

MASTEROPPGAVE

Emnekode: SO330S

Navn på kandidat:
Lydia Mathilde Nystad Rognhaug

Miljøterapeuter i skolen – En uutnyttet ressurs?

Om mobbeproblematikk, klassearbeid og
samfunnsarbeid

Dato: 1. juni 2021

Totalt antall sider: 96

Forord

De siste to årene som masterstudent i sosialt arbeid har vært spennende og svært lærerike. Jeg har fått fordype meg i et tema som interesserer meg og jeg er glad for å kunne sette fokus på noe jeg selv mener er viktig, nemlig sosialt arbeid i skolen.

Jeg ønsker å takke alle miljøterapeutene som deltok i prosjektet mitt, både de som besvarte spørreundersøkelsen og spesielt de som stilte til intervju. Takk for at dere satte av tid, og bidro med verdifull innsikt og kunnskap rundt tematikken. Jeg vil også takke alle mine flotte kollegaer ved Østbyen skole og SFO. Det er flott å være en del av det humoristiske og fine arbeidsfellesskapet hos dere, og jeg er takknemlig for den fleksibiliteten dere har vist de årene jeg har vært student.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder, Øystein Henriksen ved Nord universitet. Tusen takk for dyktig veiledning, gode samtaler, nyttige råd, og for oppmuntringer gjennom hele prosessen.

Sist, men ikke minst vil jeg takke min enestående familie og de fantastiske vennene mine. Dere har vært der gjennom alt, og tatt imot både glede og frustrasjon. Jeg hadde ikke kommet i mål uten alle gode, og oppmuntrende ord fra dere. Tusen takk for alle hyggelige distraksjoner underveis, dere sørger alltid for å gjøre hverdagen mindre hverdagslig.

Lydia M. N. Rognhaug

31. Mai 2021

Sammendrag

Denne masteravhandlingen omhandler skolen som en arena for sosialt arbeid, og hvordan sosialarbeidere i skolen jobber med blant annet mobbing. Skolen er den arenaen barn og unge bruker mest tid på, utenfor sine egne hjem. Skolen som institusjon har et sterkt faglig opplæringsmandat, men Opplæringslova viser tydelig at dette ikke er deres eneste oppgave. Skolen skal også bidra til sosial læring, utvikling og identitetsdanning, og sørge for at barn har evner til å mestre livet og bli en del av samfunnet. Dersom elever melder ifra om mobbing har alle skoler en aktivitetsplikt, og alle ansatte skal jobbe for å sikre elever et godt psykososialt miljø. Mobbing handler ikke alene om forhold ved individene som mobber eller utsettes for mobbing, men også om de sosiale mønstrene ved konteksten mobbingen skjer i. Blant annet kan relasjonene mellom elevene styrke eller svekke muligheten for at det forekommer mobbing i en klasse.

Problemstillingen for prosjektet har vært: *«Hvilke erfaringer har sosialarbeidere i skolen med arbeid knyttet til mobbeproblematikk på klassenivå?»*. Og noen av forskningsspørsmålene som jeg har knyttet til denne har vært; Hvordan ser arbeidshverdagen til miljøterapeuter i skolen ut? Hvilke muligheter har sosialarbeidere i skolen til å arbeide med mobbeproblematikk? Har de mulighet til å arbeide på klassenivå, og er det behov for dette? Er det rom for å iverksette metoder som går på endringsarbeid i grupper, eksempelvis metodisk samfunnsarbeid?

Hovedkilden til datamaterialet er samlet inn gjennom fem kvalitative intervjuer med miljøterapeuter, fra ulike skoler i min lokale kommune. I tillegg er det gjennomført en kvantitativ spørreundersøkelse blant alle miljøterapeutene i kommunen, for å supplere intervjuundersøkelsen. Resultatet av mine undersøkelser og tematiske analyse, viser at det er spesielt tre elementer som gjentar seg når miljøterapeutene forteller om sine erfaringer og opplevelser i skolen. Funnene mine viser at miljøterapeuter opplever deres muligheter til å arbeide både med mobbeproblematikk, klassearbeid, og metodisk samfunnsarbeid, som begrenset av følgende årsaker:

1. Mangelen på formalisering og strukturering av miljøterapeuters posisjon begrenser deres muligheter i skolen. Her snakker vi både om mangelen på en lovfestet posisjon i skolen, som fører til at mange skoler ikke tilsetter miljøterapeuter. I tillegg til dårlig strukturering av deres posisjon innad på skolene, som gjør at mange miljøterapeuter mangler både planleggingstid til eget arbeid og samarbeidstid med sine lærerkolleger.

2. Miljøterapeutene er i stor grad bundet til enkeltelever. Dette fører til konkrete begrensninger både når det gjelder arbeidet med mobbeproblematikk, klassearbeid og metodisk samfunnsarbeid. Miljøterapeutene opplever at store deler av arbeidsdagen er bundet til en eller noen få elever, og at dette påvirker deres muligheter til å bidra mer aktivt på andre områder i skolen.
3. Manglende kunnskap og anerkjennelse av hva miljøterapeutene kan bidra med inn i skolen, spesielt hos skolens lederskap, oppleves som en begrensning. Flere miljøterapeuter beskriver at de blir brukt som assistenter, fordi ledere og kollegaer ikke vet hva de kan og hvordan de kan brukes. Miljøterapeutene må ofte forsvare og forklare egen posisjon, og opplever at deres status i skolen er svekket.

Konklusjonen blir at miljøterapeuter i stor grad er en uutnyttet ressurs i skolen. Et formelt krav om sosialfaglig kompetanse i skolen vil styrke deres posisjon, men dette vil ikke være løsningen alene. Miljøterapeuter må være dyktige på å kommunisere hva de kan bidra med av kunnskap og kompetanse, og gjøre kreve sin plass i skolen.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Innholdsfortegnelse	iv
1. Innledning.....	1
1.1 Kunnskapsstatus – Hva vet vi?	1
1.2 Avgrensning av forskningsområde og endelig problemstilling	3
2. Teori	4
2.1 Hva er sosialt arbeid?	4
2.2 Sosialt arbeid i skolen.	6
2.2.1 Skolen som velferdsinstitusjon.....	6
2.2.2 Skolen som oppvekst og sosialiseringsarena.	8
2.2.3 Sosialarbeideres posisjon, rolle og status i skolen.	11
2.3 Mobbing.	13
2.3.1 Hvorfor mobber barn?	14
2.3.2 Skolens ansvar - § 9 A.....	15
2.4 Samfunnsarbeid	17
2.4.1 Som perspektiv	17
2.4.2 Som metode.....	18
2.4.3 Empowerment	19
3. Metode.....	20
3.1 Om kvantitativ og kvalitativ metode	21
3.2 Utforming av spørreskjema og intervjuguide.....	22
3.3 Datainnsamlingen.....	25
3.4 SPSS og transkribering – Første steg i analyseprosessen	29
3.5 Tematisk analyse – Andre steg i analyseprosessen	31
3.6 Etiske vurderinger	32
3.7 Datamaterialets kvalitet.....	34
4. Resultater.....	37
4.1 Miljøterapeuters arbeidshverdag	37
4.2 Mobbeproblematikk i skolen.....	45
4.3 Arbeid på klassenivå	50
4.4 Innblikk og påvirkningskraft.....	53
4.5 Samfunnsarbeid som praksis i skolen	58
4.5 Oppsummering av resultater	62
5. Analyse og diskusjon av resultater	63
5.1 Formalisering og struktur	63
5.2 Bundet til enkeltelever	67
5.3 Kunnskap og anerkjennelse.....	72
6. Oppsummering og konklusjon	76
Litteraturliste	78

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til kartlegger	82
Vedlegg 2 – Kartlegger	83
Vedlegg 3 – Kodebok SPSS.....	86
Vedlegg 4 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til intervjuundersøkelse.....	87
Vedlegg 5 – Intervjuguide.....	89

1. Innledning

Temaet for denne masteroppgaven er sosialt arbeid i skolen, og hvordan sosialarbeidere i skolen jobber. Allerede for tre år siden, i august 2018, startet en tankeprosess og et ønske hos meg om å begynne å studere igjen. På en felles fagdag for alle skoleansatte i kommunen holdt Jan Spurkeland et foredrag for oss, om klasseledelse og relasjonskompetanse hos de ansatte som arbeider med barn og unge. Som sosialarbeider i grunnskolen har relasjoner alltid vært en sentral del av mitt arbeid, og selve grunnlaget for arbeidet jeg har gjort med enkeltelever, men når det kom til klassearbeid følte jeg meg mer begrenset. Hvordan var det for andre sosialarbeidere i skolen, hvilke muligheter og begrensninger hadde de i sitt arbeid?

I løpet av de snart to årene som masterstudent har skolen vært mitt foretrukne fordypningsemne. Der jeg har hatt mulighet har jeg skrevet om ulike problemstillinger som knyttet seg til arbeidet sosialarbeidere, og andre ansatte, gjør i skolen. Sosialfaglig arbeid i skolen er noe som alltid har engasjert meg helt siden jeg som bachelorstudent hadde praksis ved en ungdomsskole, og de fire siste årene har jeg arbeidet ved en barneskole. Gjennom eget arbeid har jeg fått erfaringer med behovet for sosialfaglig kompetanse i skolen. I samtaler med kollegaer på tvers av klassetrinn og skoler har jeg også fått høre om opplevelser av at det er nødvendig med sosialt arbeid og innsats i skolen. Likevel har jeg alltid fått inntrykk av at miljøterapeuter og sosialarbeidere i skolen generelt sto i et slags spenn. Flere jeg snakket med før jeg i det hele tatt tenkte på å begynne arbeidet med en masteroppgave, var frustrert over egen yrkessituasjon av ulike grunner. Var disse opplevelsene reelle, eller mer kollegaer som luftet frustrasjon? Jeg ønsket å fordype meg mer i dette, og undersøke nærmere hvordan det er å arbeide som sosialarbeider i skolen i dag.

1.1 Kunnskapsstatus – Hva vet vi?

Neste steg var å skaffe seg en generell oversikt over tidligere forskning på emnet, sosialarbeidere i skolen. Det er skrevet mye om sosialt arbeid og om miljøarbeid, men det er spesielt rettet mot denne typen arbeid i for eksempel ungdomsinstitusjoner for rus eller atferdsproblemer. Selv om skolen er en velferdsinstitusjon, skiller den seg veldig fra den typen barne- og ungdomsinstitusjoner som er utgangspunktet for mye tidligere forskning (Halvorsen, 2012, s. 13). Når det gjelder hva som er skrevet om sosialt arbeid i skolen spesifikt, bærer mye av denne forskningen preg av at dette er en yrkesgruppe som mangler fotfeste. Ikke alle skoler ansetter sosialarbeidere, men bruker ressursene sine på assistenter, fagarbeidere og ekstra lærere. Sosialarbeidere er fortsatt «noe nytt» for mange skoler. I

rapporten «Hva lærerne ikke kan!» fra 2015 beskrives skolen som en relativt ny arbeidsplass for sosialarbeidere (Borg, Christensen, Fossestøl, & Pålshaugen, 2015, s. 25). Dette skifte fra å tenke at lærere skal være eksperter på alle sider ved elevene har kommet mer og mer de senere årene.

Dette innebærer at det ikke er kommet veldig bred forskning på sosialfaglig arbeid i skolen, men det er skrevet mye om behovet for denne kompetansen. I NOU «Å høre til», beskrives miljøterapeutenes rolle i skolen som uklare og at hvordan de brukes varierer veldig. Utvalget mener at selv om ansvaret for elevenes psykososiale miljø ligger hos lærerne, er det behov for en diskusjon rundt hvordan andre yrkesgrupper kan styrke skolen. De mener at tverrfaglig kompetanse «kan bidra til å bedre skolens psykososiale skolemiljø, men foreslår ikke endringer i regelverket» (NOU 2015:2, s. 303-304).

De senere årene har Fellesorganisasjonen for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere (FO) vært svært tydelige på at sosialfaglig kompetanse er noe som sikrer bedre kvalitet, og at disse profesjonene må få en plass i skolen (FO, 2017b). Det er også kommet mer forskning rundt hvilken rolle og posisjon miljøterapeutene som tilsettes i skolen opplever å ha. De beskrives som et uforløst potensial, i den forstand at mange miljøterapeuter opplever at skolene ikke utnytter deres kunnskap godt nok (Holmøy, Birkrem, Lien & Flaten, 2019). Det er også kommet forskning på skoler som ansetter miljøterapeuter og hvilke faktorer som medvirker til suksess i integreringen av deres kunnskap og rolle i skolen (Borg & Lyng, 2019).

Etter koronapandemien førte til nasjonal nedstenging, kunne VG avsløre at over 14 000 elever hadde mistet timer med spesialpedagogisk oppfølging etter gjenåpningen av skolene. Denne spesialundervisningen inkluderer timer sammen med miljøterapeut og assistent, hvor det blant annet arbeides med sosialfaglig utvikling (Ertesvåg, 2020). Før pandemien var det stort behov for miljøterapeutisk kompetanse i skolen, og dessverre rammet pandemien behovet for oppfølging av de sårbare barna verst. Dette har ledet FO til å igjen løfte frem behovet for lovfesting av miljøterapeuter, og temaet aktualiseres på nytt (FO, 2021). Det som sterkest peker seg ut når jeg leter etter tidligere forskning på «sosialt arbeid i skolen» og «miljøterapeuter i skolen», er forskning som diskuterer deres posisjon, roller og status i skolen. Hvordan er det å være miljøterapeut i skolen? Hvilke utfordringer står de ovenfor? Hva er det som gjør det utfordrende å være sosialarbeider i skolen i dag? Hva kjennetegner

skoler som lykkes i å integrere denne yrkesgruppen? (Borg & Lyng, 2019; Gjertsen et al., 2018; Holmøy et al., 2019).

1.2 Avgrensning av forskningsområde og endelig problemstilling

Sosialt arbeid i skolen har alltid engasjert meg, og jeg visste fra starten at det var dette som skulle være tema for min masteroppgave. Arbeidet med å avgrense og lande en problemstilling gikk da ut på å finne et område innenfor denne tematikken som jeg kunne fordype meg i, og forske på. Siden det er skrevet mye om sosialarbeideres rolle og posisjon, ønsker jeg heller å fokusere på hvilke muligheter som ligger i bruken av sosialfaglig kompetanse i skolen. Et av de største sosiale problemene som skolen står ovenfor er mobbing. I elevundersøkelsen fra 2019 svarte 6% av elevene at de opplevde å bli mobbet på skolen, det utgjør ca. 27 000 barn og unge (Utdanningsdirektoratet, 2020). Hvilken rolle har sosialarbeidere i skolen når det kommer til arbeid med mobbeproblematikk? Får de muligheten til å bruke sitt spekter av teorier og praksiser når det er snakk om mobbing i en klasse? Jeg har tidligere sett og erfart at mange sosialarbeidere ofte knyttes til enkeltelever, men har de også muligheten til å arbeide på klassenivå? Alle disse spørsmålene ledet meg til å formulere følgende problemstilling:

«Hvilke erfaringer har sosialarbeidere i skolen med arbeid knyttet til mobbeproblematikk på klassenivå?».

Problemstillingen i seg selv har også ledet meg til å stille flere forskningsspørsmål, for å utdype den. Hvordan ser arbeidshverdagen til en sosialarbeider i skolen ut? Hva tenker de om mobbing, og hvordan arbeider skolen med det? Hvordan arbeider sosialarbeiderne selv med mobbeproblematikk? Jobber de på klassenivå, og er det behov for klassearbeid? Bruker de metoder og praksiser som går på endringsarbeid i grupper, slik som samfunnsarbeid, i sitt arbeid? Med bakgrunn i dette begynte jeg arbeidet som har ført frem til denne oppgaven.

2. Teori

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for begreper og teoretiske perspektiver som kommer til å være sentrale i denne oppgaven. Før jeg går i gang med selve redegjørelsen vil jeg kort si litt om teori. Sosiologene Lars E. F. Johannessen, Tore Witsø Rafoss og Erik Børve Rasmussen skriver at en teori alltid er en teori om noe, det er et sett med antakelser om et fenomen (2018, s. 29). Hvorfor er det så viktig med teori? Ord kan ha mange betydninger, og vi leser og tolker ut fra våre erfaringer og sammenhenger. Derfor er det avgjørende at vi bruker teori og avklarer hva vi faktisk mener med de faglige ord og begrepene i undersøkelsene våre. Ved å operasjonalisere, knytte teoretiske antakelser til ord eller fenomener, kan vi få frem den bestemte betydningen som er relevant for studien vår (Johannessen, et al., 2018, s. 30-31). Teorien som presenteres her vil danne rammeverket som jeg vil analysere og drøfte funnene mine i lys av senere i oppgaven.

2.1 Hva er sosialt arbeid?

Aller først vil jeg avklare hva profesjonelt sosialt arbeid er. Sosialt arbeid kan også være frivillig arbeid, men dette vil ikke være tema her. I 2014 kom the International Federation of Social Workers med en felles global definisjon på hva som er profesjonelt sosialt arbeid. Her er den norske oversettelsen:

Sosialt arbeid er et praksisbasert yrke og en akademisk disiplin som fremmer sosial endring og utvikling, sosialt samhold, myndiggjøring og frigjøring av mennesker. Prinsippene om sosial rettferdighet, menneskerettigheter, kollektivt ansvar og respekt for mangfold er sentrale i sosialt arbeid. På grunnlag av teorier i sosialt arbeid, andre samfunnsvitenskapelige disipliner, humaniora og urfolkskunnskap involverer sosialt arbeid mennesker og strukturer for å møte utfordringer i livet og styrke menneskers livskår (FO, 2017a).

Det yrkesetiske grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere sier følgende om sosialt arbeid:

Profesjonsutøverne har som sitt samfunnsoppdrag å bistå mennesker som har behov for hjelp, for å sikre menneskeverdige levekår og livskvalitet. Solidaritet med utsatte grupper, kamp mot fattigdom og arbeid for sosial rettferdighet og sosial endring er derfor sentralt i profesjonsgruppens virksomhet (FO, 2019).

Disse to beskrivelsene av sosialt arbeid og sosialarbeiderens oppgaver, viser fyllden i hva sosialt arbeid dreier seg om. Det er praksisbasert, med mål om å bistå og hjelpe mennesker til

sosial endring, utvikling, myndiggjøring, og menneskeverdige levekår og livskvalitet. I tillegg er det en akademisk disiplin, som arbeider ut fra et teoretisk grunnlag og har etiske retningslinjer og prinsipper å forholde seg til.

Opp igjennom årene har det vært diskutert hva som er sosialarbeideres analyseenhet, legevitenenskapen har kroppen og psykologien har psyken. Sosionom Ragnhild Hansen og førsteamanuensis i sosialt arbeid May-Britt Solem har sammen med mange dyktige medforfattere skrevet om sosialt arbeid som praksis. De skriver, sosialarbeidere og sosialt arbeid som profesjon har fokus på individet og dets mestringskapasitet i forhold til de kravene som stilles av omgivelsene (Hansen, et al., 2017, s. 25-26). Relasjoner er en essensiell del av sosialt arbeids praksis, da vi alle påvirker og påvirkes av de relasjonene vi har til våre familier og lokale samfunn. Dårlige relasjoner kan ha en negativ påvirkning på livskvalitet og levekår. I tillegg bruker sosialarbeideren seg selv som instrument, de er avhengige av tillitt og samarbeid med brukerne for å gjøre en god jobb (Hansen et al., 2017, s. 27).

Hansen et al., beskriver at noe av det mest sentrale ved sosialt arbeid og sosialarbeidere er deres helhetsperspektiv, og fokuset på «personen i situasjonen» (2017, s. 27). Dette perspektivet skriver seg langt tilbake i sosialt arbeids historie. En pioner og grunnlegger innen sosialt arbeids praksis, Mary Richmond, presenterte begrepet «person in situation» og så på individet i sammenheng med dets omgivelser (1917). Hansen et al., beskriver at når man arbeider med både barn, familier, voksne, grupper eller lokalsamfunnet generelt så innebærer dette alltid å se individene i sin kontekst. Hvem er de? Hvilke nettverk har de? Hvilke forhold har de til omverdenen? Hvilken kulturell kontekst står de i? Man kan ikke se på individet som en separat enhet, og strukturene rundt som en annen separat enhet. Arbeidet, og samarbeidet, med å bedre levekår og livskvalitet må derfor ta utgangspunkt i helheten rundt individet, ikke bare i selve individet.

I alle samfunn finnes det grupper som ikke er i stand til å sørge for sitt eget livsopphold, som er marginaliserte eller, utsatte og sårbare. Det er disse som er målgruppen for sosialt arbeid. Et eksempel på en slik gruppe, som er svært relevant for denne oppgaven, er barn og unge. Noe som er verdt å merke seg er at sosialarbeidere ofte arbeider med «upopulære» problemer. Problemer samfunnet ønsker ikke var der, og mange borgere mener individene har påført seg selv. Hvorfor skal vi bruke tid og penger på å hjelpe rusmisbrukere, de har jo valgt dette selv? Hvorfor skal skolen bruke masse penger og ressurser på utagerende barn og ungdommer, de

er bare vanskelige med vilje. Når målgruppen er upopulær, kan sosialarbeidere oppleve at deres egen yrkesstatus blir påvirket av brukernes lave status (Hansen et al., 2017, s. 28).

2.2 Sosialt arbeid i skolen.

Selv om problemstillingen til denne oppgaven konkret dreier seg om arbeid knyttet til mobbeproblematikk på klassenivå, er det overordnede temaet sosialt arbeid i skolen. Derfor er det viktig å gjøre det klart hva jeg mener med sosialt arbeid i skolen, og hvorfor er skolen en aktuell arena for sosialarbeidere. Aller først er det viktig å avklare at «sosialarbeider» og sosialt arbeid ikke er betegnelser som brukes daglig i skolen. Det vanligste er betegnelsen «miljøterapeut» og vi snakker ofte om miljøterapeutisk arbeid i skolen. Hva vil det si å arbeide miljøterapeutisk? I sin rapport om sosialfaglig kompetanse i skolen beskriver Elin Borg og Selma Therese Lyng at miljøterapeutisk arbeid «handler om å fremme mestring, læring og personlig ansvar hos individer og/eller grupper. Miljøterapeutisk arbeid i skolen handler ikke om «behandling», men om å bidra til at muligheter kan realiseres» (2019, s. 11). Med andre ord skal miljøterapeuter i skolen legge til rette for at barn og unge kan oppleve mestring og utvikling, og bevisstgjøre den enkelte på sitt ansvar i det å skape et godt skolemiljø. Samarbeidet med lærerne er essensielt, og de skal kunne arbeide med problemer i elevgruppen så vel som enkeltelever med spesielle behov. Tidlig innsats og forebyggende arbeid trekkes også frem som relevante arbeidsoppgaver, med mål om å fremme et godt psykososialt læringsmiljø (Borg & Lyng, 2019, s. 10-11). Nå som vi har en generell forståelse av både sosialt og miljøterapeutisk arbeid, beveger vi oss over på hvordan denne typen arbeid kan gjennomføres i grunnskolen. De følgende underpunktene vil ta for seg skolen som velferdsinstitusjon, skolen som en oppvekst og sosialiseringsarena og til slutt sosialarbeiderens rolle i skolen.

2.2.1 Skolen som velferdsinstitusjon.

En velferdsstat kan beskrives som en stat der myndighetene griper inn og bruker sin politiske makt for å sikre innbyggernes velferd. Dette gjøres gjennom å innføre skatter som finansierer de ulike velferdstjenestene innbyggerne kan motta, for eksempel sykepenger (Briggs, 2014, s. 14). Utdanning er også en velferdsytelse, og det offentlige skolesystemet kan sees på som en investering velferdsstaten gjør i sine innbyggere slik at de er rustet til å arbeide og kan bidra tilbake i samfunnet (Titmuss, 2014, s. 40). Grunnskolen er en av de største velferdsinstitusjonene vi har her i landet. Den favner bredt, og så å si alle borgere er i kontakt med den store deler av livet. Grunnen til dette er at vi har en lovfestet skoleplikt for alle barn som oppholder seg i landet i mer enn tre måneder (Opplæringslova, 1998, § 2-1). Det vil si at

tusenvis av både barn og voksne må forholde seg til den norske grunnskolen som institusjon, og dens ansatte.

Som velferdsinstitusjon har den også en hensikt, et samfunnsoppdrag, som er formalisert i Opplæringslova § 1-1. Skolen har flere ganske konkrete, og noen mer diffuse, mål for opplæringen av barn og unge. Når vi leser formålsparagrafen kan vi identifisere to ulike elementer vi ønsker at alle barn og unge skal sitte igjen med etter endt skolegang. Først og fremst faglig kunnskap. «Historisk og kulturell innsikt og forankring», «vitenskapelig tenkemåte», og «utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng» er bare noen få av uttrykkene vi finner i Opplæringslova som viser til skolens faglige opplæringsansvar (1998 § 1-1). Ut fra dette opplæringsansvaret er det skrevet hundrevis av bøker om pedagogikk, hvordan bli en god pedagog, pedagogisk arbeid med små, store, og større barn. Hvordan lærer vi barn å lese, skrive, regne, bruke digitale verktøy og uttrykke seg muntlig (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 17).

Det er det andre målet som i stor grad interesserer meg, nemlig skolens sosiale ansvar. Noen vil kanskje beskrive dette som et oppdrageransvar, og det er kanskje det, men det handler om hvilke sosiale ferdigheter vi ønsker at alle skal lære. «Respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfridom, nestekjærlighet, tilgjeving, likeverd og solidaritet», «kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» viser en annen side enn bare den faglige kunnskapen vi ønsker å videreføre til barn og unge. Selve målet med all opplæring nevnes også, at de skal kunne bidra i arbeidslivet og delta i det sosiale fellesskapet i storsamfunnet (1998, § 1-1).

Dette todelte mandatet trekker også Ulrika Gustavsson og Nina Tømmerbakken frem, de er henholdsvis sosialarbeider og lærer med stort engasjement for temaet «samarbeid mellom lærere og sosionomer i skolen». De påpeker at skolen skal legge til rette for identitetsdanning så vel som faglig utdanning (2011, s.17). Det er da interessant å merke seg at lovverket stiller få andre krav når det gjelder struktureringen av dette dobbelte mandatet. De kravene som er formalisert i loven dreier seg om praktiske løsninger og organisering av undervisningen (Kapittel 7, 8 og 9), hva selve undervisningen skal inneholde (§§ 2-3; 2-4), og om relevant faglig kompetanse hos dem som skal undervise (kapittel 10). Det er verdt å merke seg at det bare stilles krav til faglig kompetanse hos de som skal drive undervisningsarbeid, og at sosialarbeidere, fagarbeidere eller assistenter hverken nevnes eller stilles krav til. I tillegg omhandler kapittel 5 elevenes rett til spesialundervisning og krav om pedagogisk-psykologisk

tjeneste (PPT) i alle kommuner. PPT skal hjelpe skolen med å tilrettelegge for elever med spesielle behov (1998, § 5-6). Det er lagt stor vekt på å strukturere det faglige aspektet av undervisningsoppdraget til skolen, det sosiale får mindre plass. Kapittel 9 A omhandler elevenes krav på, og skolens plikt til å sikre, gode psykososiale skolemiljøer. Her vektlegges det at skolen har et forebyggende ansvar, og skal arbeide kontinuerlig med å fremme helse, trivsel og læring (1998, § 9 A-3). Jeg skal komme nærmere tilbake til kapittel 9 A senere, da dette også omhandler mobbing og skolens ansvar rundt dette.

Skolen er i stor grad strukturert som en ren faglig opplæringsinstitusjon, selv om den har et samfunnsmandat som strekker seg ut over dette. Det er innenfor dette rammeverket sosialarbeidere skal finne sin plass og rom til å utøve sin profesjon. Hvordan skolen fungerer som en arena for sosialisering og utvikling av livsmestrende evner vil jeg nå beskrive.

2.2.2 Skolen som oppvekst og sosialiseringsarena.

Skolen er den arenaen barn og unge bruker mest tid på, utover sine egne hjem fra de er fem, seks år. Som jeg har vist ovenfor har skolen et todelt ansvar for opplæringen av barn og unge. Det er mye å forlange at en lærer skal kunne fylle alle elevenes behov alene, og det er her behovet for tverrfaglig samarbeid viser seg. Skolen må tenke helhetlig rundt elevene og deres utvikling, de må tenke fag- og sosialkompetanse. Her kommer sosialarbeidernes mandat inn, det er nettopp sosialt arbeids helhetsperspektiv som kan komplementere lærerne og tilføre skolen en annen synsvinkel.

I arbeidet med barn og unge snakker Solem og Hansen om sosialarbeideres sosiokulturelle perspektiver på læring. De trekker spesielt frem den russiske psykologen Lev Vygotskij og den amerikanske filosofen George H. Mead som sentrale teoretikere innen barns utvikling og læring (2017, s. 63-64). Vygotskij mente at barns utvikling formes gjennom at voksne hjelper dem til sosial deltakelse i kulturelle meningsfellesskap, og at vi må se denne utviklingsprosessen ut fra den sosiokulturelle konteksten de befinner seg i (Vygotskij, 1978). Språket trekkes frem av Vygotskij som et kulturelt redskap, det hjelper oss til å forstå fenomener i verden samt gir oss måter vi kan tenke og forstå hverandre på (i Solem & Hansen, 2017, s. 63). Mead så på språket som et kulturelt redskap som gir oss måter vi kan tenke og forstå hverandre på, og som hjelper oss til å forstå fenomener i verden (i Solem & Hansen, 2017, s. 64). Han utviklet også begrepet symbolsk interaksjonisme, som er grundig beskrevet av Solem og Hansen, det går helt enkelt ut på at læring skjer i interaksjonen med andre og derfor må forstås som et sosiokulturelt fenomen (2017, s. 64-65). Mead har også

begrepet den «betydningsfulle andre», som er de viktigste personene i barns liv. Dette er menneskene barn daglig får positive og negative reaksjoner fra, reaksjoner som barna igjen regulerer seg etter (Mead, 1934). Ut fra dette perspektivet forstår vi at barn lærer og danner seg oppfatninger om seg selv ut fra hvordan de betydningsfulle personene i deres liv reagerer. De tar denne kunnskapen og internaliserer dem, og den former deres selvilde (i von Tetzchner, 2012, s. 578). Gjennom denne sosialiseringprosessen med betydningsfulle andre, danner barn seg et bilde av «den generaliserte andre». Dette er summen av alle reaksjoner fra betydningsfulle andre som har bidratt til å danne barns identitet, og bilde av hva samfunnet forventer av dem (Mead, 1934).

Både Vygotskji og Mead har dette sosiokulturelle perspektiv på barns utvikling til felles. Altså, de forstår barn som en del av et fellesskap, hvor forståelsen av verden og seg selv er en aktiv prosess som konstrueres underveis (Solem & Hansen, 2017, s. 66). Ut fra disse tankesettene må vi se på barns deltakelse i skolen som en meningsfull sosial arena, hvor de gjennom interaksjon med andre barn og voksne konstruerer kunnskap om verden og seg selv. Barna er en del av et lokalt samfunn, og gjennom assistanse fra voksne lærer barn hva som er akseptabelt og forventes av dem i sosiale fellesskap for å lykkes i det lokale samfunnet. Barn bruker som sagt store deler av dagen i skolen og SFO, og de voksne og etter hvert barna som de har regelmessig kontakt med vil med tiden bli betydningsfulle personer for dem. Personer som kan ha innflytelse på hvordan de oppfatter og forstår omverdenen. Når vi da trekker inn mobbing, og opplevelsen av å være stengt ute av fellesskapet, ser vi med en gang hvilken negativ effekt dette kan ha på barns selvforståelse og oppfattelse av verden rundt dem. Det er derfor viktig å arbeide aktivt med det psykososiale klasse miljøet, ha en tydelig og god klasseledelse og fokusere på å bygge gode relasjoner både innad i klassen og mellom elever og voksne. Fordi de voksne i skolen har en viktig posisjon i barns liv er det også deres ansvar å arbeide for å legge til rette for positiv relasjonsbygging, og jobbe med de negative mønstrene vi ser i klassegruppen.

Siden lokalsamfunnet, og de betydningsfulle andre er det barn og unge speiler deg i når de skal danne sin identitet, er det relevant å ta for seg hvilke verdier og forventninger vår tids samfunn presenterer. Den tyske sosiologen Ulrich Beck presenterer individualiseringsteorien, som påstår at institusjonelle endringer som globalisering, utfasingen av klassesamfunnet og at den tradisjonelle kjernefamilien byttes ut med postmoderne familier, påvirker individets identitet (Beck, 2003-2004). Beck beskriver hvordan disse faktorene fører til at vår rimelig standardiserte og regulerte tilværelse i industrisamfunnet, blir et mer uforutsigbart og utydelig

sosialt landskap. Tidligere strukturer og normer for kjønn, klasse og nasjonalitet betyr ikke det samme som før, og påvirker i mindre grad hvordan man velger å leve livet og bygge ens identitet (Beck, 2003-2004).

Resultatet er individualisering. Den enkelte må i fraværet av «tilskrevne» sosiale posisjoner og klare forventninger fra sine sosiale omgivelser selv ta ansvaret for å regulere sitt livsløp og etablere rimelig solid og sammenhengende identitet (Beck i Aakvaag, 2008, s. 270).

Hvor du kommer fra, og hvem som er familien din har mindre betydning enn før. Med andre ord oppdras den kommende generasjonen i et samfunn hvor det i mindre og mindre grad finnes faste normer og roller de kan innta, der det blir opp til hver enkelt og danne egen identitet i et hav av valgmuligheter.

Den engelske sosiologen Anthony Giddens hevder også at vårt moderne samfunn skiller seg dramatisk fra alle forutgående samfunnstyper. Han peker på atskillelsen av tid og rom, utleiring og institusjonell refleksivitet som grunnleggende strukturelle trekk ved vår nye modernitet (Giddens, 1996). I følge Giddens lever vi i det posttradisjonelle samfunn, hvor valg og refleksivitet har erstattet tradisjon. Identitet er ikke lenger noe som arves ut fra sosiale posisjoner, men det blir enkelt individets ansvar å bygge og utvikle en helhetlig identitet (Giddens, 1996).

Ens livsstil velges gjennom livsplaner som er eksistensielle livsutkast («livsprosjekter») hvormed individet refleksivt navigerer sin «bane» gjennom senmodernitetens posttradisjonelle terreng. (...) Det gjelder å finne seg selv og å være seg selv på ferden gjennom livsløpet. Man må ikke fortelle «gal historie» om seg selv (Giddens i Aakvaag, 2008, s. 278).

Ut fra disse sosiologenes samtidsdiagnoser kan vi se at dagens samfunn i stor grad verdsetter individualitet. Det virker som om enhver er sin egen lykkessmed, og må selv ta valg som kan føre til glede og suksess i livet. Barn og unge møter voksne i skolen, representanter for samfunnet de skal bli en del av, som ikke ser på dem ut fra tradisjonelle sosiale strukturer. Men det forventes at de bygger sin egen identitet og regulerer sitt eget livsløp, uten klare grenser eller strukturer å forholde seg til. Elever i dagens samfunn står på denne måten i et slags spenn. På den ene siden ønsker de tilhørighet til klassen, og gruppen, å være som alle de andre. De speiler seg i sine medelever, og er i en stadig sosialiseringssprosess med både dem og de voksnes forventninger. På den andre side oppfordres det i stor grad til individualisering

og å skille seg ut, være seg selv, fortelle den riktige historien om seg selv. Velger de rett så kan de være lykkelige. Barn med spesielle behov, som sosialarbeidere ofte jobber med, er spesielt sårbare for dette spennet. De kan oppleve å bli sett på som annerledes av sine klassekamerater, og ha utfordringer med finne tilhørighet i klassen. For sosialarbeidere i skolen vil noe av arbeidet bestå i å være trygge voksne som kan veilede barn og unge, og som ser helheten av den individualiseringsprosessen de gjennomgår når de igjennom sosialisering skaper egen identitet.

2.2.3 Sosialarbeideres posisjon, rolle og status i skolen.

Vi har nå vært innom både skolen som velferdsinstitusjon og skolen som sosialisering og dannelsesarena. Først vil jeg avklare hva som menes med posisjon, rolle og status. Disse tre begrepene har blitt så vanlige at de ofte inngår i dagligtalen, og sjelden defineres i faglitteraturen. I følge Store Norske Leksikon (2019; 2020; Tjora et al., 2021) handler posisjon om hvordan noe, eller noen, er plassert i en bestemt struktur. Rolle er summen av forventninger som er rettet mot en bestemt posisjon eller oppgave, og status dreier seg om hvordan ulike roller er verdsatt og rangert i et hierarki. Jeg har tydelig vist til skolens todelte ansvar i opplæringen, og nå vil jeg komme inn på hva som er sosialarbeiderens rolle i dette. Det er som sagt behov for en helhetlig tankegang, noe som sosialarbeidere er godt rustet til. Selv om behovet for sosialarbeidere er tydelig, og profesjonen har kommet mer og mer inn i skolen, bærer den enda preg av å mangle fotfeste. Da jeg startet arbeidet med å samle kunnskap og informasjon til dette prosjektet tok jeg kontakt med Fellesorganisasjonen, fagforeningen til sosialarbeidere, for å høre hvilken informasjon de hadde om sosialarbeidere i skolen. Det finnes ingen tall på nøyaktig hvor mange sosialarbeidere som jobber i skolen. Inger Karseth, rådgiver i FO, skrev i sitt svar at de med ganske stor sikkerhet anslår at det er ca. 3500 sosialarbeidere som jobber i skolen. Hun kunne også fortelle at det er svært forskjellig hvordan kommunene velger å gjøre det. Noen satser mye og ansetter flere sosialarbeidere i skolen, mens andre ansetter nesten ingen (Personlig kommunikasjon, 4. september 2020).

Grunnen til at det varierer sånn fra kommune til kommune og skole til skole, er at det ikke er lagt ned noe krav om at det må tilsettes sosialarbeidere i skolen. Som jeg var inne på tidligere, stiller Opplæringslova kun krav om relevant faglig utdanning til dem som skal drive med undervisning (1998, § 10-1). Det er helt opp til den enkelte skole hvordan de disponerer økonomien sin, og da hvordan de prioriterer. Dette står i kontrast til eksempelvis svensk lovverk hvor psykososialt arbeid og sosialkuratorens mandat er formulert i skoleloven

(Isaksson, 2020, s. 59-60). Noe som gir sosialarbeidere i skolen en mer stadfestet posisjon, og fjerner usikkerhet rundt hvorvidt dette er en nødvendig yrkesgruppe i skolen.

Per-Åge Gjertsen, May Brit Viola Hansen og Anne Juberg er alle ansatte ved NTNU, henholdsvis som dosent i sosialt arbeid, universitetslektor for vernepleierutdanningen og førsteamanuensis i sosialt arbeid. De gjennomførte sammen en studie rundt sosialarbeideres rolle og status i skolen. De viser blant annet til utydighet rundt yrkesroller, noe som fører til at en del sosialarbeidere opplever å ha en underordnet rolle i skolen. Skolen har et stort fokus på det faglige, pedagogiske arbeidet, som er lærernes domene. Dette gjør at sosialarbeidere opplever at de ikke er på samme nivå som lærerne, de har ulik makt og status (2018, s. 170). Lærernes fundament er så sterkt at Gjertsen et al., beskriver det nærmest som et yrkesmonopol (2018, s. 175). I tillegg peker de på at det er store forskjeller mellom informantene om hvorvidt de har en formalisert posisjon eller ikke. Her kommer igjen mangelen på lovbestemte roller og en egen stillingsinstruks frem. Gjertsen et al., undersøkelse viser at hvordan yrket utformes varierer veldig, og noen ganger blir skillete mellom hvem som skal gjøre hvilke arbeidsoppgaver glattet ut (2018, s. 173). Uformelle og kanskje motstridene forventninger, øker inntrykket av uklare roller og status i skolen. Dette svekker sosialarbeiderne og deres mulighet til å kjempe om en mer formell posisjon i skolen, som en likeverdig yrkesgruppe til lærerne (Gjertsen et al., 2018, s. 175). Kort sagt, sosialarbeidere har, på tross av tydelige behov for deres kunnskap, en uklar rolle og posisjon i skolen.

Borg og Lyng gjennomførte en casestudie, hvor de intervjuet ansatte på tre ulike skoler som systematisk hadde valgt å ansette miljøterapeuter. Det er svært interessant å se de erfaringene de beskriver som viktige for at disse skolene har lyktes. Blant annet trekkes skolens ledelse frem som et sentralt element (2019, s. 53). Borg og Lyng forteller at de skolene som har fått det til har et lederskap som forstår hva den sosialfaglige kompetansen kan tilføre skolen. De er tydelige i sin kommunikasjon om hvordan miljøterapeutene skal brukes, men gir dem også frihet til å forme egne roller i skolen. De støtter og legger til rette for godt samarbeid mellom miljøterapeutene og lærerne, slik at miljøterapeutene kan få synliggjort hva de kan bidra med. Og ikke minst har de lagt en langsiktig plan for finansiering, rekruttering, organisering og integrering av den sosialfaglige kompetansen i skolen. Denne er åpen for justeringer ettersom de gjør seg nye erfaringer (Borg & Lyng, 2019, s. 53). Disse beskrivelsene fra skoler som har fått til gode løsninger når de har tilsatt miljøterapeuter, står i skarp kontrast til de opplevelsene som kommer frem hos Gjertsen et al., (2018).

2.3 Mobbing.

Før jeg går over på redegjørelsen av teorier om mobbing, og skolens ansvar når det gjelder håndtering av slike situasjoner, vil jeg definere hva som ligger i begrepet mobbing. Jeg vil også beskrive hva som kan være konsekvensene av å ha blitt utsatt for mobbing. Erling Roland er professor i pedagogisk psykologi og en av landets fremste eksperter på mobbing. Han kommer med følgende definisjon på mobbing: «Mobbing er fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen» (2014, s. 25). Det er flere ord som er verdt å merke seg i denne definisjonen. Først, mobbing kan være både fysisk plaging, spark, slag, holde fast eller fysisk tvang. Men det kan også være sosialt, gjennom verbale virkemidler som for eksempel ertering og ord som svir den andre og bryter ned selvfølelsen, eller gjennom at en stenges ute fra fellesskapet (Roland, 2014, s. 24-25). For det andre er det ikke snakk om en enkelt hendelse, det er noe som foregår over tid. Roland skriver at en enkelt hendelse kan virke belastende, men at gjentatt plaging går dypere da det skaper en permanent situasjon (2014, s. 23).

Hvem som utøver mobbingen er det tredje elementet, det kan være en eller flere personer. Roland viser til at i Japan bruker de uttrykket «ijime» om mobbing, og dette uttrykket forutsetter at det skjer i en gruppe som kjenner hverandre godt (2014, s. 26). Vi har ikke samme prinsipper bak vår definisjon av mobbing da det kan være bare en som utøver mobbingen, og nært bekjentskap ikke trenger å være en faktor. Før skjedde mobbing ansikt til ansikt, men med den teknologiske utviklingen vi har hatt skjer mobbing også mye over nett. Sist er det maktforholdet i relasjonen mellom mobber og mobbeoffer som er viktig å ha med seg. Den som utsettes for mobbing står i en situasjon hvor de ikke har mulighet til, eller er i stand til, å forsvare seg hverken fysisk eller sosialt i mobbesituasjonene. Det er ikke snakk om kranjel og uenighet mellom to like sterke individer, det er en ubalanse i styrke og maktforholdet (Roland, 2014, s. 23-24).

Roland viser til flere ulike konsekvenser av å bli utsatt for mobbing. Det er viktig å ha disse med seg som et bakteppe slik at vi husker på hva det faktisk innebærer å bli utsatt for mobbing, og hva det er vi arbeider for å stanse og forebygge. Det er vanskelig å si med hundre prosent sikkerhet, men dårligere resultater på skolen, dårligere selvbilde, frykt og angst, depresjon, økt fare for selvmord og muskel- og skjelettplager er noen av konsekvensene av å bli utsatt for langvarig mobbing (Roland, 2014, s. 49-53). Det er mye man kan si om dette og hvordan dette kan påvirke barn ut i voksen alder. Jeg har allerede sagt

litt om utfordringen barn og unge står ovenfor når de skal utvikle egen identitet, og det å oppleve mobbing gjør dette til en enda mer krevende prosess. «Hvem er egentlig jeg, som blir mobbet daglig?» (Roland, 2014, s. 50). Frykt, angst, depresjon og selvmordstanker er sosiale problemer som voksne mennesker sliter med å håndtere, og som påvirker barn og unges muligheter til deltakelse i samfunnet. Når vi skal arbeide med denne typen problematikk i skolen er det behov for helhetstenking, hvor vi både arbeider aktivt med barnet og med situasjonen rundt. Med andre ord, vi trenger en sosialarbeiders perspektiv som ser «personen i situasjonen» (Hansen et al., 2017, s. 29).

2.3.1 Hvorfor mobber barn?

Jeg har nå vært inne på hva mobbing er, og hva det kan medføre for de som opplever det. Jeg vil nå gå over på en redegjørelse av hvorfor barn mobber. Roland skriver at folk flest har en tendens til å tenke at barn blir mobbet fordi de skiller seg ut fysisk, de er for store, for små, for tykk eller tynn, har ikke riktige merkeklær, har fregner eller briller. Dette stemmer ikke. Forskning viser ingen slik sammenheng mellom utseende, klær og dialekt, hverken hos mobbeoffer eller hos de som mobber (Roland, 2014, s. 48-49). Vi ser altså noe av det dobbelte i de ulike teoretiske perspektivene. I følge Giddens og Beck er vi selv ansvarlige for å oppnå lykke og suksess i livet, men hvordan kan det henge sammen for barn som opplever mobbing? (i Aakvaag, 2008, s. 270; 277). Er barn som opplever mobbing, selv ansvarlige for at de blir mobbet? Nei. Er det da mobberne som er ondskapsfulle?

Roland skriver at det er viktig å forstå mobbing som en proaktiv aggressiv mekanisme. Den har tidligere blitt tolket som reaktiv, drevet av sinne og frustrasjon fra mobberne mot den mobbeutsatte, men dette støttes ikke av Rolands forskning (2020, s. 54). Han skriver også at proaktiv aggressivitet i stor grad predikerer mobbing av medelever (2014, s. 59). Ifølge Roland er proaktiv aggresjon å velge et negativt atferdsmønster fordi en oppnår en belønning. Det er spesielt fire «belønnende» elementer som trekkes frem. Først makt, men ikke bare vanlig sosialt akseptabel makt, her oppnår mobberen makt ved å påføre den andre avmakt (Roland, 2020, s. 55). For det andre oppnår de tilhørighet, og det styrker relasjonene mellom de som plager når de plager. Tredje element er status, mobbingen kan gi status både innenfor gruppen som utøver mobbingen og utad i klassen. Sist nevnes ekskluderingsangst som noe som driver mobbingen. Mobberne er selv redde for å bli mobbet, og derfor mobber de andre (Roland, 2020, s. 56).

Har konteksten mobbing skjer i noe å si for om den forekommer eller ikke, eller handler det kun om individene? Roland viser til tre ulike sosiale mønstre ved konteksten som påvirker mobbing. Først prososiale *normer* i gruppen. Det vil si at dersom de som utøver mobbingen vet at viktige personer rundt dem ikke godtar mobbingen, kan dette virke hemmende på mobbeatferden. *Effektivitet* i skolearbeidet nevnes også som et viktig sosialt mønster. Når klassen er konsentrert om skolearbeid signaliserer de som gruppe at dette er normen, det blir mindre uro og bråk i timene og det blir mindre mobbing (Roland, 2014, s. 90). Til slutt trekkes *relasjoner* frem som et sentralt sosialt mønster som påvirker mobbing. Relasjoner er viktig på to plan. For det første, mobbeofferet har venner som er en beskyttelse mot mobbing og for det andre øker det sannsynligheten for at både mobbeoffer og mobbere inngår i samme positive sosiale nettverk (Roland, 2014, s. 91).

Mobbing har to dimensjoner, og vi må ha begge i bakhode når vi arbeider med mobbeproblematikk i skolen. Mobbing er drevet av proaktiv aggresjon hos de som utøver mobbingen, de opplever en form for belønning ved å mobbe andre. Men den er også drevet av de sosiale mønstrene i gruppen. Hva som er sosialt aksepterte normer og om elevene har gode eller dårlige relasjoner til hverandre påvirker konteksten og er med på å skape eller begrense rommet mobbing skjer i. Når ansvaret for mobbing ikke ligger ene og alene hos individene, er det naturlig å tenke at en viktig nøkkel må ligge i fellesskapet, i klassen. Ansatte i skolen må tenke helhetlig i arbeidet med mobbing. Det kan være hensiktsmessig å arbeide både konkret med de involverte individene, men også fokusere på metoder for å styrke det sosiale fellesskapet i klassen. Metodetenking i arbeid med klasser og grupper kommer vi nærmere tilbake til i punkt 2.4.

2.3.2 Skolens ansvar - § 9 A

Til slutt vil jeg si litt om lovverket og hva som er skolens ansvar dersom et barn utsettes for mobbing. Som jeg har vært inne på tidligere er skolens ansvar for elevens psykososiale miljø formalisert i opplæringslovens kapittel 9 A, også kjent som «mobbeloven» (1998).

Paragrafene 9 A-2, -3 og -4, om handler henholdsvis retten på et trygt og godt skolemiljø, at skolene skal ha nulltoleranse mot mobbing og andre former for krenkelser eller diskriminering, og aktivitetsplikten (Roland, 2020, s. 38).

At skolene har en aktivitetsplikt betyr at alle ansatte på skolen har en plikt til å være oppmerksomme på elevenes rettigheter og handle dersom de mistenker eller får informasjon om brudd på disse rettighetene (Roland, 2014, s. 67). Denne plikten innebærer at alle ansatte

skal *følge med*, og fange opp elevenes subjektive opplevelse av situasjonen. Man må anerkjenne følelsene av å ikke ha det godt, ta det på alvor, være imøtekommende når elever forteller om mobbing og faktisk bry seg slik at elevene merker det (Roland, 2020, s. 77-78;83). Alle ansatte på skolen har plikt til å *gripe inn*, og stanse mobbing og andre krenkelser. Roland skriver at man behøver ikke å si mye, minst mulig faktisk, men at elevene må få tydelig beskjed og forklaring på rett og galt slik at de lærer (2020, s. 85; 87). Neste steg i aktivitetsplikten vil være å *varsle* rektor ved all mistanke om at elever ikke har et trygt og godt skolemiljø. Dersom en forelder varsler en ansatt, skal den ansatte videreformidle dette til rektor slik at skolen har en formell sak (Roland, 2020, s. 91-92).

Når saken er varslet har skolen plikt til å *undersøke*, både elevens subjektive opplevelse, elevens plass i det sosiale fellesskapet, eksponering for krenkelser, og eventuelle negative hendelser og andre relevante forhold for saken (Roland, 2020, s. 96-97). Etter at saken er undersøkt skal rektor trekke konklusjon om hvorvidt det har forekommet mobbing eller ikke. Dersom mobbing blir avdekket skal skolen *sette inn tiltak og evaluere* disse. Hensikten er å stanse mobbingen, reparere skadene den har ført til, eventuelt arbeide slik at de involverte og klassen kommer styrket ut (Roland, 2020, s. 101). Roland viser hvordan samtaler med den mobbeutsatte, de som mobber og alle de involvertes foreldre kan brukes som tiltak for å stanse mobbing. Han bruker «stopp-samtaler», med de som utøver mobbingen (2020, s. 111). Megling er en metode som har vært brukt siden man begynte å snakke om mobbing i skolen, hvor en megler leder partene i saken til samtaler rundt situasjonen, men dette er ikke noe som anbefales (Roland, 2020, s. 117). Siden den som utsettes for mobbing ikke selv er ansvarlig for at mobbingen skjer er det ingen grunn til megling. De som utøver mobbingen må få klar beskjed om at dette ikke er akseptabel oppførsel, samtidig burde man se på hvilke sider ved det sosiale miljøet i klassen som kan styrkes.

Det stilles krav til dokumentasjon av hva som er blitt gjort for å oppfylle skolens aktivitetsplikt. Skolen skal lage en skriftlig plan, og den skal inneholde; hvilket problem tiltakene skal løse, hvilke tiltak skolen har planlagt, når disse skal gjennomføres, hvem som er ansvarlig for gjennomføringen og når tiltakene skal evalueres (Opplæringslova § 9 A-4, 1998). Dersom elever eller foresatte ikke er fornøyd med skolens innsats i saken, er det fylkesmannen som er klageinstans. Fylkesmannen kan vedta at skolen skal gjøre mer, eller selv komme med konkrete tiltak skolen skal gjennomføre. Fylkesmannen setter også en frist for gjennomføring av vedtaket, og kan ilegge skolene tvangsmulkt dersom de ikke gjennomfører vedtaket innen fristen (Roland, 2020, s. 38-39). Kort oppsummert, skolene har

plikt til å følge med, gripe inn, undersøke og sette inn tiltak og evaluere disse. De skal lage en aktivitetsplan som dokumenterer deres arbeid rundt den enkelte mobbesak.

2.4 Samfunnsarbeid

Samfunnsarbeid er både et perspektiv, og en konkret metode innen sosialt arbeids praksis. Jeg vil nå avklare hva som kjennetegner begge deler, og avklare hva som ligger i begrepet «empowerment». Samfunnsarbeid er oversatt fra det engelske «community work», som igjen stammer fra «communitatem» på latin og er opphavet til begreper som felleskap, eller fellesskap av relasjoner. Det kan referere til et geografisk område som for eksempel en skolekrets, eller et fellesskap av interesser (Guerra, 2017, s. 264). Samfunnsarbeid har et annet fokus, og en annen retning enn individrettet sosialt arbeid. Susan Morales Guerra skriver at utgangspunktet for samfunnsarbeid er «å skape endringer for hele grupper, områder eller fellesskap av mennesker med felles byrder og problemer» (2017, s. 264). Med andre ord handler samfunnsarbeid om å identifisere årsaker til problemer og utfordringer for et fellesskap, og arbeide for hvordan fellesskapet kan få det bedre. I motsetning til individuelt sosialt arbeid, som fokuserer på enkelt individets utfordringer.

2.4.1 Som perspektiv

Gunn Strand Hutchinson er dosent i sosialt arbeid, og forfatter av flere bøker om sosialt arbeids praksis og samfunnsarbeid spesielt. Hun skriver i sin bok at det er et sentralt spørsmål i samfunnsvitenskapen om mennesker er et subjekt som skaper sin verden, eller et objekt formet av den verden personen inngår i (2010, s. 15). Hun viser også til Peter Berger og Thomas Luckmann som forsøker å forene denne tankegangen, og se mennesket både som produkt av samfunnet og aktiv skaper av det. De sier at samfunnet er et menneskelig produkt, samfunnet er en objektiv realitet, og mennesket er et sosialt produkt. Med dette mener de at samfunnet gjenskapes kontinuerlig gjennom menneskers handlinger, både individuelt og i fellesskap. Samtidig er samfunnet skapt gjennom generasjoner, og fremstår til et gitt tidspunkt i historien som en objektiv realitet. Vi mennesker fødes inn i en allerede eksisterende kultur og samfunn, og gjennom en sosialisering og internaliseringsprosess påvirkes vi (Hutchinson, 2010, s. 15-16).

Med andre ord ligger det i samfunnsarbeid å forstå mennesker som både påvirket av sine omgivelser og påvirker. Som perspektiv tror en at strukturelle forhold og hvordan ulike velferdsinstitusjoner utøver praksis er noe som kan endres. Man har en tro på mennesket, tro på at man kan vokse, mobilisere egen handlekraft og påvirke omgivelsene rundt seg

(Hutchinson, 2010, s. 17). Hutchinson skriver: «Vi kan slik si at et relasjonelt syn på forholdet mellom menneske og samfunn er innebygget i samfunnsarbeidet» (2010, s. 17).

2.4.2 Som metode

Guerra skriver om nærmiljøutviklingsarbeid, at samfunnsarbeid som en arbeidsmetode er endringsarbeid på gruppe-, organisasjons- eller samfunnsnivå. Hensikten beskrives som å bidra til trivsel og samhold i en gruppe eller et område, fremme kravene til svakere stilte grupper i samfunnet, sørge for størst mulig medvirkning fra dem problemene gjelder og utvikle nye tiltak sammen med dem (2017, s. 265).

Sosialarbeiderens arbeid består først i å skifte perspektiv. Guerra beskriver fem skiftninger i sosialarbeiderens perspektiv, som er viktige dersom vi ønsker å lykkes i arbeidet. Først, fra å være ekspert til å være fasilitator. Vi anerkjenner at mennesker er eksperter på egne liv og samarbeider med dem og har en åpen dialog. Videre fra å se brukere og klienter til å se beboere og innbyggere. Fokuserer på folks ressurser og arbeide for at alle beboere har rett, mulighet og plikt til å delta. Det tredje skiftet er fra å være problemløseren til å være veiviseren. Vi må aktivt lytte til hva folk forteller ut fra sin virkelighet, og heller bidra med råd og komme med åpne spørsmål som kan skape større forståelse. Vi må gå fra samtale og dialog til handling og aksjon. Når vi kommer sammen kan vi lære sammen, og se nye løsninger. Sist må vi gå fra klinisk og individuell behandling til forebyggende og kollektiv handling. Hvor vi ser livskvalitet i sammenheng med nærmiljøet og at endring skjer når det tas tak i felles løsninger (Guerra, 2017, s. 279-281).

I en skolehverdag handler dette om å anerkjenne elevenes opplevelser og deres syn på egen situasjon, de er ekspertene på sine liv. De er kompetente med mange ressurser, og som sosialarbeider i skolen arbeider man med å legge til rette slik at disse ressursene kommer frem i lyset slik at elevene opplever mestring. Hva kan vi gjøre for at denne eleven skal lykkes bedre på skolen? Gjennom å snakke med elevene, og lytte til dem, kan vi komme frem til konkrete ting vi kan gjøre for å hjelpe dem endre sin situasjon. Forebyggende arbeid og tidlig innsats er sentralt i skolen. Dersom man for eksempel fra starten av har fokus på å bygge positive gode relasjoner mellom elevene i en klasse, minsker man sjansene for mobbing. Som Roland beskriver, har den sosiale settingen mye å si for om mobbing finner sted (2014, 90-91). Vi som betydningsfulle voksne i barnas liv, har ansvar for å ta de grepene vi kan for å forebygge mobbing og sikre alle elever et godt psykososialt klassemiljø. Gjennom å bruke

samfunnsarbeid som metode, kan vi bevisstgjøre elevene på eget ansvar og mobilisere de ressursene som finnes i klassen.

2.4.3 Empowerment

Som jeg har vært inne på er makt og utøvelse av makt noe som sosialarbeidere må forholde seg til, å arbeide med. Direkte oversatt betyr begrepet empower å gi makt, eller bemyndige (Hansen, 2017, s. 75). I den globale definisjonen på sosialt arbeid kommer det også frem at sosialarbeidere skal arbeide for myndiggjøring og frigjøring av mennesker (IFSW, 2014). Inspirasjonskilden til empowerment er den brasilianske pedagogen Paulo Freire, som arbeidet med at fattige landarbeidere skulle bli bevisste på undertrykkende forhold i egne liv. Ved å lære å lese og skrive, og identifisere kildene til undertrykkingen ville folk bli i stand til å utfordre egen maktesløshet (Freire i Hansen, 2017, s. 76-77).

Empowerment, eller frigjørende praksis, «handler om at sosialarbeideren legger til rette for at brukeren som opplever å være i en avmaktssituasjon, skal opparbeide tilstrekkelig kraft til å komme seg ut av avmakten» (Hansen, 2017, s. 75-76). Dersom vi overfører dette til et skoleperspektiv, kan det dreie seg om to ting. Som voksne i skolen har vi automatisk mer makt, enn elevene vi jobber med. For å redusere avstanden mellom oss kan vi legge til rette for at barn og unge kan ta selvstendige valg, og opplever at de blir hørt på når de kommer med sine forslag. Dette kan føre til at elevene ikke opplever avmakt i møte med skolesystemet, men erfarer at de har makt til å påvirke sin egen hverdag. For det andre kan empowerment i skolen handle om å gi tilbake makten til elever som har vært utsatt for mobbing. Når vi definerte mobbing tidligere, nevnte vi at det er handlinger som rettes mot en person som ikke kan forsvare seg i situasjonen (Roland, 2014, s. 25). Elever som mobber opplever også at de får makt, ved å ta makt fra den som mobbes (Roland, 2020, s. 55). Empowerment her kan være å sammen med eleven finne tilbake til egne positive ressurser, støtte dem og trygge dem når de skal bygge sosiale relasjoner til klassen sin. Alle har ressurser og kanskje et nettverk som kan mobiliseres slik at eleven kan kjenne seg trygg. De negative effektene av mobbing var blant annet et dårligere selvbilde, frykt og angst (Roland, 2014, s. 50-51). Her må sosialarbeidere legge til rette slik at den som har opplevd mobbing kan oppleve mestring, og kjenne at de er like mye verdt som de andre i klassen. Vi må være aktive lyttere, og stille åpne spørsmål som kan hjelpe eleven til å se løsninger selv. På den måten kan de bygge en identitet som baserer seg på at de har makt i eget liv, ikke på at de har blitt utsatt for mobbing.

3. Metode

Dette er en samfunnsvitenskapelig masteroppgave, og før jeg beveger meg over på en mer konkret beskrivelse av prosessen rundt datainnsamlingen, vil jeg si litt om hva som kjennetegner samfunnsvitenskapelig metode. Asbjørn Johannessen, Per Arne Tufte og Line Christoffersen, som er forfattere av flere ulike bøker om samfunnsvitenskapelig metode, skriver at vi som mennesker forholder oss til to verdener. Den «lille verden» hvor vi selv står i sentrum og gjør våre egne erfaringer, og den «store verden» som vi alle er en del av utenfor oss selv. Vi danner oss forestillinger om den store verden gjennom blant annet våre erfaringer fra vår lille verden, men også igjennom å høre andres erfaringer, se på TV eller søke etter informasjon på internett (2016, s. 23-24). Som forskere har vi våre egne erfaringer og opplevelser som gjør at man har tanker og hypoteser om hvordan det for eksempel er å jobbe som sosialarbeider i skolen, men dette er ikke nok i seg selv. Her må det arbeides metodisk og strukturert for å finne ut om antakelsene stemmer med virkeligheten eller ikke. Johannessen et al., skriver at vi må bruke hode og ikke hjertet. Eller, vi må arbeide på en måte som tilfredsstillende vitenskapelige krav (2016, s. 26).

Det første som gjør at samfunnsvitenskapelig metode skiller seg ut er studieobjektene. Det som studeres er mennesker, ikke celler eller atomer slik vi gjør i naturvitenskapen. Dette er en utfordring for vår forskning da menneskers opplevelse og forståelse av virkeligheten er subjektive. To personer kan stå i samme situasjon, men ha helt forskjellig opplevelse av hva som skjedde. I tillegg kan deres erfaringer og meninger, både om seg selv og andre, endre seg over tid (Johannessen et al., 2016, s. 27). Dette er viktig å ha med seg når vi arbeider med denne metoden, men selv om dataene vi samler er subjektive oppfatninger betyr ikke det at de ikke har verdi. Ved å benytte samfunnsvitenskapelige metoder kan vi innhente flere personers erfaringer og opplevelser knyttet til et fenomen, sammenligne dem, se på fellestrekk eller ulikheter og trekke slutninger ut fra hva vi finner.

Johannessen et al., trekker også frem at i samfunnsvitenskapen er forskeren en del av den verdenen som studeres, i motsetning til eksempelvis naturvitenskap hvor man står mer på utsiden (2016, s. 27). Jeg er ikke en passiv tilskuer, men lever i det samfunnet jeg har studert og har måttet kommunisere personlig med de jeg ønsket informasjon fra. Sist er det viktig å påpeke at vi som forskere står i fare for å direkte påvirke fenomenene vi studerer, og skape selvoppfyllende profetier. Vi skal nemlig presentere resultatene av vår forskning tilbake til samfunnet, og på den måten kan vi påvirke det fenomenet vi studerer (Johannessen, et al., 2016, s. 27).

Det sentrale i samfunnsvitenskapen er å tilegne seg data som kan fortelle eller forklare oss noe om den sosiale virkeligheten vi ønsker å studere. Et viktig ord og avklare her er «data», og hva som menes med det. Vi bruker betegnelsen data om informasjonen som samles inn omkring et fenomen som vi forsøker å belyse. Johannessen et al., beskriver ikke data som selve virkeligheten, men mer eller mindre vellykkede representasjoner av den (2016, s. 32). I samfunnsvitenskapelig metode vil datamaterialet være det mennesker forteller oss om sine opplevelser og erfaringer. I denne oppgaven er fokuset på å hente inn data om sosialarbeideres erfaringer knyttet til arbeidet med mobbeproblematikk på klassenivå. Fullstendig kunnskap om dette emnet ville innebære å samle alle erfaringene til alle sosialarbeidere i skolen, noe som ikke lar seg gjøre. Det jeg presenterer er derfor et utsnitt av virkeligheten, gjennom utvalgte informanternes erfaringer.

Jeg skal videre i dette kapittelet forklare hvorfor jeg har samlet inn data fra spesifikke informanter, hvordan jeg har gått frem, og hvilke valg jeg har gjort underveis i arbeidet mitt. Til slutt vil jeg diskutere om mine fremgangsmåter oppfyller vitenskapelige krav, og har fremskaffet et pålitelig datamateriale som representerer virkeligheten slik den erfares av sosialarbeidere i skolen.

3.1 Om kvantitativ og kvalitativ metode

Først litt om de to ulike tilnærmingene til samfunnsvitenskapelig metode. Johannessen et al., skiller mellom harde og myke data eller, enklere forklart, mellom data i form av tall eller tekst (2016, s. 33). Dette er, svært forenklet, hovedskillet mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Når vi benytter kvalitative strategier er det for å skaffe oss fyldig og beskrivende informasjon om de fenomenene vi studerer, datamaterialet er i form av tekst. Enten transkriberte intervjuer, feltnotater eller annen litteratur. Kvantitative strategier handler om å kartlegge utbredelse og telle forekomsten av fenomenet vi studerer, data i form av tall (Johannessen et al., 2016, s. 28). Denne masteroppgaven er hovedsakelig en kvalitativ oppgave. Størstedelen av datamaterialet er myke data, samlet inn gjennom intervjuundersøkelser. I tillegg har jeg gjennomført en kvantitativ kartlegger for å utfylle og supplere datamaterialet mitt. Videre i oppgaven kommer jeg til å bruke ordet «respondent» om de som deltok i kartleggeren, og «informant» om personene som stilte til intervju, og «deltaker» som en fellesbetegnelse. Dette for å lettere skille hvilken informasjon som kommer fra hvor.

3.2 Utforming av spørreskjema og intervjuguide

Før jeg gikk i gang med å rekruttere informanter til intervju, ønsket jeg å skaffe et bredere bilde av de daglige arbeidsoppgavene til miljøterapeuter i skolen. Jeg utarbeidet derfor et spørreskjema som skulle sendes til alle ansatte i kommunens grunnskoler med stillingen miljøterapeut. I informasjonsskrivet til respondentene omtaltes det som en kartlegger, noe jeg mener er en passende beskrivelse. Hensikten var å kartlegge hvordan de opplever sin arbeidssituasjon, hvilke typer arbeidsoppgaver de hadde og hvordan tiden deres er fordelt mellom oppgavene. Kartleggeren skulle ikke stå for hovedkilden til datamaterialet mitt, og omhandler derfor ikke alle sidene ved problemstillingen, men gir et godt innblikk i arbeidshverdagen til miljøterapeuter i skolen.

Jeg gikk tilbake i tidligere spørreskjema jeg selv har laget gjennom masterstudiet, og tok utgangspunkt i noen av de tipsene jeg fikk under et av metodekursene vi har hatt. I sitt kapittel om spørreskjemaenes fallgruver skriver Jon Ivar Elstad at tidsbelastning er en viktig faktor når vi skal utarbeide gode spørreskjemaer. Dersom respondentene er overlatt til seg selv vil villigheten til å delta gå ned hvis det er mange spørsmål, og tar lang tid (2010, s. 159). Av erfaring vet jeg at det å være ansatt i skolen er travelt, og siden utvalget ikke var stort var det viktig at så mange som mulig deltok. Elstad anbefaler å ikke ha mer enn 50 spørsmål, jeg begrenset meg til 13 spørsmål og et åpent kommentarfelt (2010, s. 159). Først og fremst for å unngå frafall, men også fordi for mange spørsmål skaper mer arbeid for meg. Det er heller ikke nødvendig med så mange spørsmål med tanke på at hensikten var å få et oversiktsbilde, og ikke gjøre gjennomgående regresjonsanalyser.

Det første respondentene fikk se når de åpnet skjemaet var et ufullende informasjonsskriv om prosjektet, og deretter en samtykkeerklæring. Selve spørreskjemaet mitt var delt opp i tre kategorier med spørsmål. Første kategori er bakgrunns spørsmål, for å få litt oversikt over hvem respondentene er. Informasjonen vi får her kan også brukes i en analyse, for eksempel for å se om det er sammenhenger mellom kjennetegn ved respondentene og hvordan de svarer på spørsmålene. Bakgrunnsvariablene jeg har valgt å ha med er utdanning, antall år i jobb som miljøterapeut, hvilket trinn de er tilknyttet, fast ansatt eller ikke og stillingsstørrelse.

Andre kategori dreier seg om innholdet i stillingsbeskrivelse, og er laget med tanke på å få et bedre bilde av hvordan de opplever denne. Respondentene blir bedt om å rangere hvor enig eller uenig de er med tre forskjellige påstander. Deretter går vi over på arbeidsoppgaver i skolen. I denne kategorien er det to typer spørsmål, jeg ber informantene rangere hvor enig

eller uenig de er med to påstander og jeg ber informantene rangere, fra daglig til aldri, hvor ofte de arbeider på ulike måter. Hensikten er å få et inntrykk av hvilken type arbeidsoppgaver de har, hvor ofte de arbeider på ulike måter, og hvordan de opplever sin stilling i skolen. Helt til slutt kommer det åpne kommentarfeltet. Her kunne respondentene selv velge å skrive dersom det var noe de ønsket å legge til eller presisere, før de sendte inn svarene sine.

Et spørreskjema kan være prestrukturert, åpent eller semistrukturert skriver sosiolog Asbjørn Johannessen. Kartleggeren min er et semistrukturert skjema. I hovedsak har den forhåndsbestemte svaralternativer, men jeg har også åpne felter der informantene selv kan fylle inn svar (2009, s. 27). Grunnen til at jeg valgte å ha noen åpne felter var for å fange opp elementer som var vanskelig å vite noe om på forhånd. For eksempel hvilke yrkesgrupper, utenom sosionomer, barnevernspedagoger og vernepleiere, er ansatt som miljøterapeuter? Her har jeg et alternativ «annet» og et felt hvor de som har valgt annet kan fylle inn sin utdanning.

Selv om det er klart enklere med et fullstendig prestrukturert skjema, må man likevel være observant på ulike tabber man kan begå. Gustav Haraldsen skrev en god artikkel om nettopp dette, som var til god hjelp. Noe av kanskje det viktigste er at alle alternativene er gjensidig utelukkende, det skal være tydelig for respondentene hvor de skal huke av (1999, s. 44). For et klassisk eksempel på hvordan jeg klarte å overse dette se vedlegg 2 og spørsmål 2 i kartleggeren. Dersom du har arbeidet som miljøterapeut i 7 år, hvor krysser du da av? Jeg kommer tilbake til dette i punkt 3.4 med en forklaring på hvordan jeg løste dette.

Andre viktige faktorer jeg forsøkte å styre unna var diffuse og utydelige spørsmål (Haraldsen, 1999, s. 44). Et eksempel på tydelighet i kartleggeren min er blant annet spørsmål 10 og 11 som dreier seg om informantene arbeider på ulike måter, der svarene rangerer hvor ofte dette skjer. En vagere formulering kunne vært «har du noen gang mulighet til å arbeide med hele klassen?», men da blir også datamaterialet svakere. Hva får vi egentlig vite? Ingenting om hvor ofte det skjer, bare at det kan skje. Haraldsen skriver også at grensene mellom alternativene kan være utydelige for eksempel hva er «av og til» og når er det «sjeldnere»? (1999, s. 45) For å ha så tydelige grenser som mulig mellom alternativene mine valgte jeg daglig, ukentlig, månedlig eller aldri, når respondentene skulle svare på hvor ofte noe inntreffer. Kartleggeren består av mange påstandsspørsmål, hvor respondentene kan velge om de er svært enig, enig, hverken enig eller uenig, uenig eller svært uenig. Dette var noe jeg hadde gode erfaringer med fra tidligere bruk. Ved å formulere en påstand kan respondentene, ut fra sine erfaringer, ta stilling til om den stemmer overens med deres opplevelser eller ikke.

Sammensatte spørsmål bør man også være kritisk til ifølge Haraldsen, det er bedre å dele dem opp (1999, s. 44). Et eksempel kan være spørsmål 6 og 7, hvor jeg spør om det samme på to ulike måter for å fange opp nyansene i tematikken. Men jeg har også valgt å spørre om planlegging og gjennomføring i spørsmål 10 og 11, da planlegging er en svært viktig del av jobben miljøterapeuter gjør.

For å gjøre det enkelt å delta valgte jeg å benytte et elektronisk spørreskjema, som student har jeg tilgang til «nettskjema» gjennom universitetet. Det er også enklere for meg som forsker å bruke elektroniske spørreskjema, jeg får inn svarene på løpende bånd og har mer oversikt over om det er behov for purringer eller ikke. Utfordringen er at det er lettere å overse en e-post med en internettlenke, i motsetning til et fysisk skjema i hånden. Det var derfor viktig å ha god oversikt over deltakelsen, så jeg kunne følge opp og sende ut påminnelser underveis.

Etter at kartleggeren var ferdigstilt begynte arbeidet med guiden til intervjuene. «Målet med dybdeintervjuer er å skape en situasjon for en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke temaer som forskeren har bestemt på forhånd», skriver professor i sosiologi Aksel Tjora (2017, s. 113). Temaene som intervjuguiden min skal berøre er blant annet mobbeproblematikk og klassearbeid, da dette er sentrale elementer i problemstillingen.

Intervjuguiden har som mål å hjelpe meg med å legge til rette for samtaler med informantene mine om disse temaene slik at jeg får et godt datamateriale til analysen. Tjora skriver også at en intervjuguide er hensiktsmessig, da den hjelper oss med å strukturere intervjuene (2017, s. 153). For meg var den en god hjelp både for å ha kontroll på at vi var innom alle kategoriene som var viktige for problemstillingen, og for å finne tilbake til tråden dersom informantene beveget seg utenfor det som var relevant for oppgaven.

Jeg har brukt de tre ulike typene spørsmål som Tjora beskriver for å bygge intervjuguiden min, oppvarmings-, refleksjons- og avrundings spørsmål. Ifølge Tjora bør oppvarmings spørsmålene fremstå som uformelle, konkrete og enkle for informanten å svare på (2017, s. 145-146). Jeg møtte både personer jeg kjente fra tidligere, og personer jeg aldri hadde møtt før. Derfor var det viktig å bygge opp intervjuguiden med denne typen «icebreakers», som fikk informantene i gang før vi begynte med de mer dyptgående spørsmålene. Jeg stilte mange av de samme spørsmålene som i kartleggeren, men spurte i tillegg om det var ansatt flere miljøterapeuter ved deres skole. De første spørsmålene i neste kategori om arbeidshverdag, er også relativt enkle å svare på. Informantene blir blant annet bedt om å beskrive en helt vanlig arbeidsdag. Når de først kommer i gang med beskrivelsene

er ballen i gang, og vi beveger oss mer og mer over på refleksjonsspørsmålene. Det er disse som er selve kjernen i intervjuet, og her den viktigste kilden til datamaterialet blir produsert. Spørsmålene her skal få informantene til å virkelig gå i dybden og fortelle om sine erfaringer og opplevelser rundt temaene mine (Tjora, 2017, s. 146). Et eksempel på et slikt spørsmål kan blant annet være; «Dersom du kunne gjøre akkurat hva du ville, hvordan ville du arbeidet med mobbing i en klasse?». Her ber jeg informanten se for seg en type «drømmesenario» uten noen begrensninger, hva ville de gjort? Her har jeg også planlagt noen oppfølgingsspørsmål, «Hvordan ville du planlagt og gjennomført tiltak, hvilken type tiltak? Hvorfor ville du arbeidet på denne måten?», slik at jeg kan få enda mer innblikk i deres tanker rundt arbeid med mobbeproblematikk.

Som det fremkommer av vedlegg 5 hadde jeg flere planlagte oppfølgingsspørsmål, men jeg var også innstilt på at informantene kunne komme med opplysninger jeg måtte følge opp der og da og stille oppfølgingsspørsmål underveis i samtalen. Et eksempel på dette var blant annet når informantene snakket om manglende tid til planlegging og samarbeid med kollegaer. Dette var ikke noe jeg hadde tematisert konkret i intervjuguiden, men siden informantene trakk det frem fulgte jeg det opp og stilte spørsmål rundt temaet. Stillhet kan også være et verktøy ifølge Tjora, og noen ganger må man som intervjuer ha is i magen og tørre å la det være stille (2017, s. 146). For min del er det tredje gang jeg gjennomfører en intervjuundersøkelse, men fortsatt noe jeg måtte minne meg selv på hver gang jeg satte meg ned med en ny informant. Et dybdeintervju er ikke noe man kan haste seg igjennom, og mange gode svar kommer gjerne etter at informantene får tenkt seg litt om.

Tjora beskriver avrundingspørsmål som en type spørsmål som leder informantene bort fra den dype refleksjonen og normaliserer situasjonen mellom to personer som normalt ikke ville snakke så personlig med hverandre (2017, s. 146). Jeg brukte denne delen av intervjuet til å spørre om det var noe informanten selv ønsket å trekke frem. Kanskje de brant inne med noe jeg ikke hadde berørt, som de mente var viktig å få sagt. Selv om det bare var ett spørsmål her erfarte jeg egentlig at det var nok, samtalen kom til en naturlig avslutning og opptaket kunne stoppes.

3.3 Datainnsamlingen

Da jeg skulle begynne arbeidet med å sende ut kartleggeren, ble første steg i prosessen å klargjøre hvem som skulle motta den. I en utvalgsundersøkelse må vi alltid starte med å avklare hvem som er populasjonen skriver Ole-Jørgen Skog (2004, s. 121). Jeg valgte å

geografisk avgrense meg til min lokale kommune, som er en relativt stor kommune, med en tilhørende mellomstor by. Det var enklere å rekruttere deltakere lokalt, og med 23 barne- og ungdomsskoler rundt i kommunen anså jeg det som sannsynlig at jeg kunne få en god bredde i utvalget. Ut fra problemstillingen min ser vi at jeg har «sosialarbeidere i skolen» som populasjon, eller de jeg ønsker å komme i kontakt med. «Sosialarbeider» er ikke en yrkestittel som brukes i skolen, de fleste sosialarbeidere får stillingstittelen miljøterapeut. Derfor valgte jeg å kontakte alle ansatte i kommunens grunnskoler som hadde stillingstittelen miljøterapeut. Gjennom kommunens hjemmesider fant jeg 44 personer som oppfylte disse kravene. Jeg kontaktet selv alle de aktuelle respondentene via deres offentlige, arbeidstildelte e-post. Mailen jeg sendte ut inneholdt en kort presentasjon av meg og hva prosjektet dreide seg om, hvor lang tid jeg anslo at deltakelse ville ta og lenken til selve kartleggeren. Som man kan se i vedlegg 1, kom den fullstendige informasjonen om kartleggeren og samtykkeerklæringen opp med en gang de gikk inn på lenken.

Johannessen forklarer at arbeidet med spørreskjemaer kan være tidkrevende, og dersom vi er heldige svarer halvparten første gang de mottar skjemaet (2009, s. 39). Kartleggeren min ble sendt ut første gang 2. oktober 2020, deretter sendte jeg ut tre purringer henholdsvis 29. oktober, 16. november og 16. desember. Purringene inneholdt det samme som selve invitasjonen til deltakelse, kort info og lenken til selve skjemaet. Siste purring inneholdt også beskjed om at skjemaet ville stenges etter jul. Jeg fikk desidert flest deltakere ved første invitasjon og andre purring, etter siste purring fikk jeg bare en ny respons. Skjemaet ble stengt for deltakelse 18. januar 2021, respondentene hadde da hatt tilgang til kartleggeren i over tre måneder. 21 av de 44 som mottok invitasjonen til kartleggeren valgte å delta. Elstad skriver at gode spørreundersøkelser har vanligvis en svarprosent på 60, og svært høye svarprosenter skyldes spesielle omstendigheter (2010, s. 157). Svarprosenten min endte på ca. 48%, noe jeg mener er nok når vi senere skal se på entydigheten i svarene. Med tanke på størrelsen på selve målgruppen er jeg svært fornøyd med at nesten halvparten av alle som fikk skjema deltok.

På grunn av tidsperspektivet på denne masteroppgaven overlapper datainnsamlingen fra kartleggeren og intervjuene hverandre. Informantene er rekruttert og intervjuet i en periode mellom 11. november og 9. desember 2020. Akkurat som når jeg skulle finne ut hvem som var populasjonen som skulle motta kartleggeren, måtte jeg også avklare hvem jeg ønsket å rekruttere som informanter. Tjora beskriver at man kan velge mellom en casestudie, eller et kriterieutvalg. Vi kan rekruttere informanter utfra om de har kunnskap om eller tilknytning til en spesiell case for eksempel en bedrift, eller ut fra kriterier ved informantene selv

eksempelvis deres opplevelser eller erfaringer (2017, s. 41). Siden problemstillingen til denne oppgaven har til hensikt å undersøke hvilke erfaringer sosialarbeidere har knyttet til mobbeproblematikk på klassenivå, var det naturlig å gjøre et kriterieutvalg når jeg rekrutterte informanter. Jeg valgte ut informanter fra ulike skoler i kommunen, både barne- og ungdomsskolen er representert blant informantene. Jeg ønsket også å ha både informanter som hadde andre miljøterapeuter som kollegaer ved sin skole, og informanter som var tilsatt som eneste miljøterapeut ved sin skole. Hensikten med et kriterieutvalg er å optimalisere, slik Tjora beskriver det, informantenes bidrag (2017, s. 41). Jeg ønsket at informantene jeg rekrutterte skulle representere «sosialarbeidere i skolen» så bredt som mulig, derfor var det viktig å få informanter med forskjellig utgangspunkt. Jeg brukte informasjonen jeg hadde hentet inn fra kommunens hjemmeside om hvilke skoler miljøterapeutene i kommunen jobbet ved, for å finne personer som kunne representere denne bredden best.

På samme måte som da jeg rekrutterte respondenter, valgte jeg også å bruke e-post for å kontakte informantene. Jeg benyttet også noen av de aktuelle kontaktene jeg hadde i mitt nettverk når jeg rekrutterte informanter, dermed fikk jeg to informanter jeg kjente fra tidligere og tre informanter jeg ikke hadde noen kjennskap til. Jeg kommer til å reflektere over bruken av eget nettverk nærmere i punkt 3.7. Alle informantene mottok en e-post med invitasjon, og vedlagt informasjonsskrivet som kan leses i vedlegg 4. På denne måten kunne informantene være forberedt på blant annet hva hovedtrekkene i samtalen ville dreie seg om, at jeg ønsket å bruke lydopptak og hva deltakelse ville innebære for dem. Selve prosessen med å kontakte informanter tok sin tid, med mange avslag og ubesvarte e-poster. Jeg fikk til slutt rekruttert og intervjuet fem informanter fra forskjellige skoler, som oppfylte kriteriene for utvalget mitt. Nedenfor følger en kort presentasjon av informantene mine, med fiktive navn.

Informant:	Relevante kriterier:
1. Carina	Kvinnelig sosionom ved en barne- og ungdomsskole. Arbeider som eneste miljøterapeut ved skolen, og har fire års erfaring som miljøterapeut i skolen.
2. Peter	Mannlig sosionom ved en ungdomsskole. Arbeider sammen med to andre miljøterapeuter, og har syv års erfaring som miljøterapeut i skolen.
3. Sofie	Kvinnelig barnevernspedagog ved en barne- og ungdomsskole. Arbeider som eneste miljøterapeut ved skolen, og har tre års erfaring som miljøterapeut i skolen.
4. Maja	Kvinnelig barnevernspedagog ved en barneskole. Arbeider sammen med fem andre miljøterapeuter, og har fire års erfaring som miljøterapeut i skolen.
5. Anne	Kvinnelig førskolelærer ved en barneskole. Arbeider sammen med tre andre miljøterapeuter, og har femten års erfaring som miljøterapeut i skolen.

Tabell 1.

Tjora trekker frem flere viktige elementer for å legge til rette for gode intervjusettinger. Blant annet å skape en avslappet stemning hvor informantene opplever det som greit å snakke åpent om sine erfaringer. Et av tipsene til Tjora var å gjennomføre intervjuene på steder der informantene føler seg komfortable, eksempelvis deres arbeidsplass (2017, s. 118; 121). For å legge til rette for gode intervjusituasjoner lot jeg informantene selv velge hvor og når de ønsket å møte meg til intervjuet. Fire av informantene ønsket at jeg skulle møte dem på deres arbeidsplass, mens en valgte å komme til min arbeidsplass. Det var viktig for meg å kunne være fleksibel på tid og sted, ikke bare for å få informantene til å føle seg trygge, men også for å vise respekt for deres tid. Ingen av informantene kunne møte meg i arbeidstid, da hverdagen deres er fylt med andre oppgaver de vanskelig kan komme fra. De gav av egen fritid for å bidra i prosjektet mitt, og det er noe jeg setter stor pris på.

Alle intervjusituasjonene startet med at informantene fikk spørsmål om de hadde lest informasjonsskrivet de hadde mottatt på e-post, hvorpå de skrev under samtykkeerklæringen nederst i informasjonsskrivet. Tjora skriver at vi alltid må innhente samtykke når vi bruker lydopptak. Først og fremst til bruken av lydopptak under intervjuet, men også til å bruke den informasjonen som deles i intervjuet frem til oppgaven er lever og prosjektet avsluttes (2017, s. 166-167). Etter at samtykkeerklæringen var signert, minnet jeg informantene på at de hadde taushetsplikt ovenfor sine elever. Dette ble jeg oppfordret til å gjøre av Norsk Senter for Forskningsdata, heretter NSD, da de godkjente prosjektet mitt. Jeg skulle ikke innhente sensitiv informasjon, og heller ikke informasjon om enkelt elever, men minnet informantene på deres taushetsplikt ovenfor elevene med tanke på at mange av dem arbeider mye en til en og arbeidshverdagen ofte dreier seg rundt en spesiell elev. Etter at alle formalitetene var unnagjort, var vi klare til å starte selve lydopptaket. Grunnen til at en alltid foretrekker å bruke lydopptak er at det sikrer et mye mer helhetlig og korrekt datamateriale. Jeg som forsker kan gi informantene min hele og fulle oppmerksomhet, uten å måtte ta notater underveis. Alt informantene sier og hvordan det blir sagt kommer med på opptaket, og selve intervjuet blir mer som en naturlig flytende samtale (Tjora, 2017, s. 166). Selve intervjuene varte mellom 45-55 minutter, som tilsvarte veldig godt med det jeg hadde anslått i informasjonsskrivet mitt.

Når vi driver med kvalitativ forskning er det forskeren selv som er det viktigste instrumentet i datainnsamlingen. Førsteamanuensis i pedagogikk, Vivi Nilssen skriver at det er slik fordi vi som forsker samler inn data og konstruerer det gjennom vår interaksjon med informantene (2012, s. 29). Det er mange positive sider ved dette, vi kan for eksempel tilpasse oss ulike

situasjoner og oppklare misforståelser der og da. Men vi er begrenset i det å være menneskelig skriver Nilssen, det vil si at vi også kan gjøre feil og gå glipp av viktige ting i datainnsamlingen (2012, s. 29). Som intervjuer gjør man så godt man kan, men jeg måtte være oppmerksom på spesielt en ting da jeg gjorde min data innsamling. Jeg er også ansatt i skolen og snakker det samme fagspråket som informantene og kjenner til de samme rutinene. Dette er en stor fordel da jeg ofte vet hvor skoen trykker og hvilke spørsmål som bør stilles, men jeg måtte passe meg så jeg ikke la ord i munnen på informantene mine. Det er deres erfaringer som skal frem, derfor måtte jeg fokusere på å lytte til hva de faktisk sier og heller spørre om jeg hadde forstått dem rett. Noen av informantene kjente meg fra før og visste at jeg jobbet i skolen, derfor kunne noen av spørsmålene virke overflødige. De måtte likevel stilles da det er informantenes opplevelser og erfaringer, som skal danne grunnlag for oppgaven og ikke mine. Hvilken annen effekt jeg som forsker kan ha hatt på datamaterialet mitt vil jeg komme tilbake til i punkt 3.7

3.4 SPSS og transkribering – Første steg i analyseprosessen

En av fordelene med bruken av spørreskjema er at man kan starte noe av arbeidet i SPSS før man får svarene tilbake. Jeg startet arbeide med å lage kodeboken, se vedlegg 3, og la inn variabler og verdier allerede mens skjemaet var ute blant respondentene. Siden jeg hadde en semistrukturert kartlegger, med noen åpne spørsmål, var det ikke alt jeg kunne legge inn på forhånd (Johannessen, 2009, s. 27). Etter at jeg hadde stengt kartleggeren kunne jeg fullføre arbeidet i kodeboken, og starte innleggingen av datamaterialet. Siden jeg bare hadde 21 respondenter la jeg inn datamaterialet for hånd i SPSS, og brukte litt tid på å bli bedre kjent med innholdet i materialet. I datamaterialet er det flere «missing values» altså ubesvarte spørsmål, men disse er i all hovedsak knyttet til de åpne spørsmålene. De som var barnevernspedagoger, sosionomer eller vernepleiere behøvde ikke å fylle ut «annet» alternativet, og det var valgfritt å bruke kommentarfeltet før de sendte inn skjemaet. Disse har jeg registrert i kodeboken som missing value 88 og missing value 99 «uaktuelt og svare». I tillegg har jeg en som ikke har besvart hvilket trinn respondenten er tilknyttet. Det kan være at personen har oversett spørsmålet, eller av en annen grunn ikke besvarte spørsmålet. Denne er registrert i kodeboken som missing value 77 «ubesvart», da jeg ikke vet hvorfor den mangler (Johannessen, 2009, s. 54).

Som jeg var inne på i punkt 3.2 gjorde jeg en feil og fikk en overlappende kategori på spørsmålet om hvor lenge respondentene hadde vært ansatt som miljøterapeut. Jeg har løst dette ved å re-kode denne variabelen til en ny. De gamle verdiene på denne variabelen var 1,

2, 3, 4, og 5 for henholdsvis 2 år eller mindre, 3-4 år, 5-7 år, 7-9 år og 10 år eller mer. Når jeg re-koder lar vi 2 år eller mindre og 3-4 år beholde sine opprinnelige verdier, 1 og 2. Deretter slår vi sammen 5-7 og 7-9 år til 5-9 år og gir den verdien 3, og 10 år eller mer får ny verdi 4. I kodeboken vises nå dette som spørsmål Sp2_1 «Yrkeserfaring», og har fått 4 svaralternativer istedenfor 5 (Johannessen, 2009, s. 91-95). Jeg valgte å gjøre det samme med alle variablene som hadde svært enig, enig, hverken enig eller uenig, uenig og svært uenig som svaralternativer. Her re-kodet jeg svært enig og enig sammen og gav dem verdien 1, hverken enig eller uenig ble stående med ny verdi 2, og svært uenig og uenig ble kodet sammen med ny verdi 3 (Johannessen, 2009, s. 91-95). Grunnen til at jeg valgte å gjøre dette handler om størrelsen på kartleggeren. Det er få respondenter, og svarene de har gitt synliggjøres bedre ved å re-kode og samle dem opp på denne måten. Forskjellen på svært enig og enig er ikke det som skal analyseres i denne oppgaven, det er mer interessant å se på forskjellen mellom svært enig/enig og svært uenig/uenig. Utover disse re-kodingen har jeg ikke gjort noe med datamaterialet før jeg startet selve analysene.

Transkribering beskrives av Nilssen som tekst som produseres av forskeren selv, det kan enten være observerte handlinger skrevet ned, eller som i mitt tilfelle, lydopptak omgjort til tekst (2012, s. 46). Selv om transkribering absolutt er tid- og energikrevende, overgår fordelene langt på vei ulempene. Nilssen peker på spesielt tre gode grunner til å transkribere selv, først det er en viktig del av analyseprosessen, og man får de første ideene til koder og kategorier. I tillegg blir man virkelig kjent med datamaterialet og får en bedre forståelse for hva man faktisk har av data og hva man kanskje mangler. Sist, dersom man har gjennomført intervjuene selv kjenner man igjen situasjoner og konteksten ting ble sagt i (2012, s. 47-48).

Jeg hadde noe erfaring med transkribering fra tidligere oppgaver, men det er alltid utfordrende å gjennomføre med tanke på at vi snakker ikke slik vi skriver. Eller slik Tjora beskriver det, muntlig språk er ikke det samme som skriftlig språk (2017, s. 174). Dette var mest utfordrende i begynnelsen, men så «skriver» man seg mer inn i det. Jeg brukte flere av tipsene til Nilssen som for eksempel å marker trykk på ord, beholde små ord som indikerte at informantene lette etter ordene eller var usikker på svaret sitt, og notere i parentes dersom det skjedde noe spesielt eller noe var utydelig på opptaket (2012, s. 49-50). En detaljert transkripsjon er alltid å foretrekke, og gjør at vi ikke går glipp av viktige lag i datamaterialet til analysen (Tjora, 2017, s. 174). Å få gjennomført transkripsjonen så raskt som mulig etter selve intervjuet, og helst før man fortsetter med andre intervjuer, kan være en fordel skriver Nilssen (2012, s. 47-48). Jeg forsøkte så godt det lot seg gjøre å transkribere ferdig

intervjuene før jeg gjennomførte neste, men av praktiske årsaker lot det seg ikke gjøre i alle tilfellene. Jeg ønsket at informantene skulle velge de tidspunktene som passet dem best, og det medførte at to av intervjuene ble gjort med mindre enn en dags mellomrom.

Anonymisering er det siste punktet jeg ønsker å trekke frem når det gjelder transkribering. Tjora skriver at all forskning hviler på tillitt mellom forsker og «den det forskes på» (2017, s. 178). Informantene jeg har vært i kontakt med er ikke en sårbar gruppe og det er heller ikke sensitive temaer jeg har bedt dem uttale seg om. Likevel var det viktig å ivareta anonymitet, slik at de kunne kjenne at det var greit å snakke fritt om sine opplevelser i skolen. Jeg minnet dem på egen taushetsplikt ovenfor elever før vi startet, og trygget dem på at dersom de skulle slumpe til å si noe som kunne være gjenkjennbart ville dette bli skrevet ut av transkripsjonen. Et eksempel på dette var blant annet når en av informantene snakket om seg selv i tredjeperson, og dermed sa sitt eget navn på opptaket, dette skrev jeg ut av transkripsjonen som *navn på informant*, for å bevare mest mulig av konteksten det ble sagt i. I transkripsjonene mine har alle informantene fått bokstaver og tall for å skille dem fra hverandre. I oppgaveteksten har jeg derimot valgt å gi dem fiktive navn, slik at det skal være lettere å lese og se hvem det er som sier hva.

3.5 Tematisk analyse – Andre steg i analyseprosessen

Innleggingen av datamaterialet i SPSS og transkriberingen av intervjuene var første steg i analysen. Det var her tankene begynte å spinne på sammenhenger og mulige vinklinger jeg kunne gå videre med. Jeg bestemte meg raskt for å gjøre det Johannessen et al., beskriver som en tematisk analyse. Hvor jeg så etter temaer, eller en gruppering av data med viktige fellestrekk, i datamaterialet mitt (2018, s. 279). En tematisk analyse har fire steg, jeg har allerede beskrevet steg en, forberedelse, som går ut på innsamling og transkribering (Johannessen et al., 2018, s. 282). Jeg vil nå si litt om gjennomføringen av andre og tredje steg, fjerde steg er rapportering av resultater og det vil jeg gjøre senere i denne oppgaven.

Jeg startet med å gå gjennom alle intervjuene og markerte det mest relevante, jeg noterte aktuelle koder på en side av margen og andre ting jeg kom på underveis på motsatt marg. Koding er en prosess hvor vi fremhever og setter ord på viktige poeng i datamaterialet vårt (Johannessen et al., 2018, s. 284). Tjora skriver at vi kan stille oss to spørsmål for å kvalitetssjekke kodene våre: Kunne de vært lagd på forhånd? Og, gjenspeiler de innholdet i det som ble sagt? Hvis svarene her er nei og ja, er den empirinære kodetesten bestått (2017, s. 203). Jeg prøvde å ha dette i bakhode underveis i prosessen med kodingen. Etter å ha gått

igjennom datamaterialet på denne måten begynte jeg å bevege meg over i fase tre, nemlig å sortere det ut i ulike kategorier. Her tar vi et skritt tilbake, fra å være på detaljnivå til å se på den større helheten (Johannessen et al., 2018, s 294). Jeg tok utgangspunkt i temaer fra intervjuguiden, da det ble lettere å holde fokus og ikke rote seg bort fra å faktisk finne det som kunne besvare problemstillingen. For eksempel hadde jeg i første runde koden «Flinke å være i forkant» på et lengre utsagn om håndtering av mobbing på skolen, dette havnet i kategorien «Hva er bra, og hva kan bli bedre?», som jeg lagde ut fra intervjuguiden. På denne måten arbeidet jeg med å redusere datamengden, samtidig som jeg holdt blikket på det som var kjernen i utsagnene fra intervjuene.

Andre steg i analyseprosessen for kartleggeren besto i å finne ut hva den kunne bidra med for å supplere intervjuene. Jeg kjørte frekvenstabeller, og lagde ulike diagrammer for å illustrere hvordan svarene fordelte seg på spørsmålene. Ved å gjøre dette kunne jeg se om svarene var entydige eller om det var stor spredning blant respondentene. Enighet i svarene kan indikere mønster som kan være interessante og er verdt å merke seg. Resultatene av disse statistiske analysene vil jeg presentere senere.

3.6 Etiske vurderinger

Etikk handler om prinsipper, regler og retningslinjer for vurderinger av handlinger, og om de er riktige eller gale. Som samfunnsforsker gjelder dette like mye for meg som for andre, hva kan jeg og hva kan jeg ikke gjøre mot dem jeg forsker på? (Johannessen et al., 2016, s. 83). Jeg var avhengig av velvilje fra både respondentene i kartleggeren og informantene i intervjuene, slik at de gav meg av sin tid og delte sine erfaringer og opplevelser med meg. Nilssen skriver at vi forskere er gjester i private rom, og vår oppførsel skal derfor være god og etiske koder være strenge (2012, s. 144).

Nilssen gjengir de viktigste punktene i den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, NESH, sine forskningsetiske retningslinjer. Vi som forskere må sette oss inn i hva som er god forskningsetikk, og se etter om vi har opptrådt i tråd med det som er forventet av oss (2012, s. 144). Det første hun trekker frem er informert samtykke. Det vil si at deltakerne skal være så godt informert som mulig om hva deltakelse vil innebære for dem (2012, s. 145). For min del innebar dette og utarbeide gode informasjonsskriv som alle deltakere skulle motta i god tid før intervjuet fant sted, og med det samme de åpnet kartleggeren. Som det kan leses av vedleggene 1 og 4 inneholder skrivene både grundig informasjon om meg, hva prosjektet skal handle om, hva jeg vil at informanten

skal bidra med og hva det vil kreve av dem dersom de ønsker å delta. Siden jeg hadde til hensikt å innhente et skriftlig samtykke fra de som deltok og bruke lydopptak til intervjuene, var prosjektet mitt meldepliktig til NSD. Jeg sendte inn planen for gjennomføring av prosjektet samt informasjonsskriv og intervjuguide, og fikk dette godkjent 6. november 2020.

I motsetning til intervjuene var ikke kartleggeren min meldepliktig av en veldig viktig grunn, jeg har ikke tilgang til IP-adresser eller annen informasjon som kunne vise meg hvem som har deltatt og hva de har svart. Kartleggeren skulle heller ikke innhente sensitive opplysninger, eller annen informasjon som kunne være personidentifiserende. Jeg ønsket likevel å innhente informert samtykke fra alle som ville delta. Dette løste jeg ved å ha en samtykkeerklæring etter informasjonsskrivet, som første del av kartleggeren. Dette var det eneste spørsmålet i kartleggeren som måtte besvares, enten ja eller nei, før skjemaet kunne sendes inn.

Videre skriver Nilssen at vi må reflektere over om deltakerne har muligheten til å si nei til prosjektet. Opplever de at det kreves eller forventes at de deltar, eller at andre skal delta og det er vanskelig å si nei? (2012, s. 147). Jeg kontaktet alle informanter og respondenter personlig, via e-post. På denne måten var det bare meg de måtte forholde seg til, ikke personen som betaler lønnen deres. Jeg valgte også å kontakte alle en og en, og ikke lage felles e-poster. Ved å gjennomføre rekrutteringen slik unngikk jeg den typen gruppepress som Nilssen beskriver. Hverken respondentene eller de som ble invitert til intervju vet hvem andre jeg har kontaktet, kanskje med unntak av de med kollegaer som mottok samme invitasjon. Jeg erfarte at muligheten til å si nei absolutt var til stede, 23 av de som mottok kartleggeren valgte å ikke delta og mange intervjuinvitasjoner er enda ubesvarte. Nilssen trekker også frem at vi må unngå skade og merbelastning, og som forsker må vi ha tenkt igjennom eventuelle risikoer vi utsetter deltakerne for når vi inviterer dem til å bidra i prosjekter (2012, s. 148). Dette punktet er spesielt viktig når vi driver med eksperimentell forskning, forskning på sensitive emner eller på sårbare og utsatte grupper. Dette er ikke tilfelle for mitt prosjekt, men det er likevel viktig å ha tenkt igjennom. Ved at alle deltakere fikk grundig informasjon om prosjektet før de deltok ønsket jeg at alle skulle være innforstått med hva deltakelsen innebar, og at ingen av dem føler seg utlevert når jeg senere presenterer funnene i oppgaven (Nilssen, 2012, s. 149).

Til slutt trekker Nilssen frem konfidensialitet og anonymitet, som er et sentralt forskningsetisk prinsipp (2012, s. 150). Jeg tok flere spesifikke grep for å sikre informantene nødvendig anonymitet. Alle ble kontaktet en og en, slik at ingen skulle vite hvem andre som

mottok invitasjon. Jeg tok kontakt med informantene direkte, og møtte dem på deres valgte tid og sted. På den måten er det bare meg selv og de informantene selv har fortalt, som vet om deres deltakelse. En av informantene kom til min arbeidsplass, men kom mot slutten av arbeidsdagen og møtte derfor ingen av mine kollegaer. Eventuelle personopplysninger eller andre identifiserende ting ble som nevnt, skrevet ut av transkripsjonen. Lydopptakene og samtykkeskjemaene som ble underskrevet av informantene er oppbevart utilgjengelig for andre enn meg, og planlagt slettet og makulert etter at oppgaven er levert.

3.7 Datamaterialets kvalitet

Når vi skal diskutere datamaterialets kvalitet er det spesielt fire begreper Johannessen et al., trekker frem som jeg vil se oppgaven i lys av. Pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet. Pålitelighet, eller reliabilitet, dreier seg om selve datamaterialet. Hvilke data brukes, og hvordan er de samlet inn og bearbeidet (Johannessen et al., 2016, s. 231-234). Jeg har tidligere nevnt forskereffekten, og nå kommer vi tilbake til dette. I innledningen til dette kapitlet snakket jeg om at vi som samfunnsforskere er en del av den verdenen vi forsker på, vi er ikke utenforstående. Jeg var en aktiv del av intervjusituasjonene, og vi må da ta høyde for at min tilstedeværelse påvirker selve situasjonen (Nilssen, 2012, s. 31). To informanter ble rekruttert i eget nettverk, og forholdet mellom meg og informantene kan ha påvirket datamaterialet. På den ene siden kan informantene ha tenkt at «dette behøver jeg ikke fortelle, dette vet hun», og jeg kan ha gått glipp av interessant informasjon. Jeg mener kanskje heller at det motsatte var tilfelle. Disse informantene var mer komfortable med meg, siden vi kjente til hverandre, vi fikk en naturlig flyt i samtalen og kom raskere inn i refleksjonen rundt temaene i intervjuguiden.

Til slutt vil jeg trekke frem min egen forforståelse, som påvirket hvilke data jeg har fått. Forforståelse er de verdiene, kunnskapen, erfaringene og de holdningene jeg har med meg til det område jeg studerer (Nilssen, 2012, s. 68). Hva er det som driver meg som forsker til å studere dette fenomenet, til å stille disse spørsmålene, og hva er det jeg har med meg når jeg tolker datamaterialet? Alt dette er elementer som kan påvirke datamaterialets pålitelighet, hva har jeg så gjort for å motvirke dette? Forskerens egen påvirkning på datamaterialet lar seg ikke fjerne helt når vi bruker samfunnsvitenskapelig metode, jeg kan ikke slutte å være en del av intervjuprosessen eller legge alle forutforståelser hjemme. Vi må derfor ha transparens og åpenhet omkring innsamlingsprosessen for å fremstå som pålitelige (Johannessen et al., 2016, s. 232). For å styrke påliteligheten til denne oppgaven har jeg gitt en grundig redegjørelse for hvordan jeg har gått frem på alle områder, fra utforming av intervjuguide og kartlegger, til

rekruttering, gjennomføring og analysering. Jeg har forklart hvorfor de valgene jeg har tatt underveis er hensiktsmessige for oppgaven.

Et viktig poeng å trekke frem her er kritisk distanse til arbeidet. Innledningsvis sa jeg litt om egen bakgrunn og hva som var min forforståelse da jeg gikk i gang med dette prosjektet. Jeg er motivert av interesse og mine egne erfaringer fra feltet, og er på mange måter en del av det som studeres. Spørsmålet blir da om jeg som forsker bare har funnet det jeg selv har ønsket å se, og tolket og ledet informantene dit jeg ville? Disse tingene har jeg forsøkt å være oppmerksom på både underveis i data innsamlingen og i analysen av materialet. Jeg er subjektiv, og kan komme til å ilegge utsagn sterkere mening enn deltakerne mente. I intervjuene prøvde jeg å være aktivt lyttende, og spørre om jeg hadde forstått informantene rett. I ettertid, når jeg har arbeidet med å analysere intervjudataene, ser jeg imidlertid at jeg innimellom også har blitt revet med og stilt ledende spørsmål ut fra hvordan jeg selv oppfattet det informantene sa. Å se det har hjulpet meg til å ta et skritt tilbake, se på materialet med kritiske øyne, og spørre «Forstår jeg dette riktig? Eller kan de mene noe annet?». Jeg kan ikke være fullstendig objektiv til det fenomenet jeg forsker på, men jeg kan være transparent slik at andre kan ettergå arbeidet mitt og vurdere det.

Troverdighet, eller intern validitet, handler i kvalitativ forskning om våre fremgangsmåter har vært egnet. Undersøker vi det vi har til hensikt å undersøke? Har jeg som forsker valgt de metoder som er best egnet for å studere et fenomen, og er det sannsynlig at mine funn gjenspeiler virkeligheten? (Johannessen et al., 2016, s. 232). Var kvalitative intervjuer en god måte å fremskaffe data på, og er materialet en representasjon av virkeligheten blant miljøterapeuter i skolen. For å styrke funnenes troverdighet benyttet jeg metodetriangulering. Det vil si at jeg har brukt mer enn en metode til datainnsamlingen, den kvantitative kartleggeren supplerer og underbygger mange av funnene som er gjort i intervjuene (Johannessen et al., 2016, s. 232). Spesielt det faktum at flere av svarene i kartleggeren var svært entydige, understreker at opplevelsene mine informanter beskriver ikke fabrikkens av omgivelser eller meg som forsker, men er faktiske funn. Det er ikke bare de fem utvalgte informantene som har disse opplevelsene, men de strekker seg ut og reflekteres av et stort antall andre miljøterapeuter i skolen.

Overførbarhet, ekstern validitet, kan kunnskapen som er frembrakt i denne oppgaven overføres til andre lignende situasjoner? Det dreier seg om hvorvidt vi har klart å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det

som studeres (Johannessen et al., 2016, s. 233). I utgangspunktet hadde jeg ikke de høyeste forhåpningene her, siden dette er en masteroppgave. Det viste seg derimot at informantene mine beskriver mye av det samme, og har mange like erfaringer på tvers av skolene. De kommer med fyldige beskrivelser av sine arbeidshverdager, og opplevelser i skolesystemet. Deltakerne peker direkte på mange av de samme sammenhengene mellom struktur i skolen og deres egen rolle og posisjon. Mangel på tydelighet, klare roller og hva det vil si å være miljøterapeut er overførbare begreper som kanskje andre miljøterapeuter i skolen, og andre yrkesgrupper, vil kunne kjenne igjen. Disse beskrivelsene støttes også av funnene fra kartleggeren, og gir en klar pekepinn på at dette er noe som gjelder et større spekter av miljøterapeuter i skolen. Det at skolesystemet er strukturert likt på tvers av kommunegrenser, indikerer at mange av mine deltakers opplevelser med stor sikkerhet kan overføres til andre kommuner og andre skoler.

Sist snakker vi om bekreftbarhet, i hvilken grad kan andre forskere bekrefte mine funn gjennom tilsvarende undersøkelser. Jeg har allerede vært inne på min effekt på materialet som forsker, men bekreftbarhet dreier seg om å avdekke om resultatene kommer av mine subjektive holdninger eller av forskningen (Johannessen et al., 2016, s. 234). På samme måte som jeg begrunnet datamaterialets pålitelighet, viser det også til bekreftbarhet. Hva har jeg gjort, hvorfor har jeg gjort det, hvem er jeg som forsker, hvordan påvirker jeg prosessen? Alt dette har jeg forsøkt å gjøre rede for, slik at det skal være mulig for andre å se hva som er blitt gjort for å frembringe disse funnene dersom man vil gjenskape dem. I tillegg, for å styrke oppgavens bekreftbarhet, lener jeg meg på annen forskning som er gjort omkring lignende emner. Funnene er ikke basert i egen synsing, men finner støtte i allerede eksisterende forskning som underbygger og viser til mange av de samme punktene som jeg. Denne forskningen er trukket inn i analysen, og bekrefter mine funn.

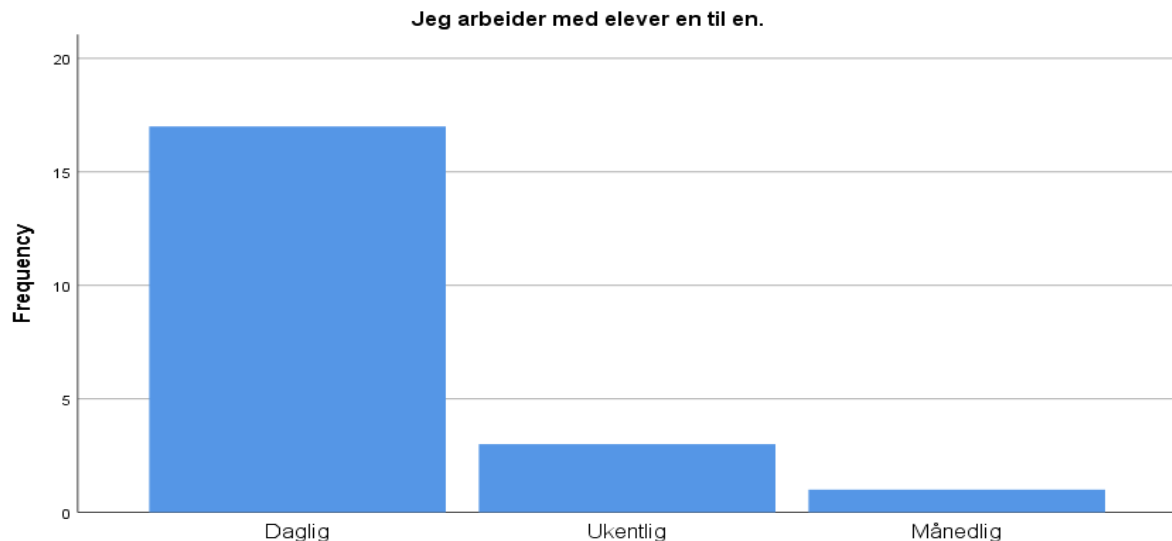
4. Resultater

Målet med denne oppgaven har vært å finne svar på problemstillingen; «Hvilke erfaringer har miljøterapeuter i grunnskolen med arbeid knyttet til mobbeproblematikk på klassenivå?». I arbeidet med å belyse den har jeg måttet stille flere utdypende spørsmål. Hvordan ser arbeidshverdagen ut for miljøterapeuter i skolen? Hvordan blir de brukt, og mener de selv at de blir brukt på en god måte i skolen? Hvordan ser det ut når de arbeider med mobbeproblematikk? Arbeider de på klassenivå? Hva med samfunnsarbeid, er det rom for denne typen metodisk arbeid i skolen? Hvordan gjøres det, eller hvorfor ikke? De svarene jeg har fått fra deltakerne mine har også ledet meg til å spørre mer, hva er det som gjør at de opplever dette? Jeg vil nå presentere de mest sentrale resultatene undersøkelsene mine har avdekket. Denne presentasjonen vil være delt i fire. Som jeg har vist til i forrige kapittel gjorde jeg en tematisk analyse, som førte frem til at jeg kategoriserer svarene i fem hovedtemaer. Funnene går på fellestrekk ved deltakernes arbeidshverdag, mobbing og arbeidet med mobbeproblematikk, miljøterapeutenes opplevelse av å ha innflytelse og påvirkningskraft i skolen, arbeid på klassenivå og til slutt samfunnsarbeid.

4.1 Miljøterapeuters arbeidshverdag

Hvordan ser arbeidshverdagen til miljøterapeutene ut, hvilke arbeidsoppgaver har de og hvordan bruker skolen deres kunnskap? Grunnen til at jeg gjennomførte en kartlegging av arbeidsoppgaver, og snakket med alle informantene mine om deres arbeidshverdag, var for å danne meg et bilde av deres posisjon og rolle i skolen. Det var derfor svært interessant for meg å koble erfaringene til informantene, med svarene respondentene gav i kartleggeren. Jeg hadde i utgangspunktet inntrykk av at mange miljøterapeuter i skolen arbeider en til en, med enkeltelever. Jeg fikk raskt dette bekreftet både gjennom intervjuene og svarene fra respondentene i kartleggeren.

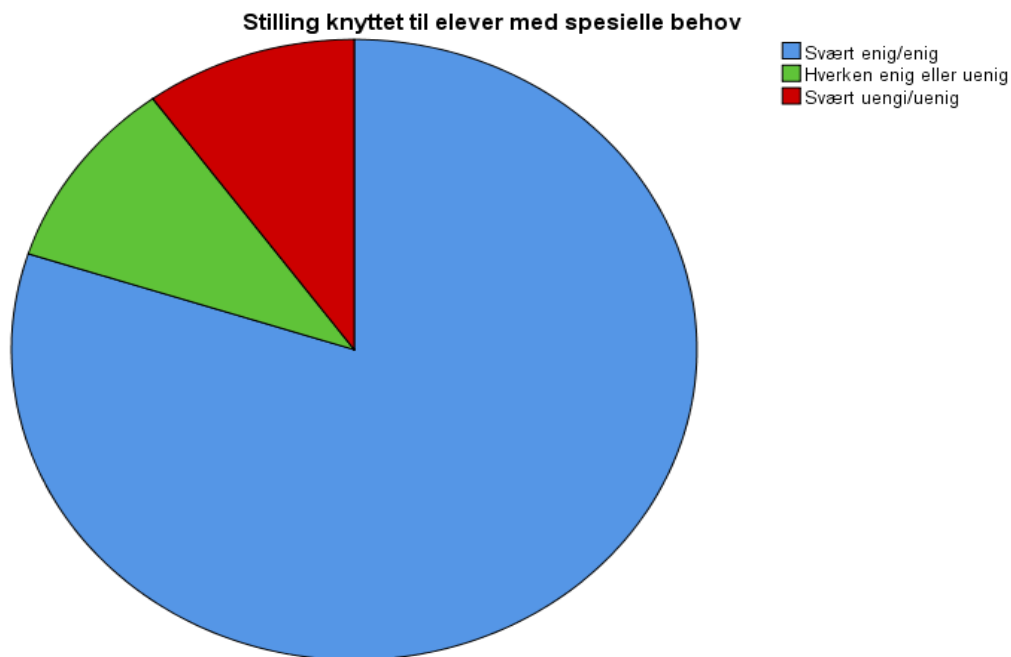
Carina: Akkurat nå, så jobber jeg kun med enkeltelever. Jeg har ikke noe kontortid og jeg har ikke noe teamtid. Jeg kommer på jobb, tar imot en elev og følger han eller hun i to tre timer, for så å bytte elev.



Figur 1.

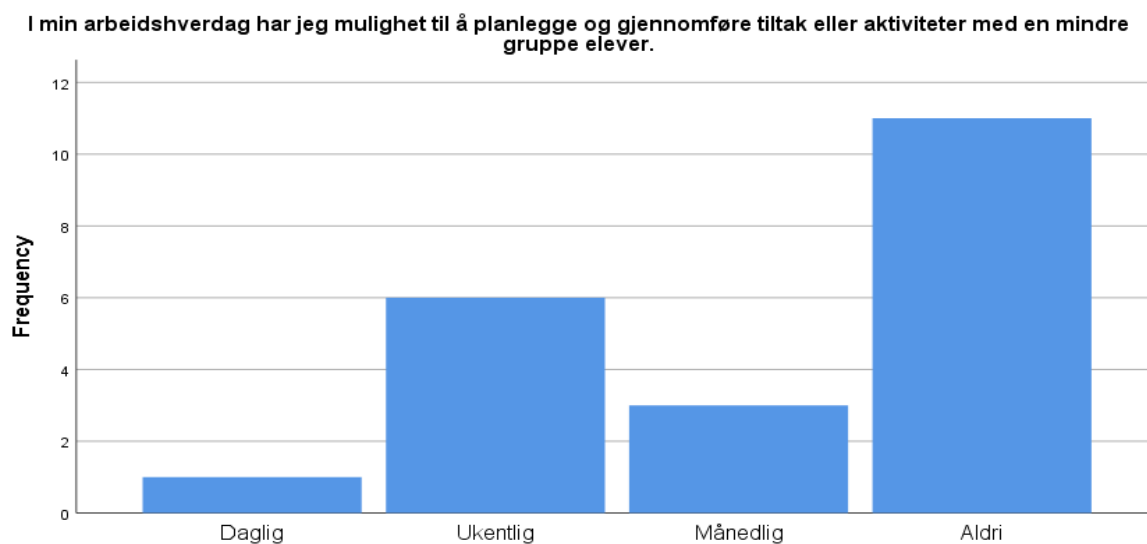
Fire av fem informanter beskriver lignende situasjoner, de er knyttet til en eller flere enkeltelever. Ved å kjøre frekvenstabeller i SPSS kunne jeg se hvordan svarene til respondentene fordelte seg. I diagrammet ovenfor ser vi at de bekrefter det samme som informantene, 20 av 21 respondenter svarer at de arbeider en til en enten daglig eller ukentlig, og ingen svarer at de aldri arbeider en til en.

Dette bekreftes ytterligere på spørsmål om stillingen deres knytter seg til elever med spesielle behov. Diagrammet på neste side viser at over 75% av respondentene var svært enig/enig i denne påstanden. Dette var også noe som kom frem i intervjuene. Tre av informantene fortalte at de arbeidet med elever med ulike utfordringer, elever som hadde vedtak på ekstra oppfølging et gitt antall timer i uken. Noen hadde spesifikt vedtak på miljøterapeutisk oppfølging, mens andre hadde vedtak på oppfølging av assistent. Det er interessant å merke seg her at disse vedtakene ikke er noe som skolen selv fatter, men de melder ifra til pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og det er de som fatter vedtak om behov for spesialpedagogisk hjelp eller ikke.



Figur 2.

Jeg hadde i utgangspunktet sett for meg at arbeid med enkeltelever var en viktig del av miljøterapeuters arbeid, men at det skulle være så sterkt knyttet sammen hadde jeg ikke forventet. Som en kontrast, på spørsmål om hvor ofte de har mulighet til å arbeide med mindre grupper elever svarer over halvparten at dette er noe de aldri gjør. Diagrammet under illustrerer hvordan svarene deres har fordelt seg.



Figur 3.

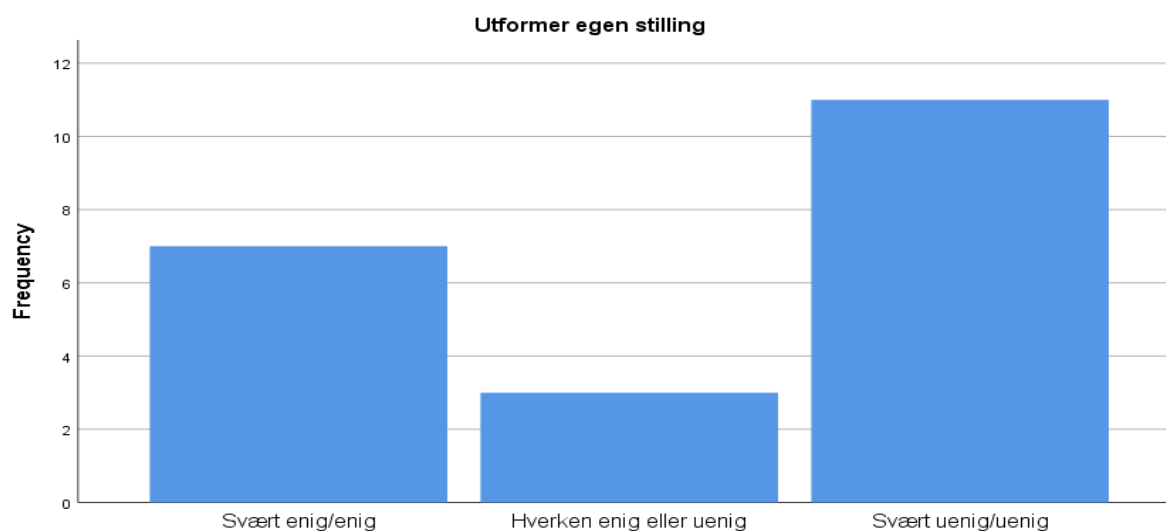
Når informantene får spørsmål om å beskrive sine viktigste arbeidsoppgaver er de generelle og trekker frem sider ved arbeidet som kan knyttes til både enkeltelever og klassegruppen.

Anne: For meg så synes jeg det er å ta vare på de ungene som er litt utenfor, de som sliter litt ekstra på skolen. Det tenker jeg er min største oppgave.

Peter: Det som tar opp mest tid, det er jo å følge og å løse elever gjennom dagen.

Maja: Da ville jeg sagt relasjonsbygging. Det er den aller, aller viktigste oppgaven jeg har. Det gjelder jo selvfølgelig til kollegaer og flere elever, men spesielt til den jeg jobber sammen med da. Nå jobbet jo jeg her i fjor også, så jeg har brukt nesten et helt år på å få lov å komme litt mer innpå. Har vi ikke den relasjonen på plass så nytter det ikke.

Det er ikke slik at miljøterapeutene i skolen ikke ønsker å arbeide med enkeltelever, men de ønsker ikke å ha dette som sin eneste oppgave. Det er mange ulike behov i skolen. Derfor er det interessant å se at miljøterapeutene, som har potensialet til å være en ressurs for mange elever, er i stor grad bundet opp til en eller noen få elever. Det at arbeidshverdagen deres er strukturert på denne måten legger klare begrensninger på deres mulighet til å bidra mer helhetlig i skolen med sin kunnskap og kompetanse. Akkurat det å være bundet er noe som kommer opp flere ganger i intervjuene, både om mobbing, klassearbeid og i forhold til praktisk metodisk arbeid i skolen. Vi vil komme inn på dette flere ganger i løpet av dette kapittelet, fordi det er noe som forplanter seg inn i alle aspektene ved deres arbeid i skolen.



Figur 4.

I hvilken grad får miljøterapeutene brukt sin kompetanse og har de frihet til å arbeide slik de selv mener er best? I kartleggeren kom det litt delte svar rundt dette. Over halvparten er enten svært uenig eller uenig i beskrivelsen av at de hadde muligheten til å være med på å utforme

stillingen sin. Figur 4 ovenfor viser at en tredjedel var svært enig eller enig, i at de hadde mulighet til å forme stillingen og arbeidsoppgavene sine ut fra det som var interessant og relevant for skolen. Den spredningen vi ser i svarene her kan komme av at spørsmålet mitt er noe utydelig formulert. Hva ligger det i å «ha mulighet til»?

At svaret på dette spørsmålet er mer komplisert enn hva jeg tok høyde for i utgangspunktet reflekteres i svarene fra informantene, men her kommer nyansene i dette spørsmålet bedre frem. Flere av dem beskriver at i arbeidet med elevene de er satt til har de ganske stor frihet til å velge fremgangsmåte, men utover det er det mange begrensninger.

Carina: Nei, absolutt ikke. Altså, selvfølgelig frihet i form av hvordan jeg er som menneske, og hvordan jeg velger å møte elevene. Men planen er satt og jeg skal være der å passe på at alt går greit. Jeg har egentlig ingen frihet til å utforme stillingen, nei.

Peter: Ja og nei. Jeg skulle ønske vi var flere på jobb, sånn at vi kunne ta tak i flere av de problemene som ligger og lurert her. Akkurat nå så er det bare de som har vedtak på miljøterapeut som får hjelp. Men på en annen side, de elevene jeg jobber med der føler jeg at jeg har frihet til å ta selvstendige valg basert på det jeg kan og det jeg tenker.

En annen informant beskriver situasjonen på denne måten:

Maja: Det er veldig sånn, når vi kommer på jobb så begynner man jo samtidig som ungene begynner på skolen. Så man må ta den dagen der den begynner, 08:30. Ja, jeg har frihet i at jeg får tillit, men jeg har ikke frihet til å planlegge noe, en aktivitet eller. Det kan jeg jo selvfølgelig gjøre, men jeg er i utgangspunktet ikke satt til å gjøre det.

I: Det må bli på fritiden du gjør det?

Maja: Og da får du som regel, eller jeg vet ikke om det er riktig å si det. Det er ikke vanlig at man får igjen, eller at man får lov å skrive timer på det da.

De beskriver altså at i det daglige arbeidet med enkeltelever står de ganske fritt til å velge hvordan de vil jobbe, men ut over dette blir det med en gang vanskelig. Å her trekkes spesielt mangelen på planleggingstid frem.

Anne: Det går jo i ett. Jeg har jo ikke noe sånn ekstra planlegging, for det som er mine oppgaver.

Maja: Det er jo på en måte ikke noe kjekt å komme på jobb og føle at «åh, jeg kunne forberedt et eller annet», men så har jeg egentlig ikke tid til det. Det har jo hendt at jeg

har gjort det likevel. Så er det noe med å sette en grense, for jeg får faktisk ikke betalt for dette.

På samme måte som at det å være knyttet til enkeltelever er noe som sterkt preger arbeidshverdagen til miljøterapeutene i skolen, er også mangelen på planleggingstid noe som kommer opp igjen og igjen. Både planleggingstid og samarbeidstid med lærerne trekkes frem, men det er mangelen på planleggingstid som vektlegges mest. Det er bare en av informantene som forteller at han har fast planleggingstid til sine oppgaver, og mulighet til regelmessig samarbeidstid. Alle de andre informantene forteller at de så å si ikke har noen tid til å planlegge for det som er deres arbeidsoppgaver, og de mangler tid med teamene sine.

Maja: Jeg mener oppriktig at skolen ikke er lagd for oss som er miljøterapeuter enda. Dessverre. Yrkesgruppen er helt avgjørende at vi er her. Fordi en lærer har for det første ikke kompetansen på alle de områdene som vi har, og heller ikke tid (...). Så det å kunne hatt samarbeidstid, planleggingstid, bli inkludert i møter, og sånne ting det ville jeg absolutt ha endret på at man får. Nå har jo ikke jeg jobbet på veldig mange skoler, men ingen av de stendene jeg har vært ansatt har det vært tilrettelagt. Det synes jeg er veldig synd fordi man føler jo at man har en mulighet til å gjøre en større jobb, men så blir man begrenset. Likevel så synes jeg og det er viktig at vi er på SFO, men kanskje at da de som er på SFO kunne hatt planleggingstid når de andre er på skolen og så omvendt. Men penger er viktig.

Her viser hun til flere viktige sider ved å være miljøterapeut i skolen. Først, de har en annen kompetanse enn lærerne og kan tilføre skolen noe annet. For det andre, skolen som institusjon er ikke tilrettelagt dem. De står i et spenn mellom de behovene de ser hos elevene, og mangelen på mulighet til å gjøre noe med dem. Til slutt kommer hun med en setning som understreker en viktig del av utfordringen, pengene. Penger er absolutt viktig, og hun peker på et sentralt element ved miljøterapeuters posisjon i skolen. Er de verdt pengene? Skolen har sine budsjetter og rammer å forholde seg til, og dette er noe som direkte påvirker miljøterapeutenes arbeidshverdag. Både informantene og respondentene peker nettopp på økonomi som en av årsakene til at de ikke får brukt sin kompetanse fullt ut.

Carina: Jeg tror det har med økonomi å gjøre, at man ikke får jobbet sånn som man vil. De elevene som har krav på timer, de må få det.

I: Ja så da?

Carina: Da må de bruke de voksne de har, tenker jeg. Men det er dumt, for man får ikke gjort den jobben man vil.

I kartleggeren kommer en respondent med følgende kommentar:

«Jeg tenker at stillingen er preget av ressurser. Både jeg og skolen ønsker mer ut av stillingen, men på grunn av ressurser må jeg være støtte i klasser og med enkeltelever, som kunne vært gjort av for eksempel assistenter. Vi har mange ønsker og tanker, som ikke lar seg gjennomføre på grunn av økonomi.»

Det er med andre ord en direkte sammenheng mellom skolens økonomi og miljøterapeutenes begrensninger i arbeidshverdagen. En informant forteller at hennes kompetanse egentlig ikke er ønsket på skolen, av økonomiske årsaker.

Sofie: Ja, om det hadde vært opp til ledelsen her selv, så hadde de ikke hatt meg som miljøterapeut her. Da hadde de jo hatt en assistent eller fagarbeider. De går i underskudd og, ja ... Så det er kjipt.

I: Ja, hvordan synes du det kjennes og på en måte vite at man ikke er ønsket, eller?

Sofie: Ja, jeg synes ikke det er greit i det hele tatt. Jeg synes ikke det. Jeg har tenkt flere ganger sånn her at «Herregud de vil jo ikke ha meg her, hva gjør jeg egentlig her da?»

Selv om dette ikke er oppløftende lesing, indikerer det et svært viktig poeng. Nemlig at mange skoler kanskje ikke vet hvilken kompetanse miljøterapeuter innehar, og hvilken ressurs de kan være for skolen. Denne mangelen på kunnskap om hva en miljøterapeut faktisk kan, blir trukket frem av nesten samtlige informanter.

Anne: Og så blir det ofte sånn hvis man får inn en gutt med ADHD for eksempel, som vi vet kommer til å være litt sånn, tøff å ha med å gjøre. Så tenker man, «ja da må vi få inn en stor sterk mann, som kan bære han på plass hver gang det er noe». Det er noe med det der, det er egentlig ikke det de må ha fokus på. For det handler ikke bare om det at man skal bære han inn, å sette han på plass hver gang han springer. Det handler om å se, hva kan vi gjøre her for at det blir best mulig for denne gutten.

Det at skolens ledelse ikke vet hvordan de skal bruke miljøterapeutene forplanter seg nedover til lærerne, og flere informanter beskriver at deres lærerkollegaer også er usikre på hva de kan og hva de ikke kan. Det er bare en av mine informanter som kan fortelle at de har «lykkes» på

deres skole i å få et genuint samarbeid med lærerne, og mye av det tilskrives godt lederskap i startfasen.

Peter: Det har vel vært sånn så lenge jeg har vært her. Men hun som var her før, som startet dette arbeidet, har vært ganske flink. Men det handler jo litt om å finne sin rolle i skolen. Skolen er veldig lærerdominert, og da jeg startet så hadde vi en veldig innovativ rektor. Som var en av de første som tok inn miljøterapeuter, som gav oss frihet, og som så hva den sosialfaglige kompetansen innebar. Og det hjalp på.

Her trekker han frem to viktige ting som har bidratt til at de har fått det til. Den første miljøterapeuten ved skolen har gjort en god jobb i å vise sine kollegaer hvordan hun kunne være en ressurs for dem, og rektor har gitt dem spillerom i skolen. Hva vil det si å finne sin rolle i en lærerdominert skole? Sitatet indikerer at miljøterapeutene må være aktive og styre skuta i den retningen de ønsker. Man kan ikke sitte stille å håpe alt faller på plass, men ta sin posisjon. Godt lederskap er også et viktig poeng. Tydelighet fra skolens ledelse bidrar til å sette standarden for hvordan miljøterapeuter skal arbeide og brukes i skolen. Det at ledelsen ikke kommuniserer til lærerne hvordan miljøterapeutene i skolen kan være en ressurs, hva de kan og hvordan de kan styrke lærerne, fører til at mange blir gående som assistenter i klasserommet.

Sofie: Jeg tror jeg er ganske mye assistent, ja. Og så er det ikke så mange som ønsker min mening. (...) Nei jeg er litt usikker. Hvorfor, jeg har ikke spurt om det, men altså det kan jo være at lærerne tenker at dette kan de. De har lært det på lærerskolen, «jeg har full kontroll», så de styrer denne klassen. Og så kommer jeg inn, og så tenker de at «du skal gjøre det og det og det» ja.

Dette beskrives også av en respondent som brukte kommentarfeltet i kartleggeren til å uttrykke sin frustrasjon.

«I min rolle som miljøterapeut i skolen opplever jeg at jeg ikke får brukt min kompetanse. Skolen er veldig styrt av strukturer og tidspunkt. Det er per i dag ikke rom for forebyggende arbeid. Vi brukes i all hovedsak som assistenter med mer utdanning. Dette fordi vi som regel blir ansatt på elevstyrte midler og at skolene ikke aner hvordan vi skal brukes. Vet at de får det mye bedre til i andre kommuner.»

Elevstyrte midler vil si at skolen tildeles økonomiske ressurser, slik at de skal kunne tilsette ekstra personell for å styrke arbeidet rundt spesifikke enkeltelever. Dette med strukturer og

tidspunkt er også verdt å merke seg. Skolen i dag er kanskje den institusjonen vi har som er mest styrt av dette. Det er bestemt ned på timen hvor mye norsk og matematikk elevene skal ha, og man må hele tiden forholde seg til klokka. Nå er det time, nå er det friminutt, nå skal du spise, det er med andre ord et ganske rigid system. I samtale om hvorfor de ikke fikk brukt kompetansen sin så mye som ønsket, hadde to informanter dette å si om sine opplevelser:

Carina: Det tror jeg i hovedsak er fordi at det ikke er laget noen stillingsinstruks for miljøterapeutene i skolen. Det er ikke noe fastsatt hva vi skal gjøre, og ledelsen vet ikke hvordan de skal bruke oss. Så det blir nesten fra år til år at de bare kaster oss inn i ting som de mener vi skal gjøre. Så har de kanskje ikke tenkt over hva vi egentlig kan, og hva vi burde gjøre.

Maja: Det handler jo om hva man skal kunne bruke folk til da.

I: Nei, er det litt vanskelig å finne sin plass eller sitt område?

Maja: Ja. Ja, og så synes jeg det er en litt sånn utdatert tanke om at, fordi man er barnevernspedagog så skal man jobbe på en barnevernsinstitusjon, eller fordi man er sosionom så skal man jobbe på NAV. Det er ingenting i veien med å jobbe på NAV eller i barnevernet, men det handler om at bare det sier jo noe om mangel på kompetanse om hva vi faktisk kan. Så jeg tror at det er et problem i skolen, men jeg tror også det er et samfunnsproblem, altså mangel på kunnskap.

Miljøterapeuter i skolen opplever at deres arbeidshverdag i stor grad sirkulerer rundt arbeidet med enkeltelever. De får liten eller ingen tid til planlegging og samarbeid med lærere, og opplever at de blir brukt som assistenter til lærerne. Godt lederskap trekkes frem som en viktig faktor for suksess i samarbeidet mellom lærere og miljøterapeuter. Skolens økonomi, struktur og mangel på kunnskap om hva en miljøterapeut kan, er med å legge begrensninger på deres muligheter i skolen. Noen sier rett ut, skolen er ikke tilrettelagt for oss enda.

4.2 Mobbeproblematikk i skolen

Alle informantene har en generell bred forståelse av begrepet mobbing, og hvordan det forekommer i skolen. De beskriver både fysiske og psykiske negative handlinger, og at det kan skje både i skolegården og på nett. Det er viktig å trekke frem at de fleste informantene forteller om svært lite mobbing ved deres skoler, hvert fall som de vet om. Informantene har mye godt å si om skolens arbeid med mobbeproblematikk, og trekker spesielt frem de ansattes rolle. De beskriver at det jobber trygge, flinke voksne som ser barna og tar negative signaler på alvor ved deres skoler. Både gjennom elevundersøkelser og samtaler med elevene sine, er

deres generelle inntrykk at det er lite mobbing på skolene deres. Men som en informant trekker frem:

Carina: Ja, det er veldig viktig for meg at elevene har det fint på skolen og at de har det godt. Men, jeg ser jo at man kan komme med sånne små stikkere til hverandre, og det er ikke alle som er snille mot hverandre. Men det er viktig at vi som voksne er der og tar det med en gang. At vi ikke går rundt og tror at det ikke skjer på dette trinnet, eller på denne skolen, for det gjør det.

Alle informantene gir uttrykk for at de ønsker å være der for elevene ved sin skole. Det å være en trygg voksen, være til stede, bygge relasjoner og være der for de som er litt utenfor, er alle stikkord som informantene bruker for å beskrive det de ser på som sine viktigste arbeidsoppgaver. De informantene som har opplevd at elever blir mobbet, viser til at det ikke alltid er like enkelt å finne ut hvor det har startet.

Sofie: Man sier jo i fra, og *sukker* når det ikke hjelper å si i fra lengre, altså hva? Hvor langt må man gå, og hva får lærerne gjort med det, og det er jo ting som. Altså det føles som om noen blir plaget hele tiden på en måte, men man vet aldri hvor det starter. For det er alltid noen som, kanskje en så stygt på han og så fortsetter de og så ja.

Maja: Det er jo ikke akkurat sånn at noen bare våkner en dag og er sånn «okei, nå skal jeg gjøre det skikkelig jævlig for den personen». Det er jo noe som ligger bak der, men det er ikke alltid det er lett å finne ut av.

Dette perspektivet indikerer at skolene kanskje ikke har så sterkt fokus på hvorfor barn mobber, men mer på hva deres ansvar er når det skjer. Når det gjelder den konkrete gangen i en mobbesak på skolene, svarer informantene relativt likt. Noen nevner spesifikt kapittel 9A i Opplæringslova, mens andre snakker mer generelt om innholdet i aktivitetsplikten og at det skal observeres, settes inn tiltak og evalueres. De fleste mener dette fungerer godt, og at det raskt settes inn tiltak dersom noen rapporterer at de opplever mobbing. Men de uttrykker at de skulle ønske de var mer involvert i prosessene rundt dette, og at de hadde et tydeligere ansvar.

Peter: Det er jo en av de tingene som jeg skulle ønske at man kunne ha, involvert oss mer i.

I: Hvorfor det?

Peter: Fordi jeg tror vi har en annen måte å ta kontakt med elevene på. Både de som blir mobbet og de som mobber.

Anne: Ja, kanskje det burde vært mer rom for å kunne gjøre, altså som jeg sa, ta ut og kunne snakke med dem. Å jobbe rundt de som mobber og den som blir mobbet, å gjøre det sosiale arbeidet. Det skulle det ha vært mer tid til, og da skulle det vært mer at «det tar du, som er miljøterapeut». Ja, det skulle det vært.

Det som er interessant å se nærmere på er deres egen rolle dersom det skulle være mobbing på skolen. Observasjon er det ordet som brukes mest. Observere situasjonen, eleven som opplever mobbingen, og rapportere tilbake til læreren på trinnet hva de har sett eller ikke sett. Samtaler med den det gjelder nevnes også av flere som noe som kan bli en oppgave. Igjen nevnes deres sterke tilknytning til enkeltelever som en begrensning for denne typen arbeid.

Carina: Det er jo det som er. Jeg er jo «stuck» med enkeltelever, men har jeg rom til å snakke med de så gjør jeg det. Men rollen min er jo å observere å ta meg en samtale med de det handler om, eller de som har eventuelt gjort noen ting. Men det er jo ikke alltid det er rom for at jeg kan gjøre det. (...) Det er derfor jeg skulle ønske at jeg var mere fri. At jeg hadde muligheten til å ta de situasjonene som oppstår.

I: Ja var litt mer fri rett og slett.

Carina: Ja, men det har jeg ikke muligheten til. Hadde det oppstått en sak ute på fotballbanen, så kunne jeg eventuelt ha fulgt de elevene det handlet om, snakket med dem, ordnet opp i den konflikten, blitt ferdig med det og latt de gå inn til klassen sin. Men nå er det ikke sikkert at jeg kan det. Selv om jeg gjør det av og til, så er det ikke sikkert jeg kan det.

Maja: Men det kommer litt an på hvordan man blir brukt i klasserommet. For i utgangspunktet så er jeg satt til en elev, og det er første prioritet. Så lenge det ikke handler om den eleven, så blir jeg nok ikke satt, utenom å observere og følge med og selvfølgelig gripe inn. (...) Jeg skal jo ikke bli fratatt noen timer i fra den eleven uansett.

Disse to utsagnene fra informantene mine illustrerer to ting. Først, det å være bundet til en enkelt elev som man må følge nesten uansett hva som måtte være av behov blant de andre elevene i klassen, begrenser miljøterapeutenes arbeid med mobbeproblematikk «der og da». De kan oppleve, og forteller selv om, og måtte overlate vanskelige situasjoner til andre fordi de selv må gå til sin elev. For det andre er det et større, strukturelt problem, det er ikke lagt

opp til at de skal kunne arbeide med dette. Skolen låser tiden og timene til en stor ressurs, til en eller svært få elever. Disse elevene skal ikke fratras timene de har krav på, så dermed reduseres miljøterapeutenes mulighet til å aktivt kunne være med i arbeidet med mobbeproblematikk. Dette fører til at miljøterapeutene stort sett kan bidra med observasjon, men kan ikke arbeide mer konkret med mobbeproblemer fordi timene deres i utgangspunktet er gitt til enkeltelever.

Når de da blir begrenset i å være aktivt med i det daglige arbeidet med mobbeproblematikk, har de likevel noe de skulle sagt når det kommer til hvordan det arbeides med dette i klassene sine? Alle informantene mine mener de har både innblikk og innflytelse på de avgjørelsene som blir tatt knyttet til mobbeproblematikk på klassetrinnene sine. Men de påpeker også at mangelen på tid til å planlegge og samarbeide med lærerkollegaene sine, fører til at de ikke alltid har muligheten til å være med å påvirke det som skjer på trinnet.

Maja: Jeg føler jo at jeg blir lyttet til og sånt, men jeg er jo ikke med på noe team-tid og jeg er jo ikke med på noen plangruppe. Så det blir mer sånn det vi får snakket om to minutter, før ungene kommer inn. Altså jeg får jo sagt min side eller kommet med forslag. Og det føler jeg og at man er åpen for, men jeg skulle jo ønske at det var sånn at hvis det var en case på trinnet. At man ble inkludert, og kunne få sitte og diskutere sammen da. Men timeplanen min er på en måte sykt stappet fra jeg kommer til jeg går. Etter undervisning så er jeg på SFO, og de trenger meg der. (...) men jeg skulle ønske at det var en like vanlig forventning at en miljøterapeut ble med på sånne typer møter, som kontaktlærer for eksempel.

Vi ser her at tid og strukturering trekkes frem som hinder for at informantene skal kunne arbeide aktivt med mobbeproblematikk. Flere beskriver det samme, de mangler konkret tid til å sitte sammen med teamene sine og snakke om det som skjer på trinnet. Samtidig legges det heller ikke opp til at miljøterapeutene skal få denne tiden. Beskrivelsen til informanten ovenfor illustrerer godt det flere sier, det går i ett og timeplanen er full av oppgaver de vanskelig kan komme fra. Denne mangelen på samarbeidstid og planleggingstid sammen med kollegaene sine fører til konkrete begrensninger for dem. Da mine informanter har svært mange gode tanker og ideer om hvordan de ville ha tatt tak i mobbeproblematikk dersom de fikk muligheten. Det er interessant å se at de automatisk kobler mobbeproblematikk til klassemiljøet og samtlige ser på det som nødvendig å arbeide med dette parallelt mens man arbeider med alle de involverte i selve mobbesaken.

Peter: Nei, jeg ville ha hatt fokus på sosialt samhold, med sosiale aktiviteter. Aktiviteter som alle kan delta på. (...) jeg tror at jo mer sammensveiset en klasse eller en skole er, jo mindre sjanse er det for at det oppstår mobbing.

Anne: Mye mer sånn, rollespill, grupper der ungene satt sammen med de de ikke kjente så godt, lekt mye mer, kanskje danset og sunget. Altså, gjøre sosiale ting, gå på tur, mer sånne ting. (...) For da blir det litt lettere når vi sitter i en klasse, de blir kjent på en annen måte tenker jeg.

Sofie: Jeg ville ha jobbet både med den som blir mobbet, og med den eller de som mobber. For å sørge for at disse blir trygge på hverandre, og at de kan samarbeide. Og det samme, og så sammen med hele klassen da.

Dette illustrer bredden av ulike tiltak som mine informanter kunne se for seg. De kobler med en gang mobbearbeid med klassearbeid, og ser behovet for å arbeide bredere. Det er da også interessant å se at informantene beskriver skolens arbeidsmåte som veldig individrettet. De skal observere eleven det gjelder, det skal skrives logg, eller lignende om hva de har sett, det skal være samtaler og møter med de involverte. Mens de selv ville ha valgt en kombinasjon av både individ og kollektive tiltak. Informantene har en veldig, generell, og overfladisk beskrivelse av hvordan skolen skal gå frem dersom det er mobbing på trinnet. Informantene sitter selv på kunnskap og ideer om hvordan de ville gjort det dersom de ble inkludert, og hadde mulighet til å arbeide med denne problematikken. Det forteller meg at når det gjelder arbeid med mobbeproblematikk i skolen, så mangler miljøterapeutene både rom til å arbeide med dette og anledning til å regelmessig få komme med sine ideer til hvordan de som et team kan arbeide med dette. Dette blir også direkte beskrevet av en respondent:

«Vi miljøterapeuter har veldig liten eller ingen planleggingstid i løpet av arbeidsdagen. Arbeidsdagen vår starter/slutter samtidig med elevene, og vi har heller ingen fritimer som lærerne har. Vi sitter på mange tanker og ideer om hvordan vi best kan jobbe terapeutisk, men får ikke satt dette ut i praksis da det dessverre er mangel på planleggingstid og ressurser. Vi blir på en måte kun en ekstra voksenperson i klasserommet eller brannslukkere.»

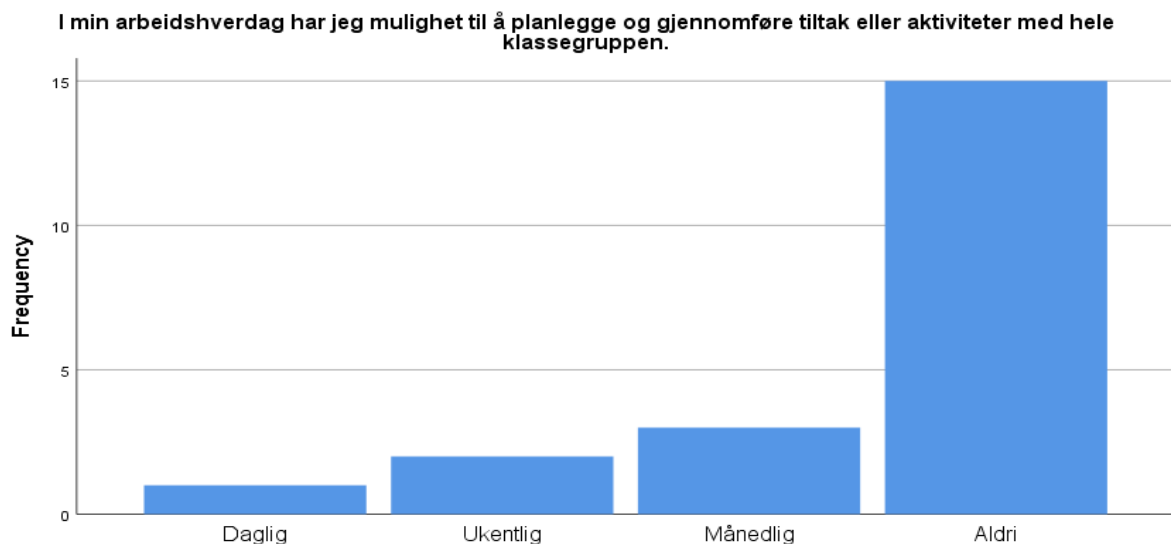
Kunnskap om hvorfor barn mobber virker ikke å ha stort fokus i skolen, men heller hva som skal gjøres når det skjer. Alle miljøterapeutene jeg har snakket med har en generell forståelse av prosessen i en mobbesak, og skolens aktivitetsplikt. Deres egen rolle i dette arbeidet svekkes blant annet av tilknytningen til enkeltelever og mangelen på planleggings- og

samarbeidstid. De har mange ideer, men får lite spillerom, og arbeider dermed mindre enn ønskelig med mobbeproblematikk i skolen.

4.3 Arbeid på klassenivå

Informantene har alle gitt uttrykk for at de ville arbeidet aktivt med klassen og klassemiljøet dersom det oppsto mobbing på deres klassetrinn. I hvilken grad har de mulighet til å arbeide på klassenivå i deres daglige arbeid? Ser de at det er behov for denne typen arbeid, eller bør hovedfokuset være på enkeltelever?

Muligheten til å arbeide med hele klassegruppen var et av temaene som ble tatt opp i kartleggeren min. Som det fremkommer av diagrammet nedenfor ligger hovedtyngden av svarene på aldri, og det er faktisk bare tre respondenter som sier de har mulighet til dette daglig eller ukentlig.



Figur 5.

I intervjuene kommer informantene med litt ulike svar på hvilke muligheter de har til klassearbeid. Dette kommer av at de har forskjellig oppfatning av hva det vil si å jobbe på klassenivå. En informant beskriver sine erfaringer med denne type arbeid:

Peter: Ja som jeg sa i sted, jeg vil minst mulig en til en med elevene, i hvert fall når det kommer til det daglige arbeidet. Mest mulig inn i klassen, og heller tilpasse eleven å gjøre avtaler med eleven. Og da er man jo inne i klassen. Jeg prøver å skape litt stemning, prøver å prate med alle, prøver å se alle. Og om jeg ser de ved å hjelpe de med mattestykker, eller om det er andre ting de trenger å prate om, det er rungende likegyldig. Jeg hadde en gang en diskusjon med en elev om Super Mario var

kommunistisk propaganda (...) En lærer ville aldri hatt tid til å prate i en halv time med en elev om det, men det skaper en relasjon.

Andre erfarer at de er mer begrenset i å arbeide med hele klassen. To av informantene mine svarer blankt «Nei» når vi kommer inn på om de har mulighet til dette. De uttrykker at det ikke er tid til dette, enten fordi timeplanen deres er full med enkeltelever eller fordi skolen ikke setter av tid til dette.

Carina: Nei ikke nå. (...) Nå er jeg bare på enkeltelever. Og det er kjempedumt, for det er mye som man skulle ha gjort.

Anne: Nei, det vil jeg ikke tro at det er satt av noe tid til. Jeg tror ikke de tenker over at det er viktig, holdt jeg på å si, nei. Da tror jeg de bare tenker de fagene som går igjennom og så, ja.

De to siste informantene er mer betenkte.

Sofie: Jeg får sikkert det hvis jeg spør om det. Men jeg kan sikkert ikke få en hel time, nei. Det er mange andre ting de skal gjøre, og mange andre fag som går bort som man prøver å ta igjen. Det virker som det er litt sånn her tidspress for å få gjort alt som skal gjøres i fagene. Men hvis det blir for ille, for eksempel i friminuttene, så ville jeg sikkert får rom til å kanskje ha aktiviteter i friminuttene, og sånne ting.

Maja: Ja. Det har jeg, men det er ikke noe vi har avtalt på forhånd. Jeg har på en måte banet vei for at, ja litt tilbake til det med at jeg er satt der på grunn av et barn. Men så ville ikke jeg lage et bilde om at kun oss skal ha en link, jeg skal være tilgjengelig for alle. Det er klart noen dager så vil det ikke alltid være sånn, men stort sett så er jeg tilgjengelig for alle. (...) Det blir ofte litt sånn spontant da. Så det står ikke på ukeplanen på en måte.

I: Ikke noen mulighet til å planlegge ordentlig?

Maja: Nei, det er helt sant. Så det blir gjort en dag det går bra.

Her ser vi igjen hvordan både tilknytningen til enkeltelever, og skolens struktureringer legger begrensninger på miljøterapeutisk arbeid. Miljøterapeutene i skolen opplever at det ikke er nok timer i løpet av en arbeidsdag til å arbeide med klassen. Deres timer er bundet til enkeltelever, og det er vanskelig å få tid til andre oppgaver. Videre legger ikke skolen opp til at dette er noe som skal være en del av skolehverdagen, og miljøterapeutene får lite eller ingen tid av undervisningstimer til å bidra med sin kompetanse. Når de arbeider på klassenivå

er det enten fordi de har mulighet til å være inne i klasserommet med elevene sine, og på den måten kan sjonglere to oppgaver, eller en mulighet gir seg i skolens travle hverdag. De har ikke planleggingstid til sine oppgaver i arbeidet med enkeltelever, og får heller ikke planleggingstid til denne typen oppgaver. Det blir med andre ord lite, konkret miljøterapeutisk arbeid på klassenivå slik deltakerne i mine undersøkelser erfarer det. Når dette er så lite prioritert i skolen, er det en indikasjon på at det egentlig ikke er behov for denne typen arbeid? Trenger vi miljøterapeutisk arbeid på klassenivå? Her er alle informantene fullstendig enige:

Sofie: Ja, det er det. I veldig stor grad egentlig. Spesielt på de større trinnene ser jeg for meg. Sånn som det trinnet som jeg er på nå, hvor det er så mye usikkerhet og de trenger mer sosial støtte. De trenger jo det lenger ned i trinnene også, å lære seg å snakke til hverandre. Og ikke kun tenke på det du skal lære om nå i norsken og det du skal lære om i engelsken, men at de skal ha de sosiale ferdighetene også. Man trenger jo opplæring til sånne sosiale ting og.

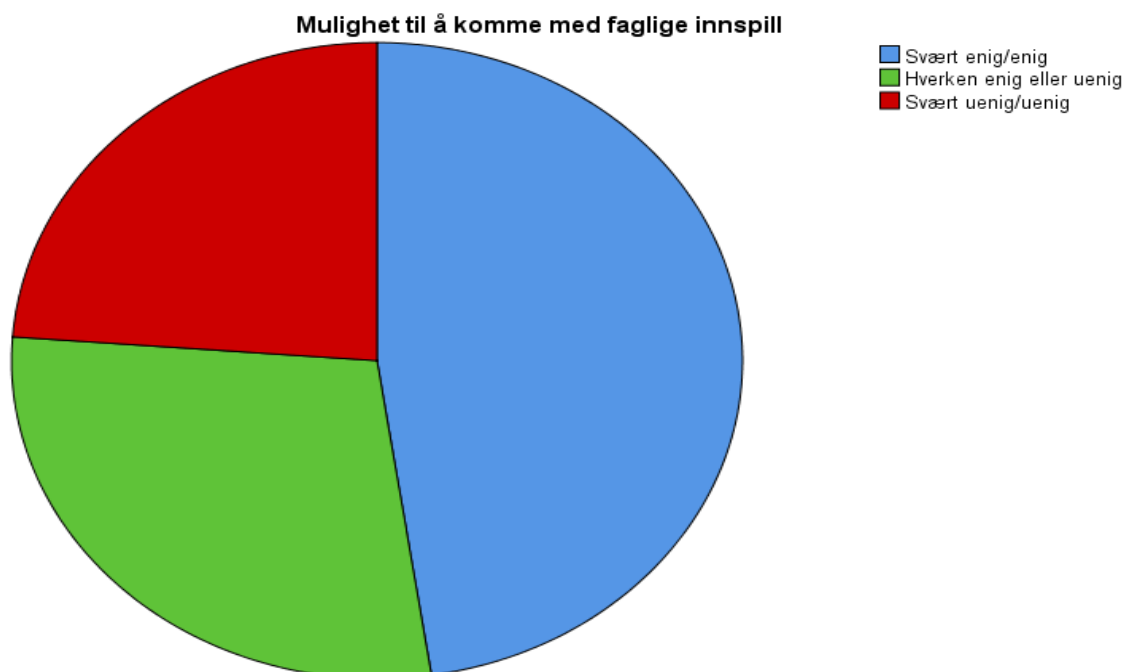
Maja: Ja helt klart. Nå er jo dette her med livsmestring og sånt kommet inn på den nye læreplanen, og det tenker jeg er absolutt på tide. Det er kjempeviktig det med psykisk helse, altså det må vi snakke om. Hva skal man gjøre for å ha det bra, hva er det som gjør at jeg ikke har det bra, å se ting litt i sammenheng da. (...) Og der tenker jo jeg at vi kunne ha kommet litt mer frem i lyset. Jeg tror i hvert fall at vi har en annen type kompetanse som gjør at vi har tid til å lytte, setter i hvert fall av tid. Vi har jo helsesykepleier, men hun har nå fulle bøker hun også.

Peter: Ja det synes jeg absolutt. (...) Det er nok ikke alle klassene hvor man trenger å jobbe konkret med klassemiljøet. Men at alle klassene kunne profitert på å ha noen som kan se klassen med sosialfaglige øyne. Det ser jeg jo, vi har jo hvert år klasseanalyse hvor jeg går igjennom sammen med kontaktlærerne. Og det at man ser det med våre øyne gjør at man legger merke til litt andre ting enn lærerne gjør, som tenker veldig mye fag og sånt. Man legger jo merke til mye mer av det sosiale samspillet i klassen. I tillegg til at man kanskje fanger opp andre signaler enn lærerne. Jeg tror alle klassene vil profitere på at det er en miljøterapeut, som bevisst eller ubevisst jobber med miljøet. Det trenger ikke å være bevisste øvelser eller timer, men at man har noen å snakke med. Har noen som ser de signalene.

Mine informanter arbeider med barn i ulike aldersgrupper, på forskjellige skoler, men når det gjelder behovet for klassearbeid har ikke dette noe å si. Sosiale ferdigheter er ikke noe som bare kommer av seg selv, og en av de viktigste formålene med skolegang er jo nettopp dette med å lære seg å mestre livet. Skolen er en viktig arena for sosialisering og realisering av egen identitet. Det er da interessant å se hvor lite rom det gis til denne typen arbeid med klassene, i forhold til det faglige innholdet i skolen. På samme måte som informantene har liten anledning til å arbeide med mobbeproblematikk, har de også liten anledning til å arbeide på klassenivå. Majoriteten av miljøterapeuter oppgir at de ikke arbeider på klassenivå, og som et motstykke til dette sier samtlige informanter at det er behov for denne typen arbeid.

4.4 Innblikk og påvirkningskraft

Det neste momentet her blir da om de har innblikk i arbeidsprosessene og påvirkningskraft blant sine lærerkolleger, som står for hovedtyngden av klassearbeidet i skolen. Her reflekterer svarene fra kartleggeren og fra informantene hverandre på en interessant måte, illustrert i diagrammet under. Nesten halvparten av respondentene i kartleggeren var svært enig/enig i påstanden om at de hadde mulighet til å komme med faglige innspill som formet måten de og kollegaene arbeidet på i skolen.



Figur 6.

Når informantene mine får spørsmål om de opplever at deres synspunkter vektlegges i skolen, svarer alle «Ja, men ...». De opplever å at de har noe de skulle ha sagt, men det er ikke uten unntak.

Maja: Ja. Det synes jeg jo, men det skal jo sies at jeg har jo jobbet for å få lov å si hva jeg mener. Det er ikke nødvendigvis lagt til rette. Man må på en måte stå litt opp for at dette kan jeg faktisk noe om, eller dette har jeg observert og jeg har kompetanse på dette feltet. Ikke det at man blir møtt med at det ikke er grei info, men det er kanskje ikke forventet av alle.

Carina: Ja det er jo både og. Jeg føler jo mange ganger at lærerne, det er stygt å si det, men noen ganger så føles det ut som om at lærerne vet best. Og at det som lærerne sier er viktigere enn det som jeg sier, men det er en følelse som jeg har. Det er ikke sikkert det er rett. Jeg kommer jo med mine synspunkter og perspektiver på ting og jeg blir jo hørt, det blir jeg. Men jeg føler også at jeg må si det flere ganger for at det skal bli hørt, enn lærerne. (...) Man blir hørt, men samtidig så føler man kanskje at man kommer litt til kort her sammen med alle lærerne. Det er ikke fordi at de gjør en dårlig jobb. Jeg vet ikke om de er truet av den profesjonen som jeg har, eller om de ikke vet helt hvem jeg er og hva jeg skal gjøre. Som sagt det hadde sikkert vært lettere hvis at man hadde hatt en beskrivelse på mine oppgaver.

Den ene av mine informanter som kunne fortelle at de hadde fått til regelmessig planleggings- og samarbeidstid med lærere fortalte følgende:

Peter: Lærere og kollegaer opplever jeg absolutt. Det at lærere kommer og spør meg om råd eller veiledning rundt elevsaker, det tolker jo jeg som at de ønsker mine synspunkter. ... Rektor, vi byttet for to år siden. Han vi har nå er litt mindre forståelsesfull på hva sosialt arbeid er.

En informant beskriver at det er vanskelig å få sagt sin mening, på grunn av hvordan arbeidsdagen er lagt opp. Hun opplever at de må bruke henne med elevene, og at det ikke legges opp til at hun skal være med på møter eller planlegging. Selv møter som skal omhandle sosiale spørsmål opplever hun at hun ikke får delta på, og hun sier:

Sofie: Ja det er det som er. Når de tenker at «nei, lærerne fikser det» og «assistentene kan også gjøre det», men har de hatt alle de her fagene som vi har hatt? Har de lært alt som vi har lært?

I: Tror du de vet hva du kan?

Sofie: Nei, nei, over hode ikke. Jeg tror det er veldig mye de sikkert hadde blitt overrasket over, men man får liksom ikke sjansen da.

I: De kommer heller ikke å spør om hva du kan bidra med eller, hva du tenker?

Sofie: Nei.

I: Det er ikke sånn at de kommer å etterspør din kompetanse om ting?

Sofie: Nei, nei, det har jeg aldri hørt.

Både dette og de to beskrivelsene ovenfor indikerer to problem. De forteller om opplevelser av å ikke bli lyttet til, eller at de må gjøre en innsats for at de skal bli hørt. Det oppleves frustrerende, når de faktisk tar sin posisjon så har det ikke automatisk noen påvirkning. Det andre problemet er at lærerne vet ikke hva miljøterapeutene kan bidra med av kunnskap og kompetanse, og det medfører utfordringer i samarbeidet dem imellom. Mye av det informantene forteller indikerer at de mangler en viss status og anerkjennelse i skolen.

Maja: Det er et veldig tydelig skille på de yrkesgruppene. Veldig. Og man føler jo at man ikke blir prioritert noen ganger. Jeg vil ikke si at sånn faktisk er det, men min opplevelse er at man er ikke på nivå med noen som har en lærerutdannelse.

I: Nei, man er noen hakk under?

Maja: Ja.

Flere av informantene uttrykker dette skillet og mangelen på status på ulike måter. De beskriver at de ofte blir hjelpeassistenter, at de ikke prioriteres på møter eller samarbeidstid, at de har måttet jobbe for å få si sine meninger, ingenting har kommet gratis.

Carina: Lærerne har jo en hel klasse som de skal ta seg av. Ikke sant, og så kommer jeg der, nei jeg vet ikke. Det føles ut som, på skolen er jo majoriteten lærere, så du føler deg ikke så kjempeviktig noen ganger. Nei, jeg har jo mine meninger og jeg tørr jo å si dem. Men jeg tror ikke at, på en skole så er det ikke så lett å jobbe som miljøterapeut, synes ikke jeg i hvert fall.

Anne: Nei, men det er vel sånn det er. Det går mer på hvem som får status, eller hvem som har forskjellige roller i gruppen tror jeg. Jeg tror ikke bestandig det går på, hva man er utdannet som.

Maja: Eller hvis du blir kalt assistent av en kollega. Da er jeg veldig sånn, at jeg gir beskjed «Jeg er ikke det». Jeg har en bachelorgrad, og det kan du føle er litt sånn teit når du sier det. Men jeg tar nå den der støyten heller, for å liksom stå opp for meg og mine kollegaer. Det synes jeg er litt viktig.

I: Ja, synes du det skjer ofte? Eller for ofte?

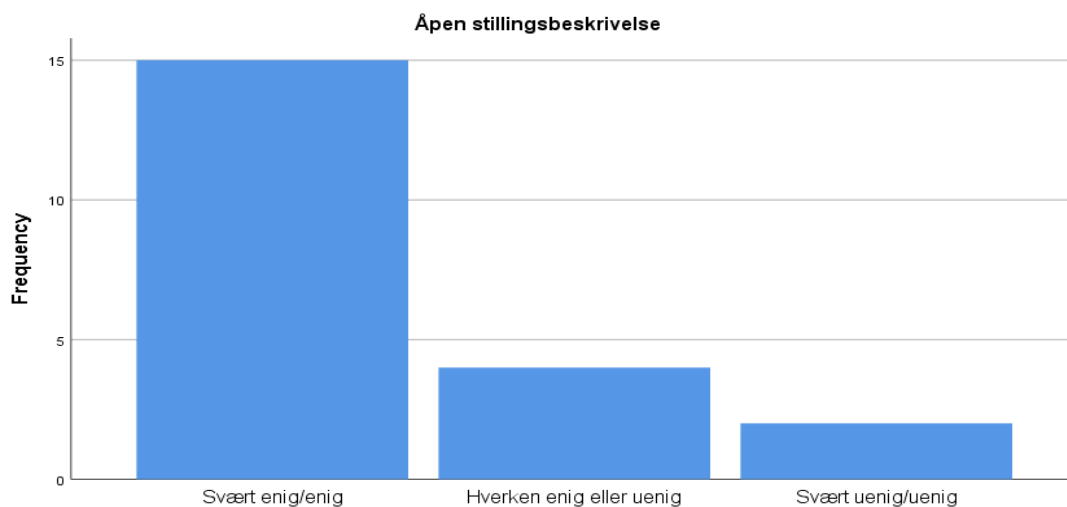
Maja: Jeg tenker jo at en gang, er en gang for mye på en måte. Det er jo ikke for å gå å

skryte av vitnemålet eller noe sånt. Det handler om at alle vet jo hvem som er lærere, men det er ikke alle lærere som vet hvem som er miljøterapeuter.

Informantene mine er raske med å understreke at det ikke gjelder alle.

Carina: Noen er ekstremt imøtekomne, flinke å spørre hva du kan «Kan du gjør dette, tusen takk og du er kjempeflink» og andre er litt sånn her «Sånn og sånn er det. Du har en annen yrkesbeskrivelse enn oss punktum». Så det er litt forskjellig hvem du møter da. Så derfor hadde det vært kjempemessig med en, stillingsinstruks for oss.

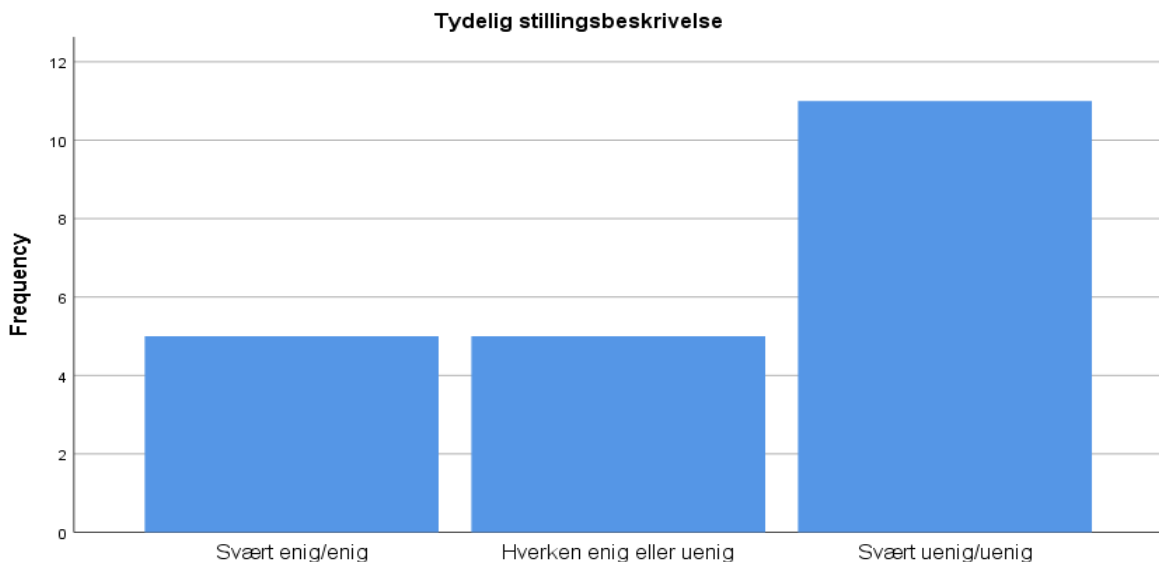
Det er ikke nødvendigvis slik at miljøterapeutene ikke har noe de skulle sagt i arbeidet med klassen, men det er ikke forventet at de gjør det. Det finnes heller ikke noen tydelig beskrivelse av hva som skal være deres oppgaver i skolen, og hva det er meningen de skal gjøre. Skal de planlegge og gjennomføre egne opplegg, skal de fungere mer som en forlengelse av læreren og gjennomføre ferdigplanlagte opplegg, skal de kun brukes til enkeltelever eller også jobbe på klassenivå? Hva skal en miljøterapeut i skolen gjøre? Denne mangelen på klare rammer for deres arbeid, uttrykkes også i kartleggeren.



Figur 7.

Diagrammet ovenfor viser om respondentene erfarer stillingsbeskrivelsen sin som åpen og formet etter skolens behov. Hele 15 respondenter er svært enig/enig i denne påstanden om deres stillingsbeskrivelse. Å ha en åpen stillingsbeskrivelse, og en stillingsbeskrivelse som formes etter behov er i utgangspunktet to forskjellige ting. Dette spørsmålet kunne sånn sett hvert delt i to, men det henger også sammen. Det at en stillingsbeskrivelse er åpen gjør at den kan formes, noe som kan være en fordel for miljøterapeutene. Da det kan gi dem mulighet til å forme egen arbeidshverdag. Diagrammet under viser respondentenes svar på om de erfarer

at stillingsbeskrivelsen deres gir tydelige instruksjoner for hva som er deres oppgaver. Her oppgir 11 respondenter at de er svært uenig/uenig i at stillingsbeskrivelsen deres tydelig forteller hva som er deres oppgaver. Med andre ord er det en gjennomgående opplevelse blant miljøterapeutene i skolen at det ikke er tydelig beskrevet hva som er deres rolle og deres arbeidsoppgaver.



Figur 8.

Det at stillingsbeskrivelsen er åpen har både positive og negative sider ved seg. På den ene siden det skaper et større handlingsrom for miljøterapeutene, og de kan selv velge hvilken retning de ønsker å styre sin rolle. På den andre siden har de lite å vise til, og må ofte forsvare egen posisjon. I tillegg opplever de at skolen kaster dem inn i ting som de mener de skal gjøre, uten at det nødvendigvis henger sammen med hva de faktisk har av kompetanse. Dette er med på å skape uavklarte forventninger til hverandre, blant yrkesgruppene. Informantene gav uttrykk for at stillingsbeskrivelsene deres er uklare, at dette fører til utfordringer, og at de ønsker det var lagt opp annerledes.

Maja: Nei jeg skulle ønske at det var annerledes fordi på samme måte som lærerne har en læreplan de skal følge og ting som skal læres og gjennomgås, så mener jo jeg at vi kunne også bli brukt på en ganske god måte i klasserommet. Som det ikke er tilrettelagt for.

En av informantene opplevde det som slitsomt å hele tiden måtte forsvare egen posisjon.

Carina: Ja, rett og slett, og det er slitsomt i lengden. Man føler seg som en sånn her hjelpeassistent til lærerne, og det er ikke de jeg er her for. Jeg er her for elevene. «Kan

du være så snill å gå å hente litt lærer-tyggis til meg, kan du være så snill å hente litt papir». Det er ikke så gøy, nei.

Miljøterapeutene skal la sin stilling formes av det som er behovet, men lærerne har liten kunnskap om hva de kan og vet ikke hvordan de skal bruke dem. De opplever at de har innblikk og påvirkningskraft, men det er ikke uten unntak. De har måttet jobbe for å få si sine meninger, og opplever at det ikke er forventet av kollegaene deres at de skal bidra på denne måten. Stillingsbeskrivelsene er ikke tydelig formulert, og miljøterapeutene har lite å slå i bordet med. Det er vanskelig å få frem hva som er eller burde være deres domene. Dette bidrar til å vanskeliggjøre deres arbeid, og svekke posisjonen deres i skolen.

4.5 Samfunnsarbeid som praksis i skolen

Jeg var veldig spent og usikker på å ta opp temaet «samfunnsarbeid» med informantene. Det kunne jo hende at de ikke hadde noe forhold til dette emnet. Det viste seg derimot at jeg bekymret meg uten grunn, alle informantene hadde en tanke eller idé om hva samfunnsarbeid innebar. Når jeg spurte om de trodde de hadde brukt samfunnsarbeid i sitt arbeid, svarte de fleste informantene «ikke som jeg kommer på» først. Men etter å få tenkt seg litt om, og når jeg gravde litt i det de fortalte meg om forskjellige ting de hadde gjort, viste det seg jo at alle informantene hadde brukt samfunnsarbeid som en metode minst en gang.

Maja: Det gikk liksom opp for meg når jeg var i praksis (på en barnevernsinstitusjon). Hvordan liksom ungene bare er barn. Og så kommer de innom den institusjonen som jeg er på, så skal jeg putte inn ett eller annet greier der, ta ut noe kanskje. Og så sender du de videre (...) Jeg ble veldig bevisst på det, å kunne påvirke de og spille de gode. Få de til å bli reflekterte, ikke få dem til å bli, men skape rom for at man kan reflektere over ting. Alt er ikke svarthvit på en måte.

Det som var spesielt interessant for meg var å se koblingen mellom hvordan de selv kunne tenke seg å arbeide med mobbeproblematikk, og det de fortalte om bruken av samfunnsarbeid som metode. Samfunnsarbeid er jo endringsarbeid på blant annet gruppenivå. Hensikten med denne typen arbeid er å bidra til trivsel og samhold i en gruppe, fremme kravene til svakere stilte grupper i samfunnet, sørge for størst mulig medvirkning fra dem problemene gjelder og utvikle nye tiltak sammen med dem (Guerra, 2017, s. 265). Når vi overfører dette til et skoleperspektiv, handler det om å bygge et godt klassemiljø og sørge for at de som faller utenfor, av ulike årsaker, kan få sette ord på hvordan de har det og bidra til hvordan vi kan

endre situasjonen til det bedre. Å skape rom for endring og utvikling i klassen. En av informantene beskrev hvordan dette kunne se ut i praksis på denne måten:

Peter: For noen år siden så hadde vi en sånn, altså hvis du har sett sånne her high school-filmer fra USA, så har du en sånn klassisk nerdegjeng. Som hadde sin egen benk som de satt på. Da hadde jeg faktisk litt tid til å kunne være sammen med dem å prate med dem, og prøve å løfte dem og gi de litt status. Det var i forbindelse med 70 års jubileet til skolen, hvor det ble opprettet en teknologi gjennom tidene gruppe, som skulle ha fremvisning av et teknologi-rom. Og det å løfte en gjeng med innadvendte gutter som brukte 90% av fritiden sin på å sitte foran PC-en. De lagde en fantastisk utstilling, og de fortalte villig vekk om teknologiske apparater gjennom 70 år som vi hadde funnet oppå loftet. Så det tenker jeg jo er å løfte en gruppe. (...) Det er jo kanskje det det dreier seg om, å kunne se de kvalitetene som ligger i alle. Selv om de kanskje ikke får bare femmere og seksere eller er de kuleste så har de mye bra i seg. (...) Og så få løftet frem de ressursene.

To andre informanter uttrykte sine tanker om samfunnsarbeid i skolen på denne måten:

Sofie: Så tenker jeg jo å ta vare på samfunnet. Og hvordan elevene kan delta for å ta vare på samfunnet. Og hva de gjør for at andre i samfunnet skal ha det bra. Ikke bare på skolen, men også rundt. Lære seg å oppføre seg. Eller ja, si hei å være hyggelig og, ja, se litt løsninger.

Anne: Jeg tenker jo at når du er en del av et fellesskap, der du er glad i de du er med og liker de du er med, så vil du yte mer og du vil oppføre deg bedre. Så det er jo kjempeviktig at du føler at du er en del av fellesskapet.

Informantene beskriver mye av det samme når det kommer til praktisk samfunnsarbeid i skolen. De beskriver jente- og guttegrupper og andre typer samtalegrupper, for eksempel hvordan kan vi, jentene på dette trinnet, få det bedre sammen. Andre større aktiviteter blir også trukket frem av informantene, som kantinedrift for 10. trinn.

Carina: Det er også for å inkludere alle, og at alle skal få ta del i den kantine. At de har et felles møtepunkt i lunsjen for eksempel. Da kan man også snakke med elevene når det oppstår ting. (...) Det er kanskje en trygg arena, for dem å ta opp ting. Lage mat sammen og, ja. Det ble et fint opplegg.

Det som er felles for de fleste informantene når de forteller om samfunnsarbeid, er at dette ikke er noe de jobber aktivt med i sin arbeidshverdag. De snakker i fortid, de har gjort det på en annen arbeidsplass, eller i en periode de hadde mer tid i løpet av arbeidsdagen. Det er ikke noe de har mulighet til å jobbe med daglig. Man må ha timer til overs slik at man kan være sammen med elevene som klasse, være til stede i klassene og se hvem det er som faller utenfor, hvem trenger at man gir de et lite løft. Når man har store deler av arbeidshverdagen bundet til enkeltelever er det vanskelig å få gjort denne typen innsats. Hva er det som legger begrensninger på aktiv metodebruk i arbeidshverdagen til miljøterapeutene i skolen? Her nevner nesten alle informantene tiden og folkene.

Carina: Ja, hva som er til hinder? Det er jo det at folk må sette seg inn i noe nytt tror jeg. (...) det handler jo om at man har rom og tid, og ikke minst energi til det kanskje.

Peter: Jeg tror det som er til hinder er tiden og folkene. Det er det største hinderet.

I: Hva tenker du på når du sier det?

Peter: Nei, altså det at man er bundet opp store deler av dagen. Og det er ikke for mange ansatte i skolen. Det er heftig nok både for oss og for lærerne. Det er lite tid til å kunne drive noen sånne gjennomtenkte prosjekter videre.

Maja: *sukk* ... Jeg tror det handler mye om tid. Det er enormt mye de skal igjennom på en skole. (...) Det er lettere kanskje for den voksne å bare avgjøre og bestemme noe. Ikke at jeg tror det er et bevisst valg, men man velger jo ofte på en måte det som er lettest da.

Anne: Nei jeg tror det går litt på at du blir bare sånn «Uff». Hvis du skal starte med noe så skal du fortsette med det, og det skal følges opp. Det er ikke bare å begynne med en prosess, ikke sant. (...) For man begynner jo ofte kanskje fint med ting, og så skjer det ting som gjør at, «nei det får ikke vi gjort noe mer med».

Tid er det poenget som vektlegges sterkest, i tillegg til at de folkene som jobber i skolen skal ha rom til å arbeide kontinuerlig med denne typen metoder. Som informantene beskriver, det er mye man skal igjennom på en skole og det er ikke bare å starte med noe nytt. Det skal følges opp, og vurderes underveis. Det krever med andre ord ekstra innsats for å kunne arbeide mer konkret med metoder i skolen, og ut fra hva informantene allerede har fortalt er det lite rom for at de skal kunne planlegge, følge opp og arbeide på denne måten. Jeg har tidligere slått fast at de også mangler tid til å samarbeide med teamene sine, noe som ville være utfordrende dersom man skulle arbeide metodisk sammen i en klasse. Da er man

avhengig av å være enige om hvordan man skal gå frem, og hva de skal legge vekt på. Miljøterapeutene er knyttet til enkeltelever, og mangler frihet i arbeidshverdagen til å kunne utnytte denne siden av sin kompetanse.

Et sentralt aspekt ved samfunnsarbeids praksis er brukermedvirkning. Sosialarbeidere må være veivisere, å legge til rette for at brukerne kan mobilisere egen handlekraft for å endre omgivelsene sine (Guerra, 2017, s. 280). Når man skal bruke samfunnsarbeid som metode, og skape rom for endring, løfte grupper, handler det om at elevene har rom til å medvirke å sine meninger. De er eksperter på sine egne liv, men det er de voksne rundt dem som må legge til rette slik at deres stemmer blir hørt. Hvilke rom finnes det for dette i skolen? Her svarer fire av fem informanter ja, de synes elevene i stor grad har mulighet til å medvirke i sine skolehverdager. Noen beskriver dette som at de daglig har mulighet til å gi tilbakemelding til lærere og miljøterapeuter om arbeidsmengde og behov for tilpasninger, mens andre trekker frem at de ofte ordner det raskt dersom elever har innspill på ting de ønsker seg. Men det trekkes også frem at dette med medvirkning kan være utfordrende, fordi enkelte ting kan ikke velges bort.

Sofie: Ja da, det blir de. Og det skjer også veldig fort at lærerne som de har, fikser til det som elevene da har sagt at de ønsker. De er heldige der.

Maja: Men det er jo på en måte skole også, så fag må de jo igjennom og det kan de liksom ikke velge. Men jeg føler jo at man har innslag av det i alle fall. Jeg føler ikke at vi driver med noe tvang.

En av informantene mener det er mer begrenset hvor mye medvirkning elevene faktisk har.

Peter: Det er begrenset hvor mye elevmedvirkning det er. Elevene blir spurt, men altså det er begrenset hvor mye makt de har. Det er også begrenset hvor fungerende det elevrådet er.

Informantene opplever stort sett at det er mulighet for medvirkning i skolen, men at ansvaret for at denne muligheten faktisk er reell ligger hos de voksne. Det er de som bestemmer hvor mye eller lite elevene skal få medvirke i det som skjer på skolen. Det er også slik at det er lærerne som styrer hvor mye elevmedvirkning de vil ha. Miljøterapeutene blir her mer passive, det er vanskelig for dem å styre mengden elevmedvirkning. Det blir i så fall som et ledd mellom elevene og lærerne. De kan videreformidle det elevene eventuelt har fortalt dem.

Generelt kjenner informantene til samfunnsarbeid og har brukt dette, noe ubevist, som metoder i sitt arbeid. De beskriver riktignok denne typen arbeid i fortid, og at det ikke er noe de har mulighet til i sitt daglige arbeid. Grunnen til dette beskrives som «tiden og folkene». Man må sette seg inn i, bli enige og gjøre en innsats for å arbeide metodisk, det krever planleggingstid og kontinuerlig vedlikehold av arbeidet når man først setter i gang. De fleste er enige i at elevene har mulighet til medvirkning i skolehverdagen, men dette er ikke noe miljøterapeutene har kontroll over. Det er lærerne som styrer klassens mulighet til medvirkning.

4.5 Oppsummering av resultater

Jeg vil nå oppsummere de gjennomgående momentene i alle kategoriene mine, de punktene deltakerne stadig kommer tilbake til. Først beskriver de struktureringsproblemer i skolen, det legges ikke til rette for planleggings- og samarbeidstid, og det fører til begrensninger for miljøterapeutene både i arbeid med mobbeproblematikk og klassearbeid. Det er spesielt tiden og folkene som trekkes frem når de beskriver hva som hindrer bruken av metoder som samfunnsarbeid i skolen. Man må ha tid, og folkene må få rom til å snakke sammen om hvordan det skal gjennomføres. Videre beskrives spesielt tilknytningen til enkeltelever, som fører til at de ikke kan være så fri til annet arbeid som de skulle ønske. Sist kommer mangelen på kunnskap og kompetanse om hva miljøterapeuter i skolen faktisk kan. Spesielt mangelen på en tydelig stillingsbeskrivelse vektlegges, og når majoriteten er lærere som ikke vet hva de kan er det vanskelig å samarbeide godt. Dette er de punktene som dukker opp igjen og igjen under alle temaene mine, og som jeg tar med meg videre til analysen.

5. Analyse og diskusjon av resultater

I denne delen av oppgaven vil jeg koble resultatene fra mine undersøkelser med teorien som er presentert tidligere. Resultatene ble presentert med utgangspunkt i den tematiske analysen jeg gjorde, og de hovedkategoriene jeg endte opp med. Resultatene viser at det er tydelige mønstre som gjentar seg i alle kategoriene. De viktigste poengene som kategoriene viser er strukturingsproblemer i skolen, miljøterapeuters tilknytning til enkeltelever og mangelen på kunnskap og tydelighet rundt hva en miljøterapeut i skolen kan bidra med. Hva kan være årsaken til at disse mønstrene viser seg så tydelig? Dette skal jeg nå ta inn i analysen og diskutere nærmere, samt se hvilken betydning det har for miljøterapeutene i skolen.

5.1 Formalisering og struktur

Det første punktet jeg ønsket å belyse er problemer i skolens strukturering, og hvilken innvirkning det har på miljøterapeuter i skolen. I mine resultater kom det tydelig frem flere ganger at miljøterapeutene i skolen opplevde begrensninger i sine arbeidshverdager, som de mente knyttet seg direkte til struktureringen av skolen. Vi snakker her både om problemer knyttet til formell strukturering, i tillegg til organiseringen innad i skolen. Deltakerne mine pekte spesielt på de økonomiske begrensningene som skolen er bundet av, kombinert med mangelen på en formalisering av deres oppgaver. I arbeidshverdagene sine opplevde de at skolens organisering innad, begrenset deres muligheter til å få brukt sin kompetanse fullt ut. Det tilhører skolens strukturering at miljøterapeutene i stor grad er bundet til enkeltelever, men da dette er en så viktig del av deres arbeidshverdag så vier jeg et eget punkt til å diskutere betydningen av dette. Første del av dette punktet vil omhandle utfordringer knyttet til miljøterapeuters formelle posisjon i skolen, før vi går over på diskusjonen rundt struktureringen av deres arbeidshverdager.

Som vi var inne på tidligere har skolen et todelt mandat, de skal legge til rette for barns faglige utdanning og identitetsdanning (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 17). Lovverket legger mange føringer for hvordan den faglige delen av dette mandatet skal se ut, men når det gjelder den sosiale delen sies det nesten ingenting (Opplæringslova, 1998). Selv om skolen har et todelt mandat, er det en skjevfordeling mellom hvordan faglig utdanning og sosial utdanning vektlegges og prioriteres. Mye skyldes nok mangelen på formalisering av det sosialfaglige mandatet. Slik det er i dag finnes det ingen offentlige krav om at skoler må tilsette miljøterapeuter. Det er helt opp til den enkelte skole hvordan de velger å disponere sine budsjetter, og de står fritt til å velge hvilke stillinger som skal prioriteres. Det koster skolene mye mindre penger å ansette en assistent eller en fagarbeider. Her velger mange

skoler «kvantitet» over «kvalitet», og velger heller å tilsette flere assistenter fremfor miljøterapeuter. Denne mangelen på formalisering av behovet for sosialfaglig kompetanse i lovverket, gjør at mange miljøterapeuter ikke en gang kommer seg inn døren på mange skoler.

Miljøterapeutene som blir ansatt, opplever at de må arbeide kontinuerlig for å forsvare egen posisjon. Lærere har et lovverk som instruerer noe av utdanningen til barn og unge, i tillegg til læreplaner, årsplaner og kompetansemål som tydelig viser hva de skal arbeide med.

Miljøterapeuter har ingenting. Det finnes ingen offentlig stillingsbeskrivelse som forteller hva som skal være deres oppgaver i skolen, og Opplæringslova stiller bare krav om formell relevant utdanning til undervisningspersonell (1998, § 10-1). I utgangspunktet trenger ikke mangelen på en tydelig stillingsbeskrivelse å være noe negativt. Dette kan gi miljøterapeutene rom til å forme egen stilling, og fremme de oppgavene de selv mener skolen burde fokusere på. Hvorfor er det da slik at mine deltakere beskriver mangelen på en stillingsbeskrivelse som en utfordring for dem, fremfor noe de drar nytte av? I sin studie fant Gjertsen et al., at mangelen på en formalisert posisjon, lovbestemte roller og en egen stillingsinstruks, førte til uformelle og kanskje motstridende forventninger. Lærere har en oppfatning av hva miljøterapeutene skal bidra med, skolens ledelse har kanskje en annen og miljøterapeutene selv en tredje, og skillet mellom hvem som skal gjøre hva viskes bort (2018, s. 173). Denne mangelen på tydelige rammer rundt hva en miljøterapeut skal jobbe med, i tillegg til manglende krav om tilsetting av denne yrkesgruppen i skolen, fører til uklare roller og status i skolen. Dette gjør det vanskelig for miljøterapeutene i skolen å skulle forsvare sin posisjon, og jobbe for samme type annerkjennelse som lærerne (Gjertsen et al., 2018, s. 175).

Deltakerne i mine undersøkelser beskrev akkurat dette, og opplevde det som å stå i et spenn. De strekkes mellom forventninger som ikke stemmer overens med deres oppfatning av hva arbeidshverdagen burde bestå i. Miljøterapeutene opplever at denne mangelen på tydelighet rundt hva som er deres rolle fører til at de mange ganger brukes som assistenter, eller hjelpelærere. Dette blir beskrevet på ulike måter, men det kan se ut som når deres eneste avklarte oppgave er enkeltelever så blir de ofte assistenter i klasserommet dersom eleven er borte eller har en god dag. Dette spennet blir slitsomt i lengden, og informantene mine opplever at de stadig må forsvare egen posisjon i skolen. Selv om mangel på en tydelig stillingsbeskrivelse ikke er et problem i seg selv, blir det et problem fordi miljøterapeutene må bruke tid på å bane seg vei og forklare hva de kan og hva de ikke kan. Som vi så av svarene i kartleggeren er mangelen på en tydelig stillingsbeskrivelse, og opplevelsen av å ha begrenset

mulighet til å forme egen arbeidshverdag, erfaringer som strekker seg på tvers av skolene og som med ganske stor sikkerhet kan generaliseres utover til miljøterapeuter i andre kommuner.

Med andre ord ansetter skolene miljøterapeuter som har potensialet til å være en verdifull ressurs, men som de ikke utnytter til det fulle. Hvorfor er det slik at miljøterapeutene i skolen så tydelig mener de ikke blir brukt rett? Vi har sett hvordan mangelen på formalisering fører til at mange skoler ikke prioriterer miljøterapeutisk kompetanse, og de skolene som ansetter dem har ikke noen instruks å forholde seg til. Denne manglende offentlige anerkjennelsen av miljøterapeuters kompetanse, og behovet for dem i skolen, gjør at miljøterapeutene hele tiden må forsvare sin posisjon og aktivt jobbe for sin plass i skolen. Fremfor å kunne tilføre skolen sosialfaglig innsikt, må de arbeide for å beholde sitt innpass i skolen. Dersom man ønsker å se en endring generelt i hvordan skolene strukturerer og disponerer ressursene de har i miljøterapeutene, krever det mer enn at ledelsen på de enkelte skolene gjør grep. Det vil kreve en formalisering på systemnivå, dersom man ønsker å se varig endring på tvers av skoler. Kravet om utdannede miljøterapeuter i skolen må formaliseres på samme måte som kravet til utdannede lærere (Opplæringslova, 1998, § 10-1). I tillegg må skolene bevilges de økonomiske ressursene som kreves for å kunne tilsette denne yrkesgruppen. En slik formalisering vil gi miljøterapeutene i skolen et bedre fotfeste, og gi dem hjelp på veien i arbeidet med å ta sin plass i skolen. Fokuset i deres arbeid kan da være på hvordan de kan hjelpe og støtte elevene, fremfor hvorfor skolen i det hele tatt burde prioritere dem.

Skolens organisering og strukturering innad er også et punkt som får mye oppmerksomhet av mine deltakere, og mangelen på planleggings- og samarbeidstid nevnes flere ganger. Informantene beskriver fulle timeplaner, og at det går i ett fra de kommer til de går. Dette blir beskrevet som en grunnleggende utfordring, og flertallet forteller om svært lite eller ingen planleggingstid i det hele tatt. Det gjelder ikke bare mangel på planlegging for spesielle situasjoner eller metoder de ønsker å teste ut, men de mangler planleggingstid til sitt hverdagslige arbeid. Etter at skoledagen er over har lærerne tid til blant annet planlegging, men mange miljøterapeuter forklarer at da er det store behov på SFO, og de må gå direkte dit etter skolen. En av informantene mine sa at skolen rett og slett ikke var tilrettelagt for hennes yrkesgruppe enda.

Strukturelt ville dette kreve mer ressurser og mer penger, hvis skolen skulle tilrettelegge slik at miljøterapeutene hadde mulighet til å planlegge. Dersom miljøterapeutene ikke kan være på SFO må noen andre være der, og det koster penger. Hvorfor bruke mer penger enn man

strengt tatt behøver? Det finnes jo som nevnt, ingen formelle krav om at skoler må tilsette miljøterapeuter, eller hvordan man skal bruke de dersom man tilsetter de. Lærere legger ned en fantastisk innsats hver eneste dag, men for å kunne gjøre den gode jobben de gjør trenger de selvsagt tid til å planlegge og forberede opplegg til timene sine. Hvorfor er det da forventet at miljøterapeutene skal gjøre noe i nærheten av den samme innsatsen uten å få planlegge noe som helst? Deltakerne i mine undersøkelser erfarte dette som frustrerende, og beskrev opplevelsen av å komme på jobb å se situasjoner de kunne gjort noe med dersom de hadde fått forberedt seg. Med andre ord så taper både skolen, og ikke minst elevene, på at miljøterapeutene begrenses på denne måten.

Mye av det samme gjelder for mangelen på samarbeidstid med lærerne i skolen. Dette er også et problem som handler om hvordan arbeidshverdagen er strukturert og hvordan miljøterapeutene er en økonomisk ressurs som må brukes der det er behov. Mangel på planleggingstid er en ting, det begrenser miljøterapeutenes eget arbeid og muligheter som i hovedsak knytter seg til enkeltelever. Mangelen på samarbeidstid begrenser deres mulighet til å komme med innspill, og bidra med sin kompetanse når det gjelder både enkeltelever og eventuelle spørsmål lærerne måtte ha rundt sosialfaglige ting knyttet til andre elever. Noe av det mest sentrale ved miljøterapeuter og deres utdanning er helhetsperspektivet. Det å se «personen i situasjonen», og se sammenhengen mellom individet og de omgivelsene de står i (Hansen et al., 2017, s. 27). Der lærere har en sterk pedagogisk og faglig utdanning, kan miljøterapeuter bidra til at helhetsbilde på elevene blir bedre. Dette ble også trukket frem av informantene mine som beskrev at lærerne så fag, mens de selv hadde et sosialfaglig perspektiv på klassen og la merke til andre ting ved elevene.

Samarbeidet med lærerne ble også trukket frem av Borg og Lyng, som en av de viktige faktorene ved skoler som har positive erfaringer med å ansette miljøterapeuter. De peker på at både lærere og miljøterapeuter må jobbe for å få til et godt samspill dem imellom, og at det må settes av tid til felles planlegging, rolleavklaring, og ansvarsdeling (2019, s. 53-54). De nevner flere nøkler for godt samarbeid mellom lærere og miljøterapeuter, og samtlige krever tid og innsats fra begge parter. Miljøterapeuter må være på tilbudssiden, lytte til hva som er behovene og fortelle hva de kan bidra med. Lærerne må få tid til å omstille seg fra hvordan det er å arbeide med assistenter og fagarbeidere, og erfare hvordan noen med sosialfaglig kompetanse kan være en ressurs for dem i skolen (Borg & Lyng, 2019, s. 53-54). Det er urealistisk å tenke at noe av dette skal kunne skje, uten at det tilrettelegges for samarbeidstid mellom miljøterapeuter og lærere.

Dersom miljøterapeuter skal kunne bidra med sin kunnskap og kompetanse fullt ut i skolen, er de avhengig av å få tid til både planlegging og samarbeid med sine kollegaer. Denne gjennomgående mangelen på dette området som beskrives av mine informanter, medfører store begrensninger for dem i deres daglige arbeid. Det er vanskelig å se for seg hvordan de skal kunne arbeide på klassenivå med mobbeproblematikk, eller bringe nye metoder inn i skolen. For å kunne arbeide systematisk og metodisk med en klasse, en gruppe eller en enkeltelev, er man avhengig av at alle de involverte er enige og samstemte i sine fremgangsmåter. Når miljøterapeuter i skolen mangler både tid til å planlegge, og samarbeide med kollegaene sine, blir det svært utfordrende for dem å utføre den sosialfaglige innsatsen de ønsker i skolen. Mangel på tydelig avklarte roller, og planleggings- og samarbeidstid begrenser miljøterapeuters muligheter i skolen.

5.2 Bundet til enkeltelever

Det aller første som pekte seg ut i mine resultater var i hvor stor grad arbeidet med enkeltelever formet miljøterapeutenes arbeidshverdag. Det påvirket alle sider ved deres arbeid, og spesielt gjennom svarene i kartleggeren fikk vi se hvor stor plass denne typen arbeid har. Arbeidshverdagen til miljøterapeuter består i stor grad av arbeid en til en, og svært mange oppgav også at stillingen deres var knyttet til elever med spesielle behov. Informantene sa også rett ut at arbeidet med enkeltelever konkret begrenset deres mulighet til å aktivt arbeide med mobbeproblematikk og drive med klassearbeid, fordi denne typen arbeid tok opp store deler av arbeidshverdagen deres.

Alle skoler har en aktivitetsplikt når det gjelder mobbing. Dette innebærer at alle ansatte i skolen er pliktige å være oppmerksomme rundt elevenes rettigheter til et godt og trygt skolemiljø, og handle dersom de mistenker eller får høre om elever som ikke har det greit på skolen (Roland, 2014, s. 67). Aktivitetsplikten går ut på at alle ansatte skal følge med, gripe inn, varsle, undersøke, sette inn tiltak og følge opp disse (Roland, 2020, s. 67). I samtaler med informantene mine kom det frem at deres arbeid med mobbeproblematikk blir svært begrenset av enkeltelevne de jobber med. De følger selvsagt med og griper inn dersom de observerer noen som utsettes for mobbing, men beskriver at de selv kanskje ikke kan være den som følger dette videre opp. En informant beskrev seg som «stuck» med enkeltelever, og beskrev situasjoner hun måtte overlate til andre voksne fordi hun selv måtte gå med sin elev. Alle informantene gav uttrykk for at de skulle ønske at de var mer aktivt involvert i arbeidet med mobbeproblematikk. De trakk frem egen kompetanse og at de kunne hatt en friere rolle i skolen, da de ikke er bundet til undervisningstimer slik lærerne er.

Miljøterapeuter har muligheten til å følge med, gripe inn og varsle til lærer eller rektor, men etter dette blir det vanskelig for dem å være med i arbeidet med mobbeproblematikk. De beskriver at dersom saken ikke direkte gjelder eleven de følger blir de mest sannsynlig satt til å observere de involverte elevene og rapportere hva de ser til læreren. Når det gjelder samtaler, møter, vurdering av hvilke tiltak som skal settes inn og evaluering, beskriver de at de involveres i liten grad. De forklarer selv dette med at elevene de jobber med ikke skal miste noen av timene de har krav på, og at det er vanskelig å være aktiv deltaker i arbeidet med mobbeproblematikk når timeplanen er full med enkeltelever og det ikke settes av tid til planlegging eller samarbeid.

Flere av mine informanter uttrykker at de har potensialet til å ha en rolle i skolen som gjør dem friere enn lærerne til å arbeide med blant annet mobbing. De har en annen tid, de skal ikke ha undervisning, men kan være mer tilgjengelig for elevene dersom det skulle oppstå noe. Arbeidet deres tar utgangspunkt i relasjonsarbeid og de har derfor en annen måte å forholde seg til elevene på. Elevene får også et annet forhold til dem, de er en annen voksen, en som ikke har ansvar for karakterer, anmerkning eller undervisning. Flere av mine informanter ønsket at de fikk tydeligere oppgaver knyttet til arbeid med mobbeproblematikk og at de ble inkludert i selve arbeidet, ikke bare i observasjon og rapportering. Arbeidet med enkeltelever fører til at de ikke har muligheten til å være så aktivt involvert i arbeidet med mobbeproblematikk som de selv skulle ønske. Deres kunnskap og kompetanse får ikke komme til sin rett, og skolen får bare delvis utnyttet det som har potensialet til å være en stor ressurs for dem.

Deltakerne mine sier mye av det samme når vi snakker om klassearbeid. Både at arbeidet med enkeltelever er lagt opp slik at det ikke er tid til mye annet, og at de ser behovet og gjerne skulle arbeidet mer med dette. På nytt trekkes det frem at de som miljøterapeuter har et annet blikk når de ser på klassen, og de legger merke til andre ting enn lærerne. Igjen kommer vi tilbake til miljøterapeuters faglige kompetanse. De kan være en ressurs, men blir begrenset. «Personen i situasjonen» et et uttrykk som jeg har nevnt flere ganger, men det handler ikke bare om å se individet i sitt samfunn. Miljøterapeuter innehar mye kompetanse om hvordan de skal arbeide med en gruppe eller klasse, og hvordan man metodisk kan drive endringsarbeid. Samfunnsarbeid er både en metode og et perspektiv på mennesker og samfunn som alle mine informanter hadde, både bevisst og ubevisst, arbeidet ut fra. Man tror at mennesker både blir påvirket av sine omgivelser og kan påvirke dem. Troen på at mennesker har iboende kraft som kan mobiliseres til å påvirke omgivelsene rundt seg er sentral (Hutchinson, 2010, s. 17).

Som en metode kan dette anvendes på klassenivå, hvordan kan man fremme trivsel og samhold i en klasse? Hvordan kan man få elever som opplever mobbing til å sette ord på sine utfordringer, gi dem makt til å definere problemet og komme med løsningsforslag (Guerra, 2017, s. 265). Miljøterapeuter i skolen som ønsker å benytte samfunnsarbeid som metode må blant annet fokusere på å finne ressursene i alle elever, og innta en rolle som veiviser foran problemløser. Hvilke ressurser finnes i denne klassen? Hva tenker dere som gruppe eller klasse, at vi kan gjøre for å løse de konfliktene og problemene som pågår. En må heller ikke bare la det bli med praten, men sørge for å mobilisere til handling og aksjon (Guerra, 2017, s. 279-281).

Her har miljøterapeutene et større ansvar, det er begrenset hvor mye barn kan få til alene uten at en voksen gir de en dytt i riktig retning. Informantene mine hadde flere gode ideer om hvordan de ville ha arbeidet med mobbeproblematikk, og samtlige nevnte klassearbeid som viktig i en slik prosess. Aktiviteter som bringer klassen nærmere hverandre, der man får bli kjent med hverandre og bygger relasjoner, trekkes frem som viktige for alle mine informanter. I tillegg til samtaler og arbeid med de som er involvert i mobbingen. Dette er også mye av kjernen i samfunnsarbeid, å gjøre noe sammen, kollektiv handling som styrker fellesskapet. Når vi ønsker å se endringer i et klassemiljø vil det være nyttig med denne typen arbeid, det fjerner «dem mot oss» tanken og skaper et «vi» blant elevene i klassen. Vi i denne klassen er en del av samme fellesskap, vi i denne klassen bryr oss om hverandre og vil gjøre en innsats for at alle har det godt her.

Arbeid med enkeltelever har så langt i oppgaven min fått noe negativ oppmerksomhet. Det er derimot ikke slik at denne typen arbeid ikke skal være en del av miljøterapeuters oppgaver. Jeg har tidligere vært inne på hva en miljøterapeut er og kan, og hvordan skolen er en arena for sosialisering og utvikling av sosiale ferdigheter. Når vi snakker om enkeltelever menes det barn med spesielle behov, nesten uansett hva, som opplever at deres mestringskapasitet ikke strekker til i forhold til de kravene som stilles av skolen. Disse barna har behov for oppfølging og tilrettelegging for å mestre skolehverdagen. Det er nettopp dette området som er miljøterapeuters spesialitet. Hansen et al., beskriver individet i møte med omgivelsenes krav, og kvaliteten på relasjonene til omverdenen som sosialarbeiderens analyseenhet og arbeidsområde (2017, s. 25-26). Mine informanter vektla også at de anså arbeidet med disse elevene som en viktig del av sitt arbeid.

Miljøterapeuter sitter på mye kompetanse om hvordan man kan støtte og følge opp barn som sliter og trenger hjelp i skolehverdagen. Det å arbeide en til en med elever er en god måte å bygge gode og trygge relasjoner til disse elevene, og som tidligere beskrevet så bruker miljøterapeuter seg selv som instrument når de arbeider (Hansen et al., 2017, s. 25-26). Miljøterapeuter er avhengig av at elevene de skal arbeide med har tillitt til dem, slik at de kan samarbeide om å gjøre skoledagen best mulig. Å bygge en god relasjon mellom miljøterapeut og elev er viktig, men like viktig er arbeidet med å ivareta relasjonen mellom eleven og klassen. Skolen er en viktig arena for sosialisering og identitetsutvikling, og mye av denne danningen skjer i samhandlingen barn imellom. Barn med spesielle behov vil ofte oppleve utfordringer i lek og sosialisering med andre barn, og har mer behov for veiledning og oppfølging dersom de skal mestre det å danne gode relasjoner til sine klassekamerater. Vi påvirkes alle av de relasjonene vi har til andre, og dersom en elev får dårlige relasjoner til de andre elevene i klassen vil dette ha en negativ innvirkning på deres livskvalitet (Hansen et al., 2017, s 26-27). Med andre ord kan en si at miljøterapeuter arbeider både i, gjennom og med relasjoner. Deres arbeid består i å være i relasjoner med barna, arbeide gjennom relasjonene de har med barna og med relasjonene barna har til andre barn rundt seg.

Negative relasjoner til de andre i klassen kan også bidra til å skape et negativt selvbilde hos enkeltelever. I følge Giddens og Beck lever vi nå i et stadig mer individualisert samfunn. Identitet er ikke lenger noe som kan arves eller avhenger av hvor man er født, men det er den enkeltes ansvar å bygge egen identitet (i Aakvaag, 2008, s. 270; 277). Denne tanken om at enhver er sin egen lykkes smed, kan oppleves som motstridende for elever som sliter med å bygge positive sosiale relasjoner. På den ene siden møter de et samfunn som i stor grad mener de selv er ansvarlige for å lykkes i livet, og dersom de er misfornøyde med sin situasjon er det opp til dem selv å endre på dette. Det blir deres egen feil når de ikke mestrer skolehverdagen. Men på den andre siden erfarer de at det å bygge gode relasjoner til andre ikke bare avhenger av dem selv, men også av den andre. Mangelen på mestring på dette område kan være både vondt og forvirrende for eleven. Dersom de først får dårlige relasjoner til de andre i klassen, og enten ikke får støtte eller tilstrekkelig med anledninger til å reparere disse vil dette ha en negativ innvirkning på deres identitetsutvikling. Hvem er jeg som ikke klarer å få venner på skolen?

Det at elever er mye sammen med miljøterapeuter, ute av klasserommet, kan skape en avstand mellom eleven og de andre i klassen. Eleven faller utenfor fellesskapet og henger ikke like godt med på hva som er de sosiale normene i klassen. Sosialisering er en aktiv prosess som

konstrueres underveis gjennom deltakelse på felles sosiale arenaer (Solem & Hansen, 2017, s. 66). Det er derfor uheldig for eleven å være for mye ute av klasserommet, en til en, med en annen voksen. Mine data viser tydelig at arbeid en til en er en stor del av miljøterapeutenes arbeidshverdag. Det er ikke snakk om ett par timer i uka, men flere timer daglig. Her kan mange miljøterapeuter oppleve å stå ovenfor et dilemma. Lærere har behov for ro dersom det skal kunne være et godt læringsmiljø i klassen, og ønsker kanskje at urolige elever som ødelegger for de andre skal tas ut av timene. Miljøterapeutene ønsker å få elevene mer inn i klassen, gi de opplevelser av å mestre timene og skolehverdagen, selv om det kanskje ikke alltid lykkes og skaper uro i timene. Dette kan være en vanskelig balansegang for miljøterapeutene, når skal man gå ut og når skal man presse på og la eleven være i klasserommet? Her ser vi hvordan to yrkesgrupper med ulik bakgrunn og fokus, kan komme i konflikt. Hvem har rett? Alle elever har rett til et godt skolemiljø, som fremmer læring og trivsel (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Skal en enkelt elevs rett gå foran en hel klasses rett? Her står en ovenfor et etisk dilemma, som miljøterapeuter og lærere sammen må diskutere og finne individuelle løsninger på for sine situasjoner. Men det er viktig å understreke at miljøterapeutene, som er en til en med elevene så ofte, vil få en dypere relasjon til dem og kjenne dem bedre. De burde derfor ha mye de skulle ha sagt når det kommer til hvordan de velger å arbeide med enkeltelevne, og hvor mye elevene deres skal være inne i klasserommet.

Å arbeide med enkeltelever er, og bør være, en viktig del av arbeidet til miljøterapeuter i skolen. Disse elevene har behov for ekstra støtte og veiledning dersom de skal oppleve mestring og utvikle gode sosiale relasjoner til sine klassekamerater. Likevel må man være oppmerksom på at for mye tid ute av klasserommet heller ikke er bra. Godt miljøterapeutisk arbeid med enkeltelever handler om å fremme mestring, læring og personlig ansvar hos eleven. Det handler også om å bidra til at muligheter kan realiseres (Borg & Lyng, 2019, s. 11). Dette forutsetter, som vi allerede har diskutert tidligere, tid til både planlegging og samarbeid med lærerne på teamet. Hvorfor er det da slik at mine deltakere peker på arbeidet med enkeltelever som noe som begrenser deres muligheter i skolen?

Enkeltelever har absolutt behov for sosialfaglig oppfølging, men dette bør ikke være miljøterapeuters eneste arbeidsoppgave. Den sterke koblingen til enkeltelever blir beskrevet som en begrensning på flere områder av mine informanter, fordi de får nesten all arbeidstid bundet til en elev. Miljøterapeuter innehar bred kompetanse som omhandler både individ-, gruppe- og samfunnsarbeid. Mine deltakere fortalte også at de hadde mange tanker og ideer

om hvordan de ville jobbet i skolen dersom de fikk muligheten til å utfolde seg mer, men at slik de ble brukt nå var det ikke muligheter til det.

Skolen som velferdsinstitusjon har et todelt mandat, og skal gi elevene både faglig opplæring og støtte sosial utvikling slik at barn og unge er rustet til å mestre livet. Miljøterapeuter i skolen skal arbeide med enkeltelever, og styrke deres muligheter til å mestre skolehverdagen, men dette kan ikke være deres eneste oppgave. Slik det er i dag er det ikke rom til noe annet for veldig mange miljøterapeuter, og klassearbeid er det svært lite eller ingenting av. De må ikke være så bundet til enkeltelevne at de ikke får muligheten til å utnytte sin kompetanse i skolen. De har kunnskap som kan hjelpe både enkeltelever, klassen og skolen som helhet. En viktig del av miljøterapeuters oppgaver må være å bidra i arbeidet med mobbeproblematikk, å tilføre et sosialfaglig perspektiv på klassen og styrke fellesskapet i klasser som trenger det.

5.3 Kunnskap og annerkjennelse

Det siste poenget som jeg vil løfte inn i analysen er mangelen på kunnskap i skolen, og anerkjennelse av hva miljøterapeuter kan tilføre av kompetanse. I mine resultater var det en felles oppfatning blant både informanter og respondenter, at skolen ikke hadde kunnskap om hva som er miljøterapeutenes kompetanseområde. Denne mangelen på kunnskap viste seg på flere måter. De beskrev at ledelsen ikke visste hvordan de skulle brukes, og kastet dem inn i nye ting nesten hvert år. I tillegg opplevde de at i samarbeidet med lærerne måtte de jobbe for å få si sin mening. De måtte stå opp for hva som var deres kunnskapsområde, og bane vei for at på enkelte områder hadde de faktisk noe de burde få si. Deres erfaringer var ikke at de ble aktivt utestengt eller sett ned på, men heller at det ikke var forventet at de bidro på denne måten i skolen. Miljøterapeutene snakket om å måtte forsvare egen posisjon, det var vanskelig å komme til med forslag, og at mange ville nok blitt overrasket over hva de satt inne med av kunnskap.

Vi har diskutert utfordringene i struktureringen og mangelen på formalisering av yrkesgruppen. Nå går vi ned fra system nivå og ser på konkrete utfordringer i det daglige samarbeidet innad i skolene. Selv om det ikke er et formalisert krav om at skoler må tilsette miljøterapeuter, er det mange skoler som likevel ønsker deres kompetanse velkommen. Hvorfor er det da slik at mangel på kunnskap om hva miljøterapeutene kan, oppleves som en utfordring for mine deltakere? Mange miljøterapeuter opplever at de i stor grad tilsettes på grunn av enkeltelever, og at muligheten til å utforme egen stilling er begrenset. Miljøterapeuter har bred kunnskap om både arbeid med enkeltelever, gruppe- og klassearbeid

og kompetanse innen ulik metodikk. Men ut fra hva deltakerne i mine undersøkelser forteller, blir denne kunnskapen i liten grad utnyttet av skolen. Informantene fortalte også om det de mente var feilvurderinger som blir gjort i skolen. At skolen ikke alltid ser på hva som er til det beste for elevene, men heller finner løsninger som vil gjøre det lettere for skolen selv. Her tenker jeg spesielt på eksempelet en informant hadde om at skolen kunne velge å sette en «stor sterk mann» sammen med et barn med ADHD, slik at «han kunne bære han på plass», fremfor noen med sosialfaglig kompetanse. Hvordan kan dette skje når skolene har prioritert å tilsette miljøterapeuter, hvorfor utnytter de da ikke deres kunnskap?

Mangelen på tydelighet og formalisering, som vi var inne på i punkt 5.1, om hva som er og skal være deres rolle i skolen forplanter seg nedover i systemet og fører til at lederskapet på skolene og de andre ansatte ikke vet hva miljøterapeutene kan brukes til. Det fremstår som lite gjennomtenkt når de ikke utnytter den kompetansen de har, og lar miljøterapeuter gli over til å bli assistenter. Godt lederskap ble trukket frem av den eneste av mine informanter som beskrev at de hadde lyktes i å få til et genuint samarbeid mellom lærerne og miljøterapeutene på skolen. Skolens lederskap trekkes også frem av Borg og Lyng i deres casestudie av skoler som har positive erfaringer med å ansette miljøterapeuter. Erfaringene på tvers av de tre skolene i deres undersøkelse var blant annet at et lederskap som har forståelse for hva den sosialfaglige kompetansen kan bety for skolen, og som tydelig kommuniserer hvordan miljøterapeutene skal brukes, var en viktig del av suksessfaktoren (Borg & Lyng, 2019, s. 53). Akkurat dette var noe mange av informantene mine savnet. De ønsket at lederskapet ved deres skole satte seg inn i hva de kunne bidra med, og kommuniserte dette tydelig ut til de andre kollegaene. På denne måten håpet deltakerne mine at de kanskje ikke ville blitt sett på som assistenter, og hele tiden måtte forklare og forsvare egen posisjon i skolen. Borg og Lyng trakk i tillegg tilrettelegging for godt samarbeid mellom lærere og miljøterapeuter, og å gi tilstrekkelig med frihet til å forme egen rolle i skolen, frem som viktige erfaringer lederskapet ved de ulike skolene hadde gjort seg. Samt viktigheten av å ha en langsiktig plan for finansiering, rekruttering, organisering og integrering av den sosialfaglige kompetansen i skolen (Borg & Lyng, 2019, s. 53).

Både frihet, samarbeidstid, og økonomi er allerede belyst tidligere i oppgaven, men dette er sider ved innføringen av yrkesgruppen miljøterapeuter i skolen som skolens ledelse i stor grad har ansvar for å legge til rette for. Når de ikke har en tydelig plan for hvorfor og hvordan de vil ha sosialarbeidere inn i skolen, medfører det at innad på selve skolen blir det et uklart skille mellom hvem som skal gjøre hva. Hva skal assistentene og fagarbeiderne gjøre, og

hvilke oppgaver skal miljøterapeutene ha? Her har selvsagt også miljøterapeutene selv et ansvar, i å formidle hva de kan og hvilke arbeidsoppgaver de mener burde overlates til dem. De må være dyktige i å kommunisere hva som er deres fagområde, og hva de kan bidra med inn i skolen. Dersom de ønsker å ha innflytelse på det som skjer på skolen, kan de ikke passivt vente på å bli spurt. De må være aktive å ta den rollen de ønsker seg, og arbeide for å få den innflytelsen de selv mener de burde ha. Det er da interessant å se hvordan mine informanter beskriver egen posisjon i skolen. Flere forteller at de gjør nettopp dette, de forsøker å ta sin plass, de baner vei og forteller hva de kan, de sier sine meninger i konkrete saker. Hvorfor er da mangelen på anerkjennelse av deres kompetanse likevel et problem for dem i arbeidshverdagen?

Forklaringen må være at mangelen på tildelt planleggingstid, mulighet til å samarbeide, sterk tilknytning til enkeltelever, uklare rammer og lite kunnskap om hva de kan, at alle disse forholdene fører til at deres posisjon i skolen svekkes. Miljøterapeuter i skolen mangler rett og slett status. Flere av informantene uttrykker dette skillet og mangelen på status på ulike måter. De beskriver at de ofte blir hjelpeassistenter, at de ikke prioriteres på møter eller samarbeidstid, at de må si sine meninger flere ganger for å bli hørt, og at personer uten deres kompetanse får oppgaver miljøterapeutene burde hatt. De opplever ikke å være på nivå med lærerne, men heller noen hakk under. Dette kjenner vi igjen fra Gjertsen et al., studie om sosialarbeiders rolle og status i skolen. De peker på akkurat de samme tingene som mine informanter. Miljøterapeutene mangler tydelighet rundt hva som er deres yrkesrolle i skolen, og det underbygger deres status. De har lite konkret å slå i bordet med, og å vise til når det kommer til hva som skal være deres oppgaver når de opplever at skolen ikke bruker dem riktig (Gjertsen et al., 2018, s. 170).

I tillegg er skolen en institusjon med et veldig sterkt faglig utdanningsfokus, og lærernes fundament er så sterkt at det nesten kan sees på som et yrkesmonopol i skolen. (Gjertsen et al., 2018, s. 175). Dette gjør at sosialarbeidere opplever at de ikke er på samme nivå som lærere, noe også mine deltakere bekrefter. De har ikke samme status, og heller ikke samme makt. utfordringer knyttet til en tydelig formalisert posisjon i skolen forplanter seg helt ned til ansikt-til-ansikt relasjonene mellom lærerne og miljøterapeutene. Ingen av mine informanter var ute etter å henge ut lærere spesielt. Det handler mer om at lærerne mangler kunnskap om hvordan de kan bruke miljøterapeutene, så da behandler de dem som assistenter. Det er nettopp dette som er problemet. Mangel på kunnskap om hva miljøterapeuter i skolen kan tilføre og utydelige rammer rundt deres stilling, bidrar til å skape et skille mellom dem og

lærerne i skolen. Når vi legger til mangelen på formalisering og dårlig kommunikasjon fra ledelsen om hva som skal være deres rolle, øker inntrykket av uavklarte roller og ulik status. Dette svekker miljøterapeutenes posisjon, og vanskeliggjør deres arbeid i skolen. Muligheten til å gjøre en større jobb i skolen, og innta mer aktive roller i arbeid med mobbeproblematikk og klassearbeid blir begrenset (Gjertsen et al., 2018, s. 175).

Et viktig spørsmål å stille mot slutten er, reproduserer vi kunnskap som allerede er der? Alle deltakerne i mine undersøkelser er del av en faglig diskurs, som har sine oppfatninger om miljøterapeutisk arbeid i skolen. Den kunnskapen som tidligere er produsert om miljøterapeuters posisjon, rolle og status, har vist en helhetlig oppfatning om at dette er en yrkesgruppe som er preget av utydelighet og manglende status (Gjertsen et al., 2018). Det at dette er den regjerende holdningen knyttet til miljøterapeutisk arbeid i skolen, kan påvirke miljøterapeuter til å tenke at «sånn er det». Noe som igjen fører til at de selv reproduserer den samme kunnskapen, om egen rolle og status. Er så oppfatningen av manglende anerkjennelse av deres posisjon og rolle kun en gjenspeiling av den gjeldende diskursen, eller er det den reelle situasjonen for miljøterapeutene i skolen? Ut fra hvordan informantene mine beskriver sin arbeidshverdag, og samhandlingen med ledelse og lærere i ulike situasjoner, er det lite sannsynlig at alle deres ulike erfaringer kun er et produkt av diskursen rundt deres yrkesstatus. Mine data forteller at deltakerne er klar over at det er et skille mellom dem og lærerne, men de har konkrete forklaringer på hvorfor de tror det er slik. Forklaringer som knytter seg til manglende stillingsbeskrivelse, lite kunnskap hos ledelse og de andre ansatte om hva de kan bidra med, og lite planleggings- og samarbeidstid. Det er ingen som uttrykker at, det er bare sånn det er i skolen, men samtlige av mine deltakere er opptatt av hva som kunne hjulpet dem og løftet deres status i skolen.

Manglende kunnskap og anerkjennelse rundt hva som er miljøterapeuters rolle i skolen, bidrar til å skape uklarhet rundt deres posisjon. Godt lederskap og tydelig kommunikasjon rundt hva miljøterapeutene kan bidra med i skolen, beskrives som viktige faktorer for de skolene som lykkes med å integrere denne yrkesgruppen. I tillegg må miljøterapeutene være aktive og selv kommunisere godt hva de kan bidra med dersom de ønsker å ha innflytelse på det som skjer i skolen. Kombinasjonen av læreres sterke posisjon i skolen, med uklarhet rundt miljøterapeutenes rolle, fører til at miljøterapeutene opplever å ha en svekket status i skolen. Det er et skille mellom disse to yrkesgruppene. Dette skille kan ikke tilskrives den gjeldende diskursen om miljøterapeuters rolle og status i skolen, men må sees på som et resultat av manglende kunnskap og uavklarte roller i skolen.

6. Oppsummering og konklusjon

Utgangspunktet for mine undersøkelser var ønsket om å avdekke hvordan miljøterapeuter i skolen arbeider, og om de får brukt spekteret av sin kunnskap og kompetanse i skolen. «Hvilke erfaringer har miljøterapeuter i skolen med arbeid knyttet til mobbeproblematikk på klassenivå?», ble problemstillingen arbeidet mitt tok utgangspunkt i. Gjennom å sette meg inn i ulike teoretiske tilnærminger og ved å benytte både en kvantitativ kartlegging og kvalitative dybde intervjuer, samlet jeg inn et bredt datasett som kunne bidra til å besvare problemstillingen. For å belyse ulike sider ved problemstillingen har jeg hele veien stilt utdypende spørsmål, og prøvd å finne svar på hva som kunne være årsaken til at jeg fant de ulike mønstrene og sammenhengene i datamaterialet mitt.

Resultatene mine viste at arbeid med enkeltelever var en stor del av miljøterapeuters arbeidshverdag. Når det kom til arbeid med mobbeproblematikk, klassearbeid og metodisk samfunnsarbeid, var det liten tid og mulighet til dette. Årsakene som pekte seg ut, var først en mangel på formalisering av miljøterapeuters rolle og posisjon i skolen. Det finnes ingen krav eller rammeverk som forteller hva som er deres område og hvordan de skal jobbe. Dette medfører at skolene disponerer dem som de selv vil, og har økonomi til. Miljøterapeutene kunne fortelle om lite eller ingen planleggings- og samarbeidstid til det som var deres daglige oppgaver. Flere mente at økonomi var en viktig årsak til dette, det å ikke bruke dem sammen med elevene medfører ekstrakostnader for skolen.

Andre hovedårsak som dukket opp igjen og igjen, var miljøterapeutenes tilknytning til enkeltelever. Det er ikke slik at miljøterapeuter ikke skal jobbe en til en, men informantene beskrev at de ble så bundet til enkeltelever at det ble altopplukkende. Både arbeid med mobbeproblematikk, klassearbeid og metodisk samfunnsarbeid ble nesten umulig når all arbeidstid går til å følge en elev. Denne bruken av miljøterapeuter i skolen er uheldig da de opplever å ikke få brukt sin kompetanse fullt ut, og skolen ikke utnytter ressursene sine godt nok.

Siste årsak som deltakerne mine trekker frem, er mangelen på kunnskap og annerkjennelse i skolen knyttet til hva en miljøterapeut er og kan. De beskriver at det er et tydelig skille mellom lærere og miljøterapeuter, og de har ikke samme status som lærerne. De opplever seg begrenset av å hele tiden måtte forklare seg og sin plass i skolen. Flere peker på at mangelen på tydelighet og formalisering forplanter seg nedover, og at det hadde vært enklere for miljøterapeutene dersom det fantes en tydelig beskrivelse på hva som er deres oppgaver.

Har min studie funnet svar på problemstillingen? Hvilke erfaringer har miljøterapeuter i skolen med arbeid knyttet til mobbeproblematikk på klassenivå? Svaret her må være lite eller ingen erfaring, de er i stor grad en uutnyttet ressurs i skolene. Miljøterapeutene ønsker de var mer involvert i arbeidet med mobbeproblematikk, og at de i det hele tatt hadde muligheten til mer konkret klassearbeid. Gjennom intervjuene merket jeg at mange er frustrerte over egen yrkessituasjon. De føler de kunne gjort en større forskjell for flere elever, men at de begrenses og på en måte stanger i taket. Skolen er rett og slett ikke tilrettelagt for deres yrkesgruppe enda. Formalisering, struktur, kunnskap og enkeltelever, begrenser deres mulighet til å innta en mer aktiv rolle i skolen.

Hvilke implikasjoner har så mine funn for fremtiden? Her vil jeg trekke frem to ting. Først, sosialfaglig kompetanse er en viktig del av skolens todelte opplæringsmandat, og det er en sentral side ved barns utvikling og identitetsdannelse. Dersom vi ønsker at dette skal faktisk være en del av skolens arbeid, er vi nødt til å lovfeste kravet til sosialfaglig kompetanse hos de som skal arbeide med dette. Gjennom mine undersøkelser ser vi at mangelen på formalisering legger mange konkrete begrensninger for miljøterapeuter i skolen, i tillegg til at det forplanter seg ned gjennom systemet og skaper uklarhet i samarbeidet mellom lærere og miljøterapeuter. En formalisering av behovet for kvalifiserte sosialarbeidere i skolen vil være et steg i riktig retning, og gi miljøterapeutene i skolen det fotfestet de trenger for å kunne gjøre en større forskjell enn de har muligheten til i dag.

For det andre er det viktig at miljøterapeuter i skolen ikke gir seg. Det er tungt å stå i frontlinjen og bane vei, men de utfordringene de står ovenfor er ikke noe som kommer til å løse seg over natten. Selv om det skulle lovfestes krav om at alle skoler skal ansette sosialarbeidere i morgen, betyr ikke det at arbeidshverdagen ville endre seg drastisk. Skolen er et tungt skip å snu, og det er behov for kontinuerlig arbeid med å vise hva de kan tilby skolene. Her er det viktig å beholde fokus, hvorfor er sosialfaglig arbeid i skolen så viktig? Vi jobber for elevene, og de som er ute i feltet må fortsette å sette klare eksempler og tydelig kommunisere hva de mener en miljøterapeut i skolen skal være. Miljøterapeutene må fortsette å kreve sin plass, og ta den innflytelsen de vil ha, fordi de bygger en vei andre sosialarbeidere kan gå på etter dem. Aller viktigst er den jobben de gjør for elevene, og at de sammen med dem jobber for at skolen skal være best mulig for flest mulig.

Litteraturliste

Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Abstrakt forlag.

Beck, U. (2003-2004). *Globalisering og individualisering*. Bind 1-3. Abstrakt forlag.

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). Arbeidsforskningsinstituttet. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/sluttrapport_hva-larerne-ikke-kan_med-sammendrag.pdf

Borg, E., & Lyng, S. T. (2019). *Sosialfaglig kompetanse i skolen*. (Fellesorganisasjonen). https://www.fo.no/getfile.php/1319574-1569406570/Bilder/FO%20mener/Brosjyrer/Sosialfaglig%20kompetanse%20i%20skolentil_nett.pdf

Briggs, A. (2014). The welfare state in historical perspective. I C. Pierson, F. G. Castles & I. K. Naumann (Red.), *The Welfare state reader* (3. utg., s. 14-27). Polity Press.

Elstad, J.I. (2010). Spørreskjemaundersøkelsens fallgruber. I D. Album, M. N. Hansen & K. Widerberg (Red.), *Metodene våre: eksempler fra samfunnsvitenskapelig forskning* (s. 155-169). Universitetsforlaget.

Ertesvåg, F. (2020, 8. november). Ofre for Coronaskolen: 14026 elever mistet undervisning de har krav på. *Verdens Gang*, <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/566OAW/ofre-for-corona-skolen-14026-elever-mistet-undervisning-de-har-krav-paa>

Fellesorganisasjonen for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere. (2017a). *Global definisjon av sosialt arbeid*. FO. <https://www.fo.no/aktuelle-brosjyrer/global-definisjon-av-sosialt-arbeid-article5620-1335.html>

Fellesorganisasjonen for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere. (2017b). *Miljøterapeutisk kompetanse sikrer bedre kvalitet i skolen*. FO. <https://www.fo.no/uttalelser/miljoterapeutisk-kompetanse-sikrer-bedre-kvalitet-i-skolen-article763-1120.html>

Fellesorganisasjonen for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere. (2019). *Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere*. FO. <https://www.fo.no/getfile.php/1311735-1585635696/Dokumenter/Din%20profesjon/Brosjyrer/Yrkesetisk%20grunnlagsdokument.pdf>

Fellesorganisasjonen for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere. (2021). *Vi krever lovfesting av miljøterapeuter i skolen*. FO.

<https://www.fo.no/nyhetsarkiv/vi-krever-lovfesting-av-miljoterapeuter-i-skolen-article9439-28.html>

Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet: selvet og samfundet under sen-moderniteten*. Hans Reitzels Forlag.

Gjertsen, P-Å., Hansen, M. B. V. & Juberg, A. (2018). Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 21(2), 163-179.

Guerra, S. M. (2017). Nærmiljøutviklingsarbeid: En tilnærming innenfor samfunnsarbeid. I R. Hansen & M-B. Solem (Red.), *Sosialt arbeid: En situert praksis* (s. 263-289). Gyldendal akademisk.

Gustavsson, U. & Tømmerbakken, N. (2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen: Om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider*. Kommuneforlaget.

Halvorsen, T. (2012). *Miljøarbeid i institusjoner for utsatte unge*. Fagbokforlaget.

Hansen, R. (2017). Empowerment som myndiggjøring og frigjørende praksis. I R. Hansen & M-B. Solem (Red.), *Sosialt arbeid: En situert praksis* (s. 73-93). Gyldendal akademisk.

Hansen, R., Solem, M-B. & Nybø, E. (2017). Sosialt arbeid som fag. I R. Hansen & M-B. Solem (Red.), *Sosialt arbeid: En situert praksis* (s. 23-45). Gyldendal akademisk.

Haraldsen, G. (1999). Kunsten å lage et spørreskjema. *Samfunnsspeilet*, 13(6), 43-46.

Holmøy, O., Birkrem, T., Lien, T. & Flaten, K. (2019, 29. oktober). *Miljøterapeuter i skolen – Et uforløst potensial*. Fontene. <https://fontene.no/fagartikler/miljoterapeuter-i-skolen--et-uforlost-potensial-6.47.654240.497e12dd76>

Hutchinson, G. S. (2010). *Samfunnsarbeid: Mobilisering og deltakelse i sosialfaglig arbeid* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

International Federation of Social Workers. (2014, juli). *Global definition of social work*. IFSW. <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>

Isaksson, C. (2020). Teorier, metoder och legitimitet för socialt arbete i skolan. I C. Isaksson, B. Blom & L. Nygren (Red.), *Sosialt arbete i skolan: Villkor, innehåll och utmaningar* (s. 55-68). Studentlitteratur.

- Johannessen, A. (2009). *Introduksjon til SPSS* (4. utg.). Abstrakt forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018), *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. University of Chicago Press.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til: Virkemidler for et godt psykososialt miljø*. Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Richmond, M. (1917). *Social diagnosis*. Russel Sage Foundation.
- Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi: Hva kan skolen gjøre?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Roland, E. (2020). *Mobbeloven: Opplæringslovens kapittel 9A og god praksis*. Fagbokforlaget.
- Skog, O. J. (2004). *Å forklare sosiale fenomener: En regresjonsbasert tilnærming* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Store Norske Leksikon. (2019, 8. juli). Status. I *SNL*. <https://snl.no/status>
- Store Norske Leksikon. (2020, 28. juni). Posisjon. I *SNL*. <https://snl.no/posisjon>
- Solem, M-B. & Hansen, R. (2017). Sosiokulturelle perspektiver. I R. Hansen & M-B. Solem (Red.), *Sosialt arbeid: En situert praksis* (s. 62-72). Gyldendal akademisk.
- Titmuss, R. (2014). Universalism versus selection. I C. Pierson, F. G. Castles & I. K. Naumann (Red.), *The Welfare state reader* (3. utg., s. 38-45). Polity Press.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

Tjora, A., Skirbekk, S. & Tjernshaugen, A. (2021, 22. februar). Rolle. I *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/rolle>

Utdanningsdirektoratet. (2020, 29. januar). *Elevundersøkelsen 2019: Mobbing og arbeidsro*. Udir. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/elevundersokelsen-2019-mobbing-og-arbeidsro>

von Tetzchner, S. (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.

Vygotskij, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til kartlegger

Kartlegging

Vil du delta i forskningsprosjektet masteroppgave i sosialt arbeid?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge miljøterapeuters stillingsbeskrivelser og arbeidsoppgaver i skolen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Min masteroppgave skal dreie seg om miljøterapeutisk arbeid i skolen. Jeg arbeider ut fra følgende problemstilling: Hvilke erfaringer har sosialarbeidere i skolen med arbeid knyttet til mobbeproblematikk på klassenivå? Første steg i studien min er derfor å gjøre en kartlegging av hva som er miljøterapeuters arbeidsoppgaver i skolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i kartleggingen, innebærer det at du fyller ut et spørreskjema. Det vil ikke ta mer enn 5 minutter å svare. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om hva som inngår/ikke inngår i stillingsbeskrivelsen din, og om hvilke arbeidsoppgaver du har i skolen. Svarene registreres elektronisk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du mottar denne henvendelsen om å delta i kartleggingen da kommunen oppgir at du har stilling som miljøterapeut ved din skole. Invitasjonen til å delta sendes ut til alle miljøterapeuter i kommunen.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Opplysningene du oppgir til Nord universitet vil kun jeg og min veileder ha tilgang til.
- Svarene dine anonymiseres av nettskjema, og det vil ikke være tilgjengelig for meg eller andre hvem som har svart hva.
- Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon av masteroppgaven.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Nord universitet ved Lydia Rognhaug 315529@student.nord.no og Øystein Henriksen Oystein.henriksen@nord.no
- Vårt persovernombud: personvernombud@nord.no

Med vennlig hilsen

Øystein Henriksen
Veileder

Lydia Rognhaug
Masterstudent

Samtykkeerklæring - Må svares på *

Jeg har mottatt og forstått informasjon om mastergradsprosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Deltakelse i spørreundersøkelse
- At mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

Ja

Nei

Vedlegg 2 – Kartlegger

Bakgrunnsspørsmål

1. Hvilken av følgende utdanninger har du?

Barnevernspedagog

Sosionom

Vernepleier

Annet

Dersom du krysset av på "annet" ovenfor, hvilken utdanning har du?

2. Hvor lenge har du vært ansatt som miljøterapeut i skolen?

Ta med de årene du eventuelt har arbeidet som miljøterapeut ved andre skoler enn din nåværende.

2 år eller mindre

3-4 år

5-7 år

7-9 år

10 år eller mer

3. Hvilke klassetrinn arbeider du på? Oppgi alle dersom du er knyttet til flere klassetrinn.

4. Har du fast ansettelse?

Ja

Nei

5. Hva er din stillingsprosent?

0-25%

26-50%

51-75%

76-100%

Innhold i stillingsbeskrivelse

Ut fra dine egne erfaringer, hvor enig eller uenig er du med de følgende påstandene?

6. Stillingsbeskrivelsen min gir tydelige beskrivelser av hva som er mine arbeidsoppgaver i skolen.

- Svært enig
- Enig
- Hverken enig eller uenig
- Uenig
- Svært uenig

7. Stillingsbeskrivelsen min er åpen, og formes etter behovene på skolen.

- Svært enig
- Enig
- Hverken enig eller uenig
- Uenig
- Svært uenig

8. Jeg har mulighet til å være med på å forme min stilling og mine arbeidsoppgaver, ut fra hva jeg selv synes er interessant og relevant for skolen.

- Svært enig
- Enig
- Hverken enig eller uenig
- Uenig
- Svært uenig

Arbeidsoppgaver i skolen

Velg det alternativet som passer med dine erfaringer fra arbeidshverdagen din.

9. Stillingen min er knyttet opp til en eller flere elever med spesielle behov og utfordringer.

- Svært enig
- Enig
- Hverken enig eller uenig
- Uenig
- Svært uenig

10. I min arbeidshverdag har jeg mulighet til å planlegge og gjennomføre tiltak eller aktiviteter med en mindre gruppe elever.

Daglig

Ukentlig

Månedlig

Aldri

11. I min arbeidshverdag har jeg mulighet til å planlegge og gjennomføre tiltak eller aktiviteter med hele klassegruppen.

Daglig

Ukentlig

Månedlig

Aldri

12. Jeg arbeider med elever en til en.

Daglig

Ukentlig

Månedlig

Aldri

13. Jeg opplever at jeg har mulighet til å komme med faglige innspill til tiltak og metoder som former måten jeg og mine kollegaer arbeider på.

Svært enig

Enig

Hverken enig eller uenig

Uenig

Svært uenig

14. Dersom du har utfyllende eller presiserende kommentarer du ønsker å få frem kan du skrive disse her, hvis ikke kan du sende inn svarene dine. Takk for din deltakelse i denne kartleggingen!

Vedlegg 3 – Kodebok SPSS

	Name	Type	Width	Decimals	Label	Values	Missing	Columns	Align	Measure	Role
1	Sp1	Numeric	8	0	Hvilken utdanning har du?	{1, Barnevernsp...	None	8	Right	Nominal	Input
2	Sp2	Numeric	8	0	Hvor lenge har du vært ansatt som miljøterapeut i...	{1, 2 år eller min...	None	8	Right	Scale	Input
3	Sp3	String	100	0	Hvilke klassetrinn arbeider du på?	None	None	8	Left	Nominal	Input
4	Sp4	Numeric	8	0	Har du fast ansettelse?	{0, Ja}...	None	8	Right	Nominal	Input
5	Sp5	Numeric	8	0	Hva er din stillingsprosent?	{1, 0-25%}...	None	8	Right	Scale	Input
6	Sp6	Numeric	8	0	Stillingsbeskrivelsen min gir tydelige beskrivelser...	{1, Svært enig}...	None	8	Right	Ordinal	Input
7	Sp7	Numeric	8	0	Stillingsbeskrivelsen min er åpen, og formes etter...	{1, Svært enig}...	None	8	Right	Ordinal	Input
8	Sp8	Numeric	8	0	Jeg har mulighet til å være med på å forme min s...	{1, Svært enig}...	None	8	Right	Ordinal	Input
9	Sp9	Numeric	8	0	Stillingen min er knyttet opp til en eller flere eleve...	{1, Svært enig}...	77	8	Right	Ordinal	Input
10	Sp10	Numeric	8	0	I min arbeidshverdag har jeg mulighet til å planleg...	{1, Daglig}...	None	8	Right	Ordinal	Input
11	Sp11	Numeric	8	0	I min arbeidshverdag har jeg mulighet til å planleg...	{1, Daglig}...	None	8	Right	Ordinal	Input
12	Sp12	Numeric	8	0	Jeg arbeider med elever en til en.	{1, Daglig}...	None	8	Right	Ordinal	Input
13	Sp13	Numeric	8	0	Jeg opplever at jeg har mulighet til å komme med...	{1, Svært enig}...	None	8	Right	Ordinal	Input
14	Sp14	String	500	0	Dersom du har utfyllende eller presiserende kom...	{99, Uaktuelt å ...	99	8	Left	Nominal	Input
15	Sp1_1	String	50	0	Utdanning - "Annet"	{88, Uaktuelt å ...	88	8	Left	Nominal	Input
16	Sp2_1	Numeric	8	0	Yrkeserfaring	{1, 2 år eller min...	None	10	Right	Scale	Input
17	Sp6_1	Numeric	8	0	Tydelig stillingsbeskrivelse	{1, Svært enig/e...	None	10	Right	Ordinal	Input
18	Sp7_1	Numeric	8	0	Åpen stillingsbeskrivelse	{1, Svært enig/e...	None	10	Right	Ordinal	Input
19	Sp8_1	Numeric	8	0	Utformer egen stilling	{1, Svært enig/e...	None	10	Right	Ordinal	Input
20	Sp9_1	Numeric	8	0	Stilling knyttet til elever med spesielle behov	{1, Svært enig/e...	77	10	Right	Ordinal	Input
21	Sp13_1	Numeric	8	0	Mulighet til å komme med faglige innspill	{1, Svært enig/e...	None	10	Right	Ordinal	Input

Vil du delta i forskningsprosjektet

Masteroppgave i sosialt arbeid

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt. Dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet inngår som en del av min masteroppgave i sosialt arbeid. Konkret undersøker jeg hvilke erfaringer miljøterapeuter i skolen har med arbeid knyttet til mobbeproblematikk på klassenivå. Det er allerede sendt ut en generell kartlegger av arbeidsoppgaver, og denne intervjustudien følger opp og går dypere inn på temaene mobbing og klassearbeid.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er blitt kontaktet da kommunen oppgir at du er tilsatt som miljøterapeut ved din skole. Jeg kontakter deg, og mellom 5-10 andre fra ulike skoler i kommunen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til et intervju. Dette vil ta mellom 45 min – til ca. 1 t. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet, dette for å kunne gjengi dine opplysninger så riktig som mulig i etterkant. Spørsmålene i intervjuet kommer til å dreie seg om din arbeidshverdag som miljøterapeut i skolen, om dine erfaringer med mobbing, klassearbeid og samfunnsarbeid.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det vil bare være meg selv og min veileder som har tilgang til opplysningene du oppgir.
- Ditt navn vil bli erstattet med en kode og ikke lagret sammen med datamaterialet.
- Du vil ikke være gjenkjennelig i publikasjonen av denne oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres, og når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent vil alle opptak og eventuelle opplysninger slettes. Dette skal etter planen skje i mai 2021.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Nord universitet ved Lydia Rognhaug 315529@student.nord.no og Øystein Henriksen Oystein.henriksen@nord.no
- Vårt personvernombud: personvernombud@nord.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Øystein Henriksen
(Veileder)

Lydia Rognhaug
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Masteroppgave i sosialt arbeid», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5 – Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling: Hvilke erfaringer har sosialarbeidere i skolen med arbeid knyttet til mobbeproblematikk på klassenivå.

Minne informanter om taushetsplikt

Innledningsspørsmål:

- Kan du fortelle litt om hvilken utdanning du har?
- Hvor lenge har du arbeidet som miljøterapeut?
- Arbeider det flere miljøterapeuter ved din skole?
- Kan du beskrive din stilling? Størrelse, fast, delt mellom ulike klassetrinn og SFO?

Arbeidshverdag:

- Hvordan ser en helt vanlig arbeidsdag ut for deg, kan du beskrive denne?
- Har du en fast ukeplan, ukerytme eller faste arbeidsoppgaver? Beskriv denne, evt.
- Kan du beskrive de viktigste arbeidsoppgavene dine? De som tar opp mest av din tid?
- Opplever du at du har stor frihet i arbeidshverdagen din? Kan styre litt som du mener er best?
- Dersom du hadde frie tøyler, hvilke oppgaver ville du lagt vekt på/hvordan ville du ha lagt opp arbeidshverdagen din? Hvorfor?
- Opplever du at du får brukt din utdanning og dine ferdigheter i ditt arbeid? På hvilken måte/hvorfor ikke?

Mobbeproblematikk:

- Hva tenker du når du hører begrepet «mobbing»?
- Kan du, ut fra dine erfaringer, beskrive arbeidsprosessen dersom det forekommer mobbing i en klasse? Hvilke tiltak iverksettes, evt. hva er det som vektlegges av lærere og skolens ledelse?
- Kan du beskrive hva som er din rolle og dine oppgaver dersom det oppstår mobbing i klassen?
- Har du innblikk i og innflytelse på de avgjørelsene som tas knyttet til mobbearbeid på skolen/ditt trinn? På hvilken måte? Hva er til hinder?
- Dersom du kunne gjøre akkurat hva du ville, hvordan ville du arbeidet med mobbing i en klasse? Hvordan ville du planlagt og gjennomført tiltak, hvilken type tiltak? Hvorfor ville du arbeidet på denne måten?
- Hva mener du er positivt i måten din skole arbeider med mobbeproblematikk på?
- Hva savner du i måten din skole arbeider med mobbeproblematikk?

Erfaringer med klassearbeid:

- Har du mulighet til å arbeide med hele klassen? Hvorfor ikke? Hvis ja, Kan du beskrive en situasjon der du gjorde dette/hvor ofte/hvordan ser det ut/har du mulighet til å planlegge?
- Ut fra dine erfaringer, er det behov for konkret miljøterapeutisk arbeid på klassenivå? Bør miljøterapeuter ha mulighet til å arbeide med hele klassegruppen? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Opplever du at dine perspektiver/synspunkter vektlegges, av dine lærerkolleger/rektor/andre samarbeidspartnere? Evt. beskrive hvordan dette ser ut i praksis?

Samfunnsarbeid

- Når du hører ordet «samfunnsarbeid», får du noen tanker om dette som en metode eller teori? Har du noen erfaringer med samfunnsarbeid?
- Hva tenker du når du hører begreper som «deltakelse», «kollektiv handling», «sosial endring» ...
- Kan du beskrive en situasjon hvor du har brukt dette? Hvordan så det ut? Hvorfor ikke?
- Et av elementene i formålsparagrafen er at elevene har medansvar og rett til medvirkning, hvordan tenker du som miljøterapeut at man bør arbeide for å oppnå og ivareta dette?
- Har elevene, slik du erfarer det, stor mulighet til medvirkning i sine skolehverdager? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva tenker du er til hinder for at man tar i bruk andre metoder, som for eksempel samfunnsarbeid, i skolen?

Avslutning:

- Er det noe vi ikke har vært innom som du ønsker å trekke frem?
- Tusen takk for at du stilte til intervju! 😊