 241). Det kan øke trivsel samt bedre forholdet til jevnaldrende og lærere.

En annen måte miljøterapeuten kan være bindeledd mellom elev og lærer, er å formidle til læreren at eleven synes de faglige oppgavene er utfordrende eller vanskelige. En enkel form for koordinering i skolen kan skje gjennom uformell kommunikasjon mellom partene, som er gjensidig avhengig av hverandre (Misund, 2005, s. 106). Det kan tenkes at læreren, miljøterapeuten og eleven kan snakke seg imellom under arbeidet med skoleoppgavene, for å

forandre på elevens undervisningsopplegg eller prioriterer, andre arbeidsoppgaver til eleven enn det som først var bestemt. Eleven kan da få tilpasset faglige oppgaver, som han/hun mestrer.

En miljøterapeut kan ha psykososiale arbeidsoppgaver, som gjør at elever kan tilegne seg sosial kompetanse som de kan benytte for å utvikle gode relasjoner, men miljøterapeuten kan også være en «straff» for noen elever, ha en ekskluderende effekt og kan bli motarbeidet av læreren:

Så er det ikke jeg alene, som har...og det er jeg veldig opptatt av at barna ikke skal få relasjon til en. Det skjer jo, men det har jeg også lært meg til her på skolen at da er det vanskelig å føre tilbake igjen, og gå vekk. Så jeg er veldig opptatt av at kontaktlæreren har hovedansvaret hele tiden og så gjør vi jobben sammen. [Trine, miljøveileder]

Slik jeg oppfatter Trine, er hun opptatt av at eleven knytter relasjoner til flere personer for å bli inkludert i klassemiljø. Ogden (2015, s. 101-102) skriver at på klassenivå kan en miljøterapeut arbeide med elever, som har fått spesialpedagogisk enkeltvedtak. En av arbeidsoppgavene til miljøterapeuten, kan være å lære eleven sosiale kunnskaper og trene eleven i sosiale ferdigheter. Det kan være ferdigheter, som empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet (Ogden, 2015, s. 244-248). Dette kan gjøre at eleven utvikler sosial kompetanse. Av den grunn kan miljøterapeuten knytte elev og lærer mer sammen ved å styrke elevens sosiale kompetanse. Da kan eleven bli mer inkludert i lærerens undervisning og klassemiljø samt at han/hun har bedre mulighet til å utvikle en god relasjon til læreren. Først da kan miljøterapeutens støtte være overflødig, og han/hun kan avslutte arbeidet ved å trekke seg vekk fra eleven.

Samtidig kan elevens opplevelser av relasjonen til miljøterapeuten, samt hvor dyktig han/hun er i sitt psykososiale arbeid, ha betydning. Dette kan innebefatte hvor god miljøterapeuten er på å knytte elev og lærer sammen samt arbeider for at de skal få en god relasjon. I motsatt fall kan miljøterapeutens arbeid ha en ekskluderende effekt. Dette understøttes av Nordahl mfl. (2018, s. 215), som hevder at det spesialpedagogiske systemet, som blant annet miljøterapeuter er en del av, er ekskluderende for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. En annen studie viser at spesielt gutter med psykososiale vansker eller

generelle lærevansker, kan være ekstra sårbare for skolens spesialpedagogiske tiltak, som for eksempel spesialklasse eller lærerassistent (Langøy, Kvalsund & Myklebust, 2016, s. 236). Studien viser at tiltakene ikke har økt deres mulighet for å bli selvstendige, men det har heller økt risikoen for trygdemottak ved voksenalder.

Trine forteller videre at hun er opptatt av å gjøre arbeidet sammen med kontaktlærer, som har hovedansvaret. Hva mener hun med den uttalelsen? Lærernes hovedoppgave er å undervise mens miljøterapeuten ofte utfører sine arbeidsoppgaver alene i klasserommet. Det kan synes som om samarbeidet dem imellom, er at læreren underviser og miljøterapeuten regulerer den sosiale atferden til enkelteleven, eller at lærer underviser om sosiale kunnskaper og ferdigheter parallelt med miljøterapeutens arbeid med enkelteleven. Læreren og miljøterapeuten kan samarbeide ved at miljøterapeuten får et blikk eller et nikk fra læreren hvis eleven lager for mye støy samt forstyrrer undervisningen. Ofte betyr det at læreren ønsker at miljøterapeuten korrigerer atferden eller fjerner eleven fra klasserommet. Dette understøttes av intervjuer og observasjoner gjort på skoler hvor inntrykket var at «tydelig klasseledelse» blant annet handlet om lærernes tydelige kontroll (Eriksen & Lyng, NOVA Rapport 14/2015, s. 55-56). En av flere effektive korrigeringer og sanksjoner ved regelbrudd, var at noen lærere sendte elevene konsekvent til miljøarbeider ved regelbrudd. Dermed kan miljøterapeuten oppleve å bli motarbeidet av læreren. Det kan være ubehagelig for miljøterapeuten å ta konflikten med eleven når det er læreren som har tatt avgjørelsen. Miljøterapeuten kan til og med være uenig med læreren, men må handle på tvers av sine meninger fordi læreren har bestemt det. Samarbeidet med læreren kan bli vanskelig. Ved å «straffe» elever ved å fjerne de fra klasserommet eller sende de ut til miljøterapeuten, kan læreren undergrave miljøterapeutens arbeide. Det kan ta tid for en miljøterapeut å bygge en relasjon til en elev og den kan være skjør. Noen ganger skal det lite til før tilliten er brutt. Samtidig kan miljøterapeuten få vansker med å knytte eleven og læreren sammen for at de skal få en god relasjon, da eleven kan reagere negativt på lærerens handlinger og motsette seg en relasjon. Dette kan opprettholde miljøterapeutens tilstedeværelse rundt eleven.

Slik jeg forstår Trine, kan det være vanskelig å føre eleven tilbake til kontaktlærer og avslutte sitt arbeid hvis eleven ikke har en god relasjon til kontaktlæreren. Det kan kreve mye arbeid over lang tid før eleven er klar for å knytte en relasjon til en annen voksen, som for eksempel kontaktlærer. Et eksempel kan være elever med diagnosen autisme-spekter-forstyrrelse, som strever med det å være sosial og knytte relasjoner til andre mennesker (Øzerk & Øzerk, 2013,

s. 31). Kontaktlærers holdninger til eleven kan også ha betydning for elevens inkludering i undervisningen og klassemiljø, samt påvirke elev-lærer relasjonen. I en intervjuundersøkelse, som jeg har nevnt tidligere, uttalte elever i 6. og 8. klasse at de trodde at lærerne ikke likte alle elevene like godt (Drugli, 2012, s. 88). Dette merket de på hvordan læreren snakket til eleven, og noen eksempler fra elevenes intervjuer var: «hører det på tonen», «sint svar» eller «gir ikke skryt». De merket at eleven ikke fikk hjelp av læreren ved at eleven: «blir oversett», «andre får alltid hjelp først» eller lærer «bryr seg ikke». Læreren kunne ha negativ væremåte overfor eleven, og noen eksempler fra elevenes intervjuer var at lærer: «har stygge blikk», «ser oppgitt ut» eller «viser med kroppen at hun/han ikke liker å være sammen med eleven». Dette kan gjøre det vanskelig for miljøterapeuten å overføre elev-relasjonen fra seg til kontaktlærer. Kontaktlærers negative holdninger til eleven kan også opprettholde miljøterapeutens tilstedeværelse rundt eleven. Samtidig kan relasjonen mellom lærer og elev påvirke relasjonen elevene imellom (Drugli, 2012, s. 86). Hvis en lærer ikke kommer overens med en elev, kan medelevene merke dette og utvikle en negativ relasjon til samme elev. På den måten kan både lærere og miljøterapeuter være rollemodeller, og de kan ha makt til å påvirke elevene både i positiv og negativ retning i skolen (Nordahl, 2010, s. 110).

Noen lærere kan være likegyldige til om de samarbeider med en assistent eller en miljøterapeut:

...ikke alle lærere ser verdien av, eller forstår verdien av, kan jeg heller si, det å samarbeide med en vernepleier..., for det er kjempeviktig at den ikke blir brukt som en alminnelig assistent i klasserommet til å hente, rydde, men blir brukt på fagkompetansen den har. Og dessverre er det sånn at jeg har opplevd lærere, som ikke er like gode til å ta vare på de. [Kontaktlærer, Kari]

Kari forteller at det kan være viktig at lærerne forstår verdien av å samarbeide med en miljøterapeut som har fagkompetanse. En miljøterapeut blir ofte ansatt i skolen fordi han/hun er personlig egnet. En viktig egenskap i det psykososiale arbeidet kan for eksempel være å ha en evne til å ta de rette avgjørelsene, som kan være til det beste for eleven. Det kan også være miljøterapeutens evne til å kommunisere, etablere relasjoner, ha forståelse, våge å gjøre feil og beklage, tåle kritikk osv. (Larsen, 2015, s. 120). Videre kan deres uformelle kvalifikasjoner påvirke. Det kan være egen familiebakgrunn, yrkeserfaringer, interesser,

hobbyer osv. Deres formelle kvalifikasjoner, som utdanning, faglige kunnskaper og kompetanse om utviklingspsykologi, organisasjonsforståelse, familieførståelse osv., vil kunne påvirke. Og til slutt kan deres uformelle erfaringer påvirke, og det kan være refleksjoner med og uten kollegaer, veiledning, egenerapi osv. Det er rimelig å anta at en miljøterapeut har med hele seg inn i relasjonen og det psykososiale arbeidet med eleven.

Miljøterapeutenes sosialfaglige kompetanse kan i tillegg være komplementær til lærernes kompetanse, og den kan dekke viktige behov i skolen (Borg & Lyng, 2019, s. 51).

Miljøterapeutene kan ha en observasjonskompetanse som kan anvendes til å vurdere samspill mellom elever samt lærer og elev. De kan også ha relasjonskompetanse og kunnskaper om konflikthåndtering blant elever. Miljøterapeutene kan ha kompetanse om barn/ungdoms utvikling og utfordringer samt elevers følelses- og selvregulering. Videre kan de ha kunnskaper om ulike diagnoser og hvordan man skal ha støttende og «vanskelige» samtaler med elever og foresatte. De kan ha kjennskap til ulike tjenesteapparater som skolen har kontakt med og kan ha god kjennskap til hva tverrfaglig samarbeide er. Miljøterapeutenes hovedoppgave kan være å takle og stå i utfordrende relasjoner og håndtere utfordrende atferd hos elever.

Samtidig forstår jeg Kari dit hen at noen av lærerne er likegyldige til om de samarbeider med en assistent eller en miljøterapeut. Dette kan vanskeliggjøre miljøterapeutens arbeid med å være mellom lærer og elev. Det kan være uvant for en lærer å måtte forholde seg til og samarbeide med en fagperson som har en annen yrkesbakgrunn, som stiller utfordrende og faglige spørsmål. Dette understøttes i en undersøkelse, som jeg har nevnt tidligere, hvor en sosionom forteller at hun har gjort noen lærere sinte fordi hun stiller spørsmål (Gjertsen, Hansen & Juberg, 2018, s. 11). Da kan det muligens være lettere for noen lærere å forholde seg til en assistent i klasserommet, som Kari forteller blir brukt til å «hente og rydde». Og som antagelig ikke er så krevende og utfordrende faglig. Mange av lærerne er usikre på hva en miljøterapeut egentlig holder på med, hevder Jøsang (referert i Borg, Drange, Fossetøl & Jarning, 2014, AFI-Rapport 8/2014, s. 20). I en undersøkelse uttalte rektorene at miljøarbeiderne hadde ansvar for «det sosiale», men de uttrykte også at de var på «leting» samt at det var ikke diskutert i lærergruppen hva de ønsket å oppnå med å ansette miljøarbeidere (Misund, 2005, s. 32). I en annen spørreundersøkelse viste det seg at de 246 respondentene, som var barnevernspedagoger, vernepleiere og sosionomer ansatt i

grunnskolen, hadde til sammen 51 ulike stillingsbetegnelser (Magnus, 2013, s.1-69). Det var bare 37 % av de som hadde skriftlig stillingsbeskrivelse.

Det kan også være at noen av kontaktlærerne, som har hovedansvaret for elevene, oppfatter det som negativt at andre yrkesgrupper blir ansatt i skolen. De kan ha en negativ holdning til miljøterapeuten da de opplever at de «overtar» noen av deres arbeidsoppgaver og relasjoner til enkeltelever. De kan få mindre eller miste kontakten og relasjonen til enkelteleven samt miste oversikt over den faglige utviklingen hos ham/henne. Det kan muligens også være vanskelig for noen lærere at andre voksne er den eleven betror seg til når han/hun har det vanskelig når det er de som har hovedansvaret for eleven. Dette understøttes av en studie hvor lærerne på en skole uttrykte det som utfordrende at elevene dannet nære relasjoner til helsesøster (Eriksen & Lyng, NOVA Rapport 14/2015, s. 80-81). Lærernes oppfattelse var at relasjonsarbeidet delvis ble «satt bort» eller at de «gav bort» problemer, som de selv burde håndtere.

Miljøterapeutene kan ha smågruppetiltak, men lærernes syn på sitt hovedansvar for elevene kan hindre at miljøterapeuten får utført sine arbeidsoppgaver, og kontaktlærer Gerd forteller om hvordan hun og miljøterapeuten samarbeider:

Ja, hvis det er inne, for eksempel en barnevernspedagog eller vernepleier, så er jo det ofte fordi den er satt inn på en elev, som skal ha oppfølging..., men eleven er jo selvfølgelig en del av det hele... Så klart denne miljøterapeuten vil jo naturlig jobbe med hele klasse, eller mindre grupper rundt denne eleven, men kjempeviktig at den miljøterapeuten blir kjent med hele klassen. [...] Så en skal være veldig sånn bevisst hvor tett man er på, og hvis man ønsker på en måte at denne eleven skal inkluderes mer med de andre, så må altså den miljøterapeuten kjenne de andre og ha et forhold til de andre. Så en sånn sirkulasjon der, er viktig. [Gerd, kontaktlærer]

Gerd forteller om det psykososiale arbeidet i klasserommet. Slik jeg oppfatter henne, kan en av miljøterapeutens oppgaver være å bli kjent med hele elevgruppa for at en enkeltelev skal bli inkludert i fellesskapet i klasserommet. Ved å sirkulere i klasserommet, kan miljøterapeuten hjelpe og støtte de andre elevene. På den måten kan han/hun bli kjent med og skape relasjoner til hele elevgruppa. En miljøterapeut kan arbeide med psykososiale tiltak for elever i en gruppe (Utdanningsforbundet & Fellesforbundet, 2012, s. 5). Det kan være et

tidsavgrenset alternativ opplæringstilbud. Gerd forteller at miljøterapeuten kan jobbe med mindre grupper hvor enkelteleven deltar. Med utgangspunkt i elevens ønsker, interesser eller behov, kan miljøterapeuten og læreren i samarbeid danne en gruppe med elever. Relasjonen som miljøterapeuten har til elevgruppa, kan føre til at han/hun har fått innsikt og kunnskaper om hvilke elever som kan passe inn i gruppa eller man kan rullere på deltakerne i gruppa, slik at eleven blir kjent med alle i klassen. I gruppa vil elevene kunne samhandle, tilegne seg sosiale kunnskaper og ferdigheter samt bedre evnen til å mestre sosiale utfordringer (Lillemyr, 2011, s. 59). Videre skriver han at barnet er i leken eller aktiviteten mens læringa foregår i barnet. Elevene kan utfolde og utvikle seg i et lite, trygt miljø, strekke seg etter de andre og ha passe utfordringer. Enkelteleven kan føle en tilhørighet til gruppa, som kan gjøre at elevene kan utvikle gode relasjoner seg imellom.

Hvor god miljøterapeuten er på å danne relasjoner til medelevene kan være avgjørende for om de vil delta i gruppa. En av oppgavene til miljøterapeuten kan være å gjøre gruppa attraktiv ved å forberede deltakerne på hva gruppa kan tilby. Det kan føre til at elevene får en forventning om et innhold og en mening med tilbudet samt ha en forventning om at miljøterapeuten er forberedt og har en mental tilstedeværelse. I motsatt fall kan elevene oppleve deltakelsen i gruppa som negativ og gruppa kan bli en oppbevaring. Samtidig skriver Ogden (2015, s. 109) at miljøterapeutene kan ha sentrale roller i planlegging og gjennomføring av smågruppetiltak, men et tett samarbeid med lærerne er viktig slik at de ikke overtar lærernes ansvar eller passiviserer lærerne. Jeg forstår Ogden dit hen at han her verner om lærerens arbeidsoppgaver og ansvar. Miljøterapeutene kan ha psykososiale faglige kunnskaper og kompetanse på feltet, men det kan være personavhengig om de slipper til av lærerne. Det kan være alt fra at læreren overlater ansvaret til miljøterapeuten og forblir passiv til at læreren har full kontroll. En undersøkelse understøtter at lærerne har hegemoni i skolen og de hevder at det er grunn til å tro at det vil vedvare til økende kompleksitet i skolens pålagte oppgaver framtvinger en mer likeverdighet i samarbeidet, statusen, rollene og makten mellom de to yrkesgruppene (Gjertsen, Hansen & Juberg, 2018, s. 1-27).

Elevenes deltagelse i en gruppe kan føre til en utestengelse av fellesskapet. En jente i en spesialundervisningsgruppe forteller i barneombudets fagrapport *Uten mål og mening?* at hun og en annen jente blir utestengt fra resten av miljøet på skolen (Lindboe, 2017, s. 32). De har få eller ingen venner i klassen. Det å bli kategorisert i en gruppe kan oppleves som stigmatiserende av elevene (Goffman, 2009, s. 20). Andre elever og ansatte kan reagere på

gruppen ved å bedømme og kategorisere gruppedeltakerne, og den sosiale identiteten til gruppedeltakerne kan knyttes til gruppedeltakelsen. Det kan også være viktig at enkelteleven og medelevene får mulighet til å uttrykke hva de mener om å delta i gruppa og bli hørt av de voksne. I følge FNs konvensjon om barnets rettigheter med protokoller (1990) Art 12 har barnet en rett til å gi uttrykk for sin mening i alle forhold, som vedrører seg. Barnets synspunkter skal vektlegges i samsvar med dets alder og modenhet. Det vil de første årene på barneskolen være enklere for miljøterapeuten å motivere enkelteleven og medelevene til å delta i en gruppe, enn når elevene blir eldre. Samtidig har barneombudet snakket med elever i alderen 9 – 17 år, som har hatt spesialundervisning i grunnskolen (Lindboe, 2017, s. 9). Her forteller elevene at de opplever at de ikke får medvirke i sin egen skolehverdag. De uttrykte mangel på hjelp og informasjon for å delta i avgjørelser som gjaldt dem. Det å ikke bli hørt, kan utløse frustrasjon, avmakt og likegyldighet. Elevenes anbefalinger om skolemiljø, er dog å lage mindre studiegrupper eller å føre sammen flere klasser på tvers av klassetrinnene ved noen anledninger, for at enkelteleven skal få et større nettverk (Lindboe, 2017, s. 40).

Miljøterapeutene kan være en ressurs ute i skolegården, men det er ofte lite rom for fleksibilitet i deres psykososiale arbeide:

Ja, det har noe med at, som assistent, miljøterapeut, så er du ute i hvert friminutt. Du er tilsted...du ser...noen ganger ser du ikke, men dem vet allikevel at vi er der, at dem kan komme til oss, og snakke med oss hvis det er noe, og løse opp i det. [Mari, miljøterapeut]

Mari forteller at miljøterapeuten er tilstede i hvert eneste friminutt. Det kan da åpne seg en mulighet for å videreføre det psykososiale arbeidet fra inne- til utemiljø på skolen. Det kan være å arbeide med en elevs sosiale kunnskaper og ferdigheter, som for eksempel hva venner forventer av hverandre, sosiale regler og roller i lek og aktiviteter, de voksnes forventninger, sosiale verdier, regler og omgangsformer osv. (Nygren, 2011, s. 105-106). Ingvaldsen (2016, s. 133) skriver om hvordan øyeblikket kan ha betydning for nye relasjonelle erfaringer. I friminuttene kan miljøterapeutene ha tiden til rådighet, og være i forkant av og benytte seg av ulike situasjoner og aktiviteter, som for eksempel i lek og ballspill, samt spontane øyeblikk, som oppstår i samspillet mellom enkelteleven og medelevene. Miljøterapeutene kan ha en unik mulighet til å delta i utviklende relasjoner mellom elever ved å være fleksible i friminuttene (Ingvaldsen, 2016, s. 134). På den måten kan miljøterapeuter knytte relasjoner

mellom elever. Hertz (2010, s. 75) retter oppmerksomheten mot at det kan være en sprekk eller en mulighet i alt, og hvordan det åpner opp for lyset eller de uante mulighetene da han henviser til teksten fra Leonard Cohens sang, *Anthem*, fra 1992, som lyder slik:

«There is a crack in everything, that`s how the light gets in».

For miljøterapeutene kan det bety å være nysgjerrig og se etter nye muligheter hos eleven for en positiv utvikling på de ulike sosiale arenaene, som både kan være inne i klasserommet og ute i skolegården.

Samtidig kan miljøterapeuter ofte ha tilsyn med alle elevene på bestemte områder i skolegården, og kan da ikke bare ha oppmerksomheten rettet mot en enkelt elev. Det er ofte noen få korte friminutt mens ett friminutt er litt lengre. Det er som regel en stram timeplan i skolen med ulike fag og aktiviteter, og det er undervisning, kunnskaper og læring som er hovedfokuset. Muligheten for å ha tid, spontane øyeblikk og være fleksibel i det miljøterapeutiske arbeidet i barneskolen, er mye mindre enn det er i en barneverns- og barn- og ungdoms psykiatrisk institusjon. Spørsmål som kan dukke opp i det psykososiale arbeidet, kan være: hva er viktigst for eleven, tilegne seg sosial kompetanse og relasjoner med andre elever eller tilegne seg faglige kunnskaper? Hva skal vektlegges? Her kan miljøterapeuten og læreren også være uenige om hva som skal vektlegges. Elevens tilegnelse av lærdom i fagene kan muligens være avhengig av om han/hun har sosial kompetanse. Dette understøttes av en meta-analyse av elevenes sosiale og emosjonelle læring, som viser at sosial kompetanse, som er undervist av lærere eller andre ansatte i skolen, kan gjøre at elevene får bedre selvtillit, bedre innstilling og engasjement til skolen samt bedre motivasjonen til å lære og bedre relasjonen til medelevene og lærerne (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011, s. 417-419).

Samtidig forteller Mari at miljøterapeuten er tilstede og ser ute i skolegården. Hun forteller videre at elevene vet at de er der og at de kan ta kontakt for å snakke sammen og finne løsninger hvis noe er vanskelig. Miljøterapeutene kan opparbeide seg relasjoner med forskjellige elever på tvers av trinn nettopp fordi de er ute i hvert eneste friminutt. Det kan åpne opp for mulighet til å observere, oppdage og gripe inn samt arbeide med relasjoner mellom elever dersom elever er ensomme, det er uvennskap og konflikter i relasjoner mellom elever, ved krenkelser, som mobbing, vold, diskriminering, trakassering osv.

I intervjuene, til både lærerne og miljøterapeutene, kom det fram forskjellige organiseringer av det praktiske samarbeidet dem imellom i dette delkapittelet. Hovedoppgaven til lærerne er å undervise. Miljøterapeutene kan være bindeledd mellom lærernes undervisning og enkeltelever. De kan arbeide med elevers sosiale kompetanse slik at elevene kan utvikle gode relasjoner til medelever og lærere. Videre kan miljøterapeutene ha smågruppetiltak for elever og være en ressurs i friminuttene i skolegården. I samarbeidet mellom lærerne og miljøterapeutene kan det oppstå noen utfordringer og hindringer. Noen lærere mener pedagogikken er forbeholdt dem. Miljøterapeutene kan være en «straff» for noen elever og de kan ha en ekskluderende effekt for enkelte elever samt bli motarbeidet av noen lærere. Lærernes «straff» av elever ved å sende de ut med miljøterapeuten eller lærernes negative holdninger til enkeltelever, kan undergrave miljøterapeutens inkluderingsarbeid av eleven i elevgruppa og opprettholde miljøterapeutens tilstedeværelse rundt eleven. Enkelte lærere kan være likegyldige til samarbeidet og lærerens syn på sitt hovedansvar for elevene kan hindre miljøterapeuten å utføre sitt arbeide. Det kan også være lite rom for fleksibilitet i miljøterapeutens arbeid i skolen. I et samarbeide kan en rolleavklaring mellom deltakerne være viktig. Lærerens rolle er klar da den er lovfestet i opplæringslova kapittel 10 (1998) mens rollen til miljøterapeutene er ikke lovfestet. Neste hovedkapittel vil omhandle rammebetingelser for samarbeidet.

5.0 Rammebetingelser for samarbeidet

I dette kapittelet er oppmerksomheten rettet mot det tredje forskningsspørsmålet, som er: *«Hvordan oppfattes miljøterapeutrollen og miljøterapeutenes arbeidsoppgaver i barneskolen?»*

Det er lærerne som har hovedansvaret for elevenes psykososiale skolemiljø ifølge forarbeidene til opplæringslova kapittel 9 A (1998), men miljøterapeutene kan tilføre lærerne en komplementær kompetanse i dette arbeidet (NOU 2015:2, s. 304). Det er opp til hver skoleeier å avgjør hvordan denne støttefunksjonen skal anvendes. Rollen til miljøterapeutene er ikke lovfestet og dermed kan det oppstå en usikkerhet, både hos lærerne og miljøterapeutene, om hva denne rollen skal inneholde. En rolle kan representere andres forventninger til en rolleinnehaver (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 342-343). Det kan være forventninger til en spesiell jobbrolle som en person skal utøve. Jeg har funnet forskning som omhandler rollen til miljøterapeutene i skolen og vil presentere den her.

I tre norske studier er hovedinntrykket eller konklusjonen at rollen til miljøterapeuter eller sosial- og helsefaglige arbeidere i skolen er uklar (Misund, 2005; Nyhus, Myrbakken & Risløw, 2014; Gjertsen, Hansen & Juberg, 2018). I en spørreundersøkelse hvor barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleier i grunnskolen har vært deltakere, viser det seg at de 246 respondentene har 51 forskjellige stillingsbenevnelser (Magnus 2013, s. 24, 56 og 58). 57 % av respondentene har ikke en stillingsbeskrivelse og 85 % av dem ønsker seg en stillingsinstruks i grunnskolen. I en studie om skolkuratorer i svenske skoler, som muligens kan sammenlignes med rollen til en miljøterapeut, viser resultatet at rollen deres i skolen er delvis uklar (Isaksson, 2016, s. 55). En amerikansk studie «A Qualitative Study of School Social Workers` Roles and Challenges in Dropout Prevention» i *Children & Schools* (Webber, 2018, s.10) viser også at rollen til en sosialarbeider i skolen i USA, kan være uklar. Videre vil jeg presentere hva studiens informanter uttrykker i sine intervjuer om ovennevnte forskningsspørsmål.

På forskningsspørsmålet som omhandlet hvordan rollen og arbeidsoppgavene til miljøterapeutene oppfattes i barneskolen, kom det fram både gjennom lærernes og miljøterapeutenes intervjuer at lærernes rolle er klar. De har hovedansvaret for det psykososiale arbeidet, mens rollen til miljøterapeutene er uklar. Miljøterapeutene oppfattes mer som en tilgjengelig ressurs for både enkelteleven, elevgruppa, lærerne og ledelsen. Jeg vil sammenligne uttalelsene til lærerne og miljøterapeutene underveis for å vise likheter og forskjeller i deres uttalelser om rollen til miljøterapeutene. Det er også interessant å se hvordan miljøterapeutens rolle fremtrer sammen med lærerne på deres arena.

Rammebetingelser for samarbeidet blir presentert som det tredje av tre hovedtemaer og rolleforventninger til miljøterapeutene er det eneste delkapittelet i dette hovedkapittelet.

5.1 Rolleforventninger til miljøterapeutene

Hvordan oppfattes rollen til miljøterapeutene i barneskolen?

I intervjuene, til både lærerne og miljøterapeutene, gis det klart uttrykk for at læreren har hovedansvaret for elevene og at avgrensningen mellom assistent og miljøterapeutrollen ofte er uklar, samt at miljøterapeutene anvendes som en tilgjengelig ressurs for enkeltelever, elevgruppa, lærerne og ledelsen. Personene som samspiller nært og ofte med rolleinnhaveren kan formidle forventninger til hvordan rollen skal utfylles (Kaufmann &

Kaufmann, 2015, s. 342-343). Rolleinnehaveren eller miljøterapeuten kan da oppfatte forventningene, som kan gi en rettesnor for rolleatferden. Lærernes hovedansvar er tydelig og miljøterapeutene anses som en tilgjengelig ressurs, og her forteller kontaktlærer Kari, som har hovedansvaret for elevene, om hvordan hun ønsker at arbeidet til miljøterapeuten skal utføres i klasserommet:

...det er ingen assistenter eller miljøterapeuter, som tilhører enkeltunger. Altså, vi vet jo, vi voksne hvem som krever ekstra, men det skal ikke være synlig for ungene. Den skal være tilgjengelig for alle. [Kontaktlærer, Kari]

Kari har en bestemt oppfatning om hvordan hun vil at miljøterapeuten skal utføre sine arbeidsoppgaver i klasserommet slik jeg oppfatter henne. Hun forteller at miljøterapeuten skal usynlig gjøre hvilken elev han/hun arbeider rundt og være tilgjengelig for alle elevene i elevgruppa. Dette kan Kari beslutte i kraft av sitt hovedansvar for elevene (opplæringslova, § 10-11, 1998). Samtidig har Utdanningsforbundet og Fellesorganisasjonen (FO) (2012, s. 5) i samarbeid utarbeidet en brosjyre for å regulere arbeidet til miljøterapeuter som er utdannet barnevernspedagoger, vernepleiere og sosionomer og ansatt i skolen. Miljøterapeutene kan arbeide med elever på bakgrunn av sakkyndig vurdering/enkeltvedtak. Elevene har ofte fysiske, psykiske eller sosiale funksjonsutfordringer. Arbeidet kan foregå i klasserommet. Her kan miljøterapeuten komme i et dilemma, skal han/hun være rundt enkelteleven som har vedtak på støttefunksjonen eller skal han/hun være rundt alle elevene i klasserommet slik som kontaktlæreren har bestemt? Det kan være flere elever i klassen med ulike behov og vansker, men som ikke har enkeltvedtak. Kari's oppfatning om hvordan hun vil at miljøterapeuten skal utføre arbeidsoppgavene sine i klasserommet kan hindre at enkeltelevens behov blir møtt hensiktsmessig. Er miljøterapeuten ansatt i skolen på bakgrunn av et enkeltvedtak, er ressursen knyttet til en enkeltelev og kan ikke bli benyttet til noe annet uten samtykke fra elevens foreldre, hevder Borg, Drange, Fossetøl og Jarning (2014, AFI – Rapport 8/2014, s. 20). Første prioritet for miljøterapeuten kan være å dekke behovet til eleven, som har enkeltvedtak, og er det tid og rom for det, kan miljøterapeuten hjelpe og støtte andre elever i klasserommet.

Noen lærere ønsker støtte og hjelp fra miljøterapeuten i undervisningen av elevgruppa. Faglærer Lise informerer om hva som skal skje i musikktilen og ønsker hjelp av miljøterapeuten til å lære elevene notelære:

...men jeg prøver jo å informere hva vi skal gjøre. For eksempel, kan du hjelpe til med notelære, hvis vi holder på med det, da. Og alle kan jo ikke det...og da (latter), klart kunne jeg ha sittet med en i et friminutt og lært den det, men det er ikke alltid man får tid til, men så har jeg så fine og oppgående folk, som setter seg ned med Youtube selv, da, og finner ut litt selv, ikke sant. For dem ser jo det at hvis jeg står med en klasse og jeg holder på å slite meg i hjel, og dem ikke kan hjelpe til med noen ting, så føler dem på det også. [Faglærer, Lise]

Miljøterapeutene kan arbeide med elever på bakgrunn av sakkyndig vurdering/enkeltvedtak, og elevene har ofte fysiske, psykiske eller sosiale funksjonsutfordringer, som nevnt ovenfor (Utdanningsforbundet og Fellesorganisasjonen (FO), 2012, s. 5). Arbeidet kan foregå i eller utenfor klasserommet. Arbeidet til miljøterapeuten er knyttet til en elev som har enkeltvedtak og ikke knyttet til å støtte og hjelpe læreren i undervisningen av elevgruppa, slik jeg forstår det. Miljøterapeuten kan ha en liten gruppe med elever for at enkelteleven skal få sosial trening samtidig som en aktivitet utføres. Enkeltelevens behov for støtte og hjelp kan være første prioritet og dernest de andre elevene i klasserommet. Samtidig står det i brosjyren til Utdanningsforbundet og Fellesorganisasjonen (FO) (2012, s. 3) at andre profesjoner i skolen må utføre arbeidsoppgaver som støtter oppunder det lærings-, utviklings- og dannelsesarbeidet som lærere og førskolelærere har hovedansvaret for, og dette er i tråd med opplæringslova § 10-11 (1998). Hva betyr å støtte oppunder det lærings-, utviklings- og dannelsesarbeidet som lærere har hovedansvaret for? Er det å hjelpe og støtte læreren i undervisningen? Dette kan framstå som uklart og oppfattes forskjellig. Her kan enkeltelevens behov og lærerens behov komme i konflikt med hverandre.

Lærerne har hovedansvaret for elevene, men henter miljøterapeuten når de ikke takler elever med utfordrende atferd, og miljøterapeuten Mari forteller:

Det er dager hvor ting går litt skeivt...Da henter dem meg ut av spisepausa mi, for da håndterer dem ikke det, da blir det ikke noe spisepause på meg, og da har jeg også fått beskjed om at: «Den kan du ikke skrive opp...» [Miljøterapeut, Mari]

Slik jeg forstår henne er det forventet at Mari skal være tilgjengelig for lærerne ved behov. Hun har tydeligvis tatt dette opp med ledelsen da hun har fått beskjed om at hun ikke kan få betalt for ekstraarbeidet hun utfører i spisepausen. Et eksempel som understøtter dette var en vernepleier som var ansatt på bakgrunn av et enkeltvedtak vedrørende en elev, og hadde hele sin arbeidsdag knyttet til denne eleven og det var umulig med deltakelse i annen aktivitet da vernepleieren ikke kunne forlate eleven alene (Borg, Drange, Fossetøl & Jarning, 2014, AFI-Rapport 8/2014, s. 20). Konsekvensene kan være at lærerne har lite innsyn i Maris arbeid og lite kjennskap til eleven, samt at Mari får liten sosial kontakt med personalet og ledelsen ved skolen. Miljøterapeutene kan også være tilgjengelig for ledelsen og anvendes som lærervikar, og miljøterapeuten Mari forteller:

...jeg kan jo undervise første klasse. Jeg har lov til det. [...] Så jeg blir brukt også som lærervikar når det trengs, når dem ikke har noen andre å ta, men da skjer det jo noe med...Da kan jo ikke jeg være flere steder. [...] Ja, da fungerer, er jeg en brannslukker da, og løser et problem der og da, men samtidig så er det ikke heldig for dem, som du faktisk skal jobbe på, for dem får jo da minus, ikke sant, da har ikke dem noen hos seg akkurat den timen der. [Miljøterapeut, Mari]

Mari forteller at hun anvendes som en lærervikar for å løse et akutt undervisningsproblem når ingen andre lærervikarere er tilgjengelig. Dette er ikke knyttet opp til arbeidet hun er ansatt for, som er arbeid rundt enkeltelever. En undersøkelse understøtter dette og det ble betraktet som en «nødløsning» at miljøarbeiderne underviste, men miljøarbeideren kan føle seg «presset» til å ta vikartimene (Misund, 2005, s. 36). Konsekvensen kan være at det går utover enkeltelevne Mari er ansatt på, da de mister sin oppfølging når hun er opptatt med undervisning.

Kontaktlærer Gerd strever med å fortelle hva som er forskjell på rollen til en assistent og en miljøterapeut:

...en miljøterapeut har jo mere på en måte også...har ansvar for det skriftlige, på en måte. Så planer, det utover det også være tilstede i klasserommet, men nå er det jo veldig sjelden at vi har en assistent, som bare er en ass..., som regel hvis det er en assistent så er det på en enkeltelev. Det er sjelden man har en assistent, som bare er der for hele klassen..., som er litt overalt. [Kontaktlærer, Gerd]

Jeg oppfatter Gerd at hun har ikke klart for seg hva som er forskjellen på en assistent og en miljøterapeut. Det understøttes i en intervjuundersøkelse hvor anvendelsen av sosial- og helsefaglig utdannet personell ved tre ungdomsskoler i en kommune på Østlandet ble kartlagt (Nyhus, Myrbakken & Risløw, 2014, s. 26-27). På den ene skolen hadde de en mer spørrende holdning til hva sosial- og helsefaglige personellet «egentlig» skulle anvendes til og hva deres kompetanse skulle anvendes til. På denne skolen ble det rapportert at de sosial- og helsefaglige i praksis ble brukt som assistenter. Skolen hadde liten interesse av å anvende sosial- helsefaglige ansatte og det var ikke lenger et aktuelt tema på denne skolen. Samtidig viser en undersøkelse at den sosialfaglige kompetansen de sosial- og helsefaglige ansatte innehar kan være komplementær til lærernes kompetanse, og den kan dekke viktige behov i skolen (Borg & Lyng, 2019, s. 51). Lærerne kan også benevne miljøterapeutene som assistenter, og miljøterapeuten Mari forteller at hun blir benevnt som assistent:

...en del holdninger, som noen lærer har i forhold til assistenter og miljøterapeuter, altså, det er nesten så jeg, for noen så er vi hår i suppa, altså, det er et inntrykk jeg får på måten ting blir gjort på. [...] Jeg blir tatt for å være assistent. «Det er jeg ikke», sier jeg til dem. «Jeg er miljøterapeut.» Ja, gang på gang. [...] «Dere assistenter...»
[Miljøterapeut, Mari]

Det kan være provoserende å bli benevnt som assistent gang på gang slik jeg forstår Mari. Hvordan kan en miljøterapeut arbeide som en assistent? En assistent uten utdanning innehar vel ikke den komplementære kompetansen som de sosial- og helsefaglige ansatte har, som kan utfylle lærerens kompetanse (Borg & Lyng, 2019, s. 51)? Avgrensningen mellom assistent- og miljøterapeutrollen er ofte uklar, og assistentene har ofte en avklart rolle mens miljøterapeutenes rolle er mer kompleks (Borg, Drange, Fossetøl & Jarning, 2014, AFI-Rapport 8/2014, s. 19). Målet med å ansette miljøterapeuter kan være at de skal arbeide med de mest sårbare og utsatte elevene i skolen, da mye av dette arbeidet i dag blir utført av assistenter uten relevant utdanning. Omtrent 50 % av de elevene som mottar spesialundervisning i grunnskolen har støtte og hjelp fra en assistent hevder Nordahl mfl. (2018, s. 215).

To av lærerne forteller at de utfører arbeidsoppgaver som er tilknyttet til sosialarbeidernes fagområde, og faglærer Lise forteller at andre yrkesgrupper kan utføre disse arbeidsoppgavene:

...du kunne hatt folk som kunne på en måte tatt bort en del av byrden der, sånn at du fikk gjort det du kanskje egentlig var utdannet til, å lære bort. Hovedsaken på det, er at du ikke blir sosialarbeider, men hovedsaken din er å lære bort... [Faglærer, Lise]

Lise forteller at hun ønsker at andre yrkesgrupper, som for eksempel miljøterapeuter, kan utføre disse sosialpedagogiske arbeidsoppgavene slik at lærerne kan konsentrere seg om sin hovedoppgave, som er undervisning. Dette understøtte av en spørreundersøkelse der de fleste lærerne og skolelederne uttalte at skolen har en viktig rolle når det gjelder å forebygge psykiske vansker hos barn/unge og hjelpe dem som strever. De mener at dette arbeidet vil ha positiv effekt på læringen. Samtidig var nesten halvparten av lærerne litt/helt enig i at arbeidet vil ta fokuset vekk fra skolefag. Omtrent en av tre lærere mente i tillegg at dette ikke nødvendigvis er skolens oppgave, da skolen bør fokusere på læring (Holen & Waagene, NIFU Rapport 9/2014, s. 90-91). Samtidig er hovedansvaret for elevenes psykososiale miljø ifølge forarbeidene til opplæringslova § 9 A (1998) hos lærerne (NOU 2015:2, s. 120, 124 og 304). Lærernes oppgave er å ha en relasjonsbasert klasseledelse og skape et godt faglig og sosialt læringsmiljø for elevgruppa hvor alle elevene skal sikres adgang til fellesskapet. En unndragelse av dette ansvaret vil vel være å bryte lovverket? Miljøterapeuten Trine innehar en slik rolle, som faglærer Lise forteller om ovenfor. Trine er den eneste av de tre miljøterapeutene, som er intervjuet, som arbeider forbyggende på hele skolen:

Jeg har ofte i min timeplan, men det kan endre seg veldig fort ut fra behovet på skolen, så har jeg noen åpninger i løpet av uka sånn at jeg kan gå inn å ta, vi får jo av og til at det er noen som ikke har det bra eller mail om mobbing, så jeg kan ta en del samtaler eller sette i gang tiltak...Da tar det tid, da må de se at det vi har satt i gang faktisk fungerer...Hvis de ser det, så er de strålende fornøyd, og gjør det videre, men de må liksom prøve det ut først [...] Jeg må vise meg...rollen verdig, da.
[Miljøveileder, Trine]

Slik jeg forstår Trine, har hun arbeidsoppgaver som er å iverksette tiltak i lærernes klasserom. En miljøterapeut kan arbeide forebyggende på hele skolen ved å være en tilgjengelig ressurs

som har kompetanse innen psykososialt arbeid og på arbeid med elever med fysiske, psykiske eller sosiale funksjonsutfordringer (Utdanningsforbundet og Fellesorganisasjonen (FO) (2012, s. 4-5). Trine forteller at lærerne kan være skeptiske til at tiltakene fungerer og er utålmodige, men de blir fornøyde når de ser at tiltakene fungerer. Hun må vise seg rollen verdig. Når rollen ikke er lovfestet, kan det være rom for å utforme yrkesrollen selv. En undersøkelse understøtter at noen sosial- og helsefaglige ansatte i grunnskolen kan utforme yrkesrollen sin selv (Gjertsen, Hansen & Juberg, 2018, s. 14). Det kan være miljøterapeuter med en lang og variert yrkeserfaring, som har en trygghet i sin yrkesutførelse.

I intervjuene, til både lærerne og miljøterapeutene, kom det tydelig fram at lærerne har hovedansvaret for elevene i dette delkapittelet. Miljøterapeutens rolle fremsto som mer uklar i intervjuene deres. Avgrensningen mellom assistent og miljøterapeutrollen framkom som uklar. Miljøterapeutene anses som en tilgjengelig ressurs, selv om arbeidet ofte er tilknyttet enkeltelever som har en sakkyndig vurdering eller enkeltvedtak. Lærernes hovedansvar for elevene uttrykkes gjennom at de beslutter hvordan miljøterapeuten skal utføre arbeidsoppgavene sine i klasserommet og at lærerne ønsker hjelp og støtte av miljøterapeuten i undervisningen av elevgruppa. Miljøterapeuten blir hentet når lærerne ikke takler elever med utfordrende atferd og når ledelsen trenger en lærervikar. Dermed kan enkeltelevens behov og lærernes/ledelsens behov komme i konflikt med hverandre, og miljøterapeutens rolle overfor eleven med enkeltvedtaket kommer i annen rekke. En lærer ønsker å overlate det psykososiale arbeidet, som lærerne har hovedansvaret for, til andre yrkesgrupper. En unndragelse av ansvaret kan føre til at lærerne bryter lovverket. En av miljøterapeutene arbeider forebyggende på hele skolen og lærerne er fornøyde når tiltakene hun setter i verk fungerer, men hun må vise seg sin rolle verdig. Neste kapittelet er avslutningen hvor studien oppsummeres.

6.0 Avslutning

6.1 Oppsummering

Dette masterprosjektet har sitt utgangspunkt i et ønske om å få dypere kunnskap og forståelse om hvordan de to forskjellige yrkesgruppene, lærerne og miljøterapeutene, samarbeider tverrprofesjonelt om det psykososiale arbeidet med elever i barneskolen. Min erfaring fra arbeidsfeltet tilsa at det kunne være noen utfordringer og hindringer i dette samarbeidet, samt at miljøterapeuten vil kunne arbeide i et spenningsfelt mellom lærerne og elevene. Hensikten

var å synliggjøre hva som fungerer i dette samarbeidet samt synliggjøre hvilke utfordringer, dilemmaer og hindringer som kan oppstå. Formålet med masterprosjektet er å kunne utvikle kunnskap som kan bidra til et bedre psykososialt arbeide med elevene og et bedre samarbeid mellom lærerne og miljøterapeutene ved å belyse dette temaet.

Jeg har benyttet kvalitativ metode med semistrukturerte intervjuer som utgangspunkt for å besvare og belyse problemstillingen. Informantene jeg har intervjuet, er to kontaktlærere, en faglærer, to miljøterapeuter og en miljøveileder ansatt i barneskolen. Alle har erfaring fra tverrprofesjonelt samarbeid i barneskolen, to av lærerne samarbeidet dog ikke med miljøterapeuter for tiden.

Analysen jeg anvendte hadde utgangspunkt i et hermeneutisk perspektiv da jeg sammenlignet uttalelsene til lærerne og miljøterapeutene for å se likheter og forskjeller, for så å se helheten i intervjumaterialet.

Alle lærerne uttrykte at relasjonsarbeidet er viktig i det psykososiale arbeidet da det kan skape et godt læringsmiljø i klasserommet. En inkludering av alle elevene og en anerkjennelse av deres ulikheter kan skape et godt felleskap og solidaritet i elevgruppa. Miljøterapeutene uttrykker en mer nær og tett kontakt med enkeltelevne i sitt psykososiale arbeide, enn det lærerne ga uttrykk for. Organiseringen av det psykososiale arbeidet i klasserommet mellom lærerne og miljøterapeutene har sammenheng med deres relasjoner til elevene.

Lærernes og miljøterapeutenes samarbeide kan medføre resultater som kan være til fordel for elevene og det psykososiale skolemiljø. De kan forebygge atferdsvansker hos elever ved at læreren skaper trygghet i elevgruppa, mens miljøterapeuten trygger enkelteleven. Det framkom ulike organiseringer av det praktiske samarbeidet dem imellom. Læreren underviser, mens miljøterapeuten kan være bindeledd mellom elev og lærer, arbeide med elevers sosial kompetanse, ha smågruppetiltak og være en ressurs i friminuttene. Det er noen utfordringer og hindringer i denne organiseringen av samarbeidet. Noen lærere hevder at pedagogikk er forbeholdt dem mens andre lærere er likegyldige til samarbeidet. Miljøterapeuten kan ekskludere elever og ta ut elever som «straff». Han/hun kan også bli motarbeidet av noen lærere. Hovedansvaret til læreren kan påvirke samarbeidet og miljøterapeuten kan ha liten fleksibilitet i sitt psykososiale arbeid.

Lærerne og miljøterapeutene samarbeider ikke alltid tverrprofesjonelt. Alle miljøterapeutene ga uttrykk for den ytre anerkjennelsen av elevene i skolen. Dette er i kontrast til lærerne, som ikke nevnte den. Elevene skal prestere faglig og lærernes vurdering av at noen elever har større utbytte av å arbeide utenfor klasserommet, kan undergrave miljøterapeutens inkluderingsarbeid av elever og arbeidet med å skape et godt psykososialt miljø når det alltid er miljøterapeuten som sendes ut med elevene som er faglig «svake» eller «vanskelige». Dette kan også underbygge elevenes utfordringer og vansker. Dette kan igjen medføre et dårlig psykososialt miljø og en spenning mellom de to yrkesrollen hvor miljøterapeuten ofte ikke er en likeverdig part i samarbeidet. Miljøterapeutrollen framsto som uklar og enkeltelevens behov og lærernes/ledelsens behov kan komme i konflikt med hverandre, og miljøterapeutens rolle overfor eleven som har enkeltvedtak kan enkelte ganger komme i annen rekke.

Svakheten ved studien kan være at det bare var to informanter med sosial- og helsefaglig utdanning. To av lærerne samarbeidet ikke miljøterapeuter da undersøkelsen pågikk. Det kan ha påvirket noen av deres uttalelser. Samtidig arbeidet to av kontaktlærerne på småtrinnet på barneskolen. En lærer fra stortrinnet på kunne ha tilført studien et mer nyansert preg.

6.2 Implikasjoner for praksis

Jeg har ikke funnet mye forskning om temaet i problemstillingen. Fellesorganisasjonen (FO) utga en rapport i 2019 hvor de hevder at blir flere og flere sosial- og helsefaglige ansatt i skolen og at det er en ny trend i Norge. Masteroppgaven kan være et viktig bidrag til å synliggjøre forhold ved det psykososiale arbeidet og det tverrprofesjonelle samarbeidet mellom lærerne og miljøterapeutene, som kan forbedres. For å få et optimalt tverrprofesjonelt samarbeid, kan en mer likeverdighet mellom partene være nødvendig. Dette understøtter også min erfaring fra arbeidsfeltet.

Litteraturliste

- Aamodt, L. G. (2014). *Den gode relasjonen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Arneberg, P. & Overland, B. (Red.). (2003). *Pedagogikk: Mangfold og muligheter*.
København: N. W. DAMM & SØN AS
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir). (2018). Barnevernsstatistikk. Hentet fra
https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Barnevern/#heading13744
- Bjåstad, F. J., Sagstad, U. & Iversen, G. (2016). Autismespektertilstander. I E.
Bru, E. Cosmovici Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 213-236).
Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Borg, E., Drange, I., Fossetøl, K. & Jarning, H. (2014). *Et lag rundt læreren* (AFI-Rapport
8/2014). Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Borg, E., Christensen, H., Fossetøl, K. & Pålshaugen, Ø. (2015). *Hva lærerne ikke kan! Et
kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen* (AFI-
rapport 6/2015). Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Borg, E. & Lyng, S. T. (2019). *Sosialfaglig kompetanse i skolen*. Oslo:
Fellesorganisasjonen.
- Brottveit, G. (Red.) (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide
forskingsrelatert*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bø, I. (2005). *Påvirkning og kontroll – om hvordan vi former hverandre*. Bergen:
Fagbokforlaget.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J. R. & Wold, B. (2009). School-related social
support and student`s perceived life satisfaction. *Journal of Educational Research*,
102(4), 303-318.
- Danielsen, A. G., Wiium, N., Wilhelmsen, B. U. & Wold, B. (2010). Perceived support
provided by teachers and classmates and students` self-reported academic initiative.
Journal of School Psychology, 2010(3), 247-267.
- Del Busso, L. (2014). «Pappa hev tallerkener, så forsvant mamma». Psykososialt arbeid
med barn som lever med vanskelige livsopplevelser. I E. Skærbæk & M. Nissen
(Red.), *Psykososialt arbeid: Fortellinger, medvirkning og fellesskap* (s. 45-62). Oslo:
Gyldendal Akademisk.
- Del Busso, L. (2018). Å bli en etisk forsker. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og
kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskingsrelatert* (s. 118-128). Oslo:
Gyldendal Akademisk.

- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students` Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 2011(1), 405-432.
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø: Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*. (NOVA Rapport 14/2015). Oslo: NOVA. Hentet fra https://www.bing.com/search?FORM=WLETDF&pc=EUPP_WLEM&q=NOVA+Rapport+14%2F2015&src=IE-SearchBox
- Gjeitnes, K. & Tronvoll, I. M. (2011). Refleksjonsgrupper i NAV: perspektiver og metoder i refleksjon over teori og praksis. I G. A. Askeland (Red.), *Kritisk refleksjon i sosialt arbeid* (s. 87-99). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjertsen, P-Å, Hansen, M. B. V. & Juberg, A. 2018. Barnevernspedagoger, sosionomers og vernepleieres rolle og status skolen. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 2018 (02), 1-27. Henter fra https://www.idunn.no/tidsskrift_for_velferdsforskning/2018/02/barnevernspedagogers_sosionomers_og_vernepleieres_rolle_og
- Goffman, E. (2009). *Stigma: Om avvigerens sociale identitet*. Fredriksberg C: Samfundslitteratur.
- Gulbrandsen, L. M. (Red.). (2006). *Oppvekst og psykologisk utvikling: Innføring i psykologiske perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Hattie, J. & Yates, G. (2014). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. New York: Routledge.
- Haugen, R. (2019). *Relasjonsvansker blant barn og unge*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Helland, S. S., Wilhelmsen, T., Alexandersen, N., Brandlistuen, R. E., Schølberg, S. & Wang, M. V. (2019). *Skoleferdigheter og psykisk helse hos 8-åringer: Betydningen av pedagogisk praksis i barnehagen og læringsmiljø i skolen* (FHI-Rapport). Hentet fra: <https://www.fhi.no/publ/2019/skoleferdigheter-og-psykisk-helse-hos-8-aringer-betydningen-av-pedagogisk/>
- Hertz, S. (2010). «There is a crack in everything, that`s how the light gets in». I S. Brinkmann (Red.), *Det diagnostiserede liv – sykdom uden grenser* (s. 75-94). Aarhus: Forlaget KLIM.
- Hertz, S. (2011). *Barne- og ungdomspsykiatri: Nye perspektiver og uante muligheter*. Oslo:

- Gyldendal Akademisk.
- Holen, S. & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen: Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere* (NIFU Rapport 9/2014). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/280087>
- Holmen, N. (2016). ADHD. I E. Bru, E. Cosmovici Idsø & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 176-195). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Ingvaldsen, M. (2016). *Øyeblikkets betydning for nye relasjonelle erfaringer*. I A. Olkowska & B. Landmark (Red.), *Miljøterapi: Prinsipper, perspektiver og praksis* (s. 133-146). Bergen: Fagbokforlaget.
- Isaksson, C. (2016). *Den kritiska gästen. En professionsstudie om skolkuratorer*. Umeå: Institutionen för socialt arbete.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Kaufmann, A. & Kaufmann, G. (2015). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Kemp, P. (1996). *Det uerstattelige: en teknologi-etikk*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag.
- Kojan, B. H. & Thrana, H. M. (2017). *hjemmeboende barnevernsbarn*. Trondheim.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvaran, I. (1996). *Miljøterapi. Institusjonsarbeid med barn og ungdom*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Landmark, B. & Stokvold, Ø. (2016). Den profesjonelle relasjonen i den miljøterapeutiske organisasjonen. I A. Olkowska & B. Landmark (Red.), *Miljøterapi: Prinsipper, perspektiver og praksis* (s. 71-85). Bergen: Fagbokforlaget.
- Langøy, E. E., Kvalsund, R. & Myklebust, J. O. (2016). Tilpasning til voksenlivet – samspillet mellom generelle lærevansker, psykososiale vansker og spesialpedagogiske hjelpetiltak. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 2016(3), 221-240. Hentet fra https://www.idunn.no/tidsskrift_for_velferdsforskning/2016/03/tilpasning_til_voksenli_vet_samspillet_mellom_generelle_lae
- Larsen, E. (2015). *Miljøterapi med barn og unge: Organisasjonen som terapeut*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek – Opplevelse – Læring i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Lindboe, A. (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*.

- (Barneombudets fagrapport). Hentet fra http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf
- Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett (menneskerettsloven). Vedlegg 7. FNs konvensjon om barnets rettigheter med protokoller (1990). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/19992130/KAPITTEL_bke#KAPITTEL_bke
- Løvgren, M. & Svagård, V. (2019). *Ungdata junior 2017-2018: Resultater fra en spørreundersøkelse blant elever i alderen 10 til 12 år.* (NOVA Rapport 7/2019. OSLO: NOVA. Hentet fra <http://tidliginnsats.forebygging.no/Rapporter/Ungdata-junior-2017-2018/>
- Løvlie Schibbye, A.-L. (2009). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi.* Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Løvlie Schibbye, A.-L. & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet: Om å skape gode relasjoner med barn.* Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Magnus, P. (2013). *Barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere; nye profesjoner i grunnskolen: Presentasjon av data fra en spørreundersøkelse om arbeidsoppgaver og arbeidsforhold for barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere i grunnskolen.* Bergen: Høgskolen i Bergen, Institutt for sosialfag og vernepleie. Hentet fra <https://www.profesjon.no/wp-content/uploads/2013/07/Magnus-2013.pdf>
- Major, E. F., Dalgard, O. S., Mathisen, K. S., Nord, E., Ose, S., Rognerud, M. & Aarø, L. E. (2011). *Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger.* (Rapport 2011:1).
- Marzano, R. J. (2003). *Classroom management that works – Research-Based Strategies for Every Teacher.* Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Misund, B. I. (2005). *Miljøarbeid i skolen: Organisasjonens betydning.* Oslo: Cappelen Damm.
- Mossige, S. & Stefansen, K. (Red.). (2016). *Vold og overgrep mot barn og unge: Omfang og utviklingstrekk 2007-2015* (NOVA Rapport 5/2016). Hentet fra <http://kriminalitetsforebygging.no/wp-content/uploads/2016/07/Vold-og-overgrep-mot-barn-og-ung-NOVA-Rapport-5-16-web.pdf>
- Mosvold, R. & Ohnstad, F. O. (2016). Profesjonsetiske perspektiver på læreres omtaler av elever. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 100(1), 26-36.
- NESH. (2016, 27. april). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora,

- juss og teologi. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. Danmark: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- Nygren, P. (2011). Et kompetanseperspektiv i tverrfaglig psykososialt arbeid med barn og unge. I S. Straand (Red.), *Samhandling som omsorg: Tverrfaglig psykososialt arbeid med barn og unge* (s. 82-110). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Nyhus, L., Myrbakken, K. & Risløw, T. (2014). *Innenfor eller utenfor opplæringen? Rapport fra en intervjuundersøkelse i tre ungdomsskoler om bruken av sosial- og helsefaglig personell i skolene*. Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Olkowska, A. & Landmark, B. (2009). Hva gjør miljøterapi til terapi? *Fontene*, 2009/9, 52-59. Hentet fra <https://www.buyandread.com/custom/free.htm?pub=fontene>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/sok?q=oppl%C3%A6ringsloven>
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, 2009(2), 109-119. Hentet fra: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X09332374>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D`alessandro, A., (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Utdanningsforbundet & Fellesorganisasjonen (FO). (2012). *Tverrfagleg samarbeid i skulen*

- god og trygg skulekvardag for alle elevar. Hentet fra <https://www.fo.no/getfile.php/13142271550823313/Dokumenter/Din%20profesjon/Brosjyrer/brosjyre%2520tverrfaglig%2520samarbeid.pdf>
- Vedvik, K. O. & Jelstad, J. (2019). For ti år siden var det fire miljøterapeuter ved Trudvang skule i Sogndal. Nå er det 14. *Utdanning*, 2019 (2), 10-17.
- Veileder til opplæringsloven kapittel 9a – elevenes skolemiljø. Hentet fra: https://www.nfk.no/f/i22051624-8f32-4dff-bac768ba31dfc7f4/veileder_til_opplaeringsloven_9a.pdf
- Waaktaar, T. & Johnsen Christie, H. (2000). *Styrk sterke sider: Håndbok i resiliencegrupper for barn med psykososiale belastninger*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Webber, K. C. (2018). A Qualitative Study of School Social Workers` Roles and Challenges in Dropout Prevention. *Children & Schools*, 2018(2), 1-22. Hentet fra: <https://academic.oup.com/cs/article-abstract/40/2/82/4841730?redirectedFrom=fulltext>
- Willumsen, E. (Red.). (2009). *Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Zachrisson, H. D. & Dearing, E. (2016). Barnehage og atferdsvansker: myter om risiko og muligheter for forebygging. Hentet fra <http://www.forebygging.no/Artikler/-2015/Barnehage-og-atferdsvansker-myter-om-risiko-og-muligheter-for-forebygging/>
- Øzerk, M. & Øzerk, K. (2013). *Autisme og pedagogikk: Teoretiske og pedagogisk-metodiske tilnærminger til arbeid med barn med autisme-spekter-forstyrrelser*. Oslo: Cappelen Damm AS.