

MSOMAS Masteroppgave i sosialfag

Miljøterapeutens perspektiv på det tverrfaglige samarbeidet med lærerne i skolen

Av: Nermina Hajdarovic

Veileder: Kari Søndena



**Universitetet
i Stavanger**

DET SAMFUNNSVITENSKAPELIGE FAKULTET

Institutt for sosialfag

Juni 2021

UNIVERSITETET I STAVANGER

**MASTERSTUDIUM I SOSIALFAG
MASTERGRADSOPPGAVE**

SEMESTER:

Våren 2021

FORFATTER/MASTERKANDIDAT: Nermina Hajdarovic

VEILEDER: Kari Søndena

TITTEL PÅ MASTEROPPGAVE:

Norsk tittel: Miljøterapeutens perspektiv på det tverrfaglige samarbeidet med lærerne i skolen

Engelsk tittel: The social workers perspective on the interdisciplinary collaboration with school teachers

EMNEORD/STIKKORD:

Miljøterapeut, lærere, skole, tverrfaglig samarbeid, profesjonskonflikter

ANTALL SIDER: 59

STAVANGER

31.05.21

Nermina Hajdarovic

DATO/ÅR

Kandidatens navn

I forbindelse med elektronisk innlevering, kommer jeg til å reservere med mot å offentliggjøre mastergradsoppgaven på universitetets nettsider

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	8
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	8
1.2 PROBLEMSTILLING	9
1.3 STUDIENS FORMÅL	10
1.4 DEFINISJON AV SENTRALE BEGREPER	10
1.5 TIDLIGERE FORSKNING PÅ OMRÅDET	11
1.6 OPPGAVENS OPPBYGNING	12
1.7 AVGRENSNING	13
2.0 TEORETISKE PERSPEKTIVER	14
2.1 MILJØTERAPEUTENS ROLLE I SKOLEN	14
2.2 TVERRFAGLIG SAMARBEID	16
2.2.1 <i>Tverrfaglig samarbeid i praksis</i>	16
2.2.2 <i>Profesjonskonflikter i tverrfaglig samarbeid</i>	17
2.3 OPPSUMMERING	18
3.0 METODISK TILNÆRMING	19
3.1 KVALITATIV METODE	19
3.1.1 <i>Fenomenologi</i>	20
3.2 EGEN FORFORSTÅELSE	21
3.3 DET KVALITATIVE INTERVJU	22
3.3.1 <i>Intervjuguide</i>	23
3.4 INFORMANTUTVALG	25
3.4.1 <i>Kriterier for utvalget</i>	25
3.4.2 <i>Rekruttering av informanter</i>	25
3.4.3 <i>Gjennomføring av intervjuene</i>	26
3.4.4 <i>Transkripsjon av intervjumaterialet</i>	28
3.5 ANALYSE OG TOLKNING	28
3.6 ETISKE OVERVEIELSER	29
3.7 RELIABILITET OG VALIDITET	31
4.0 PRESENTASJON AV FUNN	32
4.1 FORHOLDET MELLOM MILJØTERAPEUTENE OG LÆRERNE PÅ SKOLEN	34
4.1.1 <i>Sosialt miljø og respekt for ulik kompetanse</i>	34
4.1.2 <i>Uenigheter og håndteringen av disse</i>	35
4.2 ORGANISATORISKE UTFORDRINGER	37

<i>4.2.1 Forutsigbarhet og medbestemmelse i arbeidshverdagen</i>	37
<i>4.2.2 Lite tid til samarbeid</i>	38
4.3 INFORMANTENES EGNE ERFARINGER FRA DET TVERRFAGLIGE SAMARBEIDET	40
<i>4.3.1 Informantenes positive opplevelser i samarbeidet med lærerne</i>	41
<i>4.3.2 Informantenes mindre positive opplevelser i samarbeidet med lærerne</i>	42
4.4 OPPSUMMERING AV FUNN	43
5.0 DISKUSJON	44
5.1 INDIVIDNIVÅ OG SYSTEMNIVÅ I DET TVERRFAGLIGE SAMARBEIDET	44
5.2 ER MILJØTERAPEUTENE EN «UNDERDOG» I SKOLEN?	47
6.0 OPPSUMMERING AV FUNNENE	49
7.0 AVSLUTNING	50
LITTERATURLISTE	51
VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV/SAMTYKKESKJEMA	54
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE	58

Forord

Det har vært et privilegium å få fordype seg i noe man brenner for, og gjennomføre et forskningsprosjekt som forhåpentligvis setter et større lys på de svært kunnskapsrike miljøterapeutene som utgjør en viktig ressurs for elevene som trenger dem i skolehverdagen. Jeg ønsker derfor å rette en takk til dem som har bidratt og vært en utrolig god støtte for meg gjennom denne krevende prosessen.

Jeg ønsker først og fremst å takke de fire informantene som har delt sine opplevelser og erfaringer med meg, og gitt meg et innblikk i deres livsverden. Videre vil jeg rette en stor takk til min veileder Kari Søndena, for gode tilbakemeldinger og konstruktive innspill underveis i prosessen.

Til slutt vil jeg gi en takk til min fantastiske samboer for all støtte og tålmodighet, i tillegg til familie og venner som har engasjert seg i prosessen og vist stor interesse for min masteroppgave.

Stavanger, våren 2021

Nermina Hajdarovic

Sammendrag

Tittel: Miljøterapeutens perspektiv på det tverrfaglige samarbeide med lærerne i skolen.

Tema og bakgrunn: Temaet i oppgaven er hvordan miljøterapeutene opplever det tverrfaglige samarbeidet med lærerne i skolen. Bakgrunnen for at jeg valgte dette temaet var at jeg ønsket å utforske på hvordan miljøterapeutene, som er en relativt ny og viktig yrkesgruppe i skolen, opplever dette samarbeidet. Skolen er i stor grad dominert av lærerne, og jeg ville derfor sette mer lys på miljøterapeutenes erfaringer og opplevelser ved det å jobbe i skolen. Jeg ønsket blant annet å se på hvordan miljøterapeutene opplever det sosiale miljøet og hvilke uenigheter som oppstår mellom dem og lærerne, i tillegg til hva de opplever som bra og mindre bra med det tverrfaglige samarbeidet.

Hensikt og mål: Hensikten og målet med studien var å få økt kunnskap om hvordan miljøterapeutenes arbeidshverdag i skolen er, og hvordan de opplever det tverrfaglige samarbeidet med lærerne. Miljøterapeutene er en viktig ressurs for elevene som trenger dem, og ved å sette lys på deres opplevelser håpet jeg å få et større innblikk på hvordan de opplever samarbeidet med lærerne og hvilke utfordringer de møter på.

Problemstilling: Problemstillingen jeg har valgt for oppgaven er «*Hvordan opplever miljøterapeuter i skolen det tverrfaglige samarbeidet med lærerne?*»

Metode: For å besvare problemstillingen har jeg valgt å bruke kvalitativ metode. Studien er fenomenologisk og jeg har på bakgrunn av dette valgt å bruke intervju som datainnsamlingsmetode. Dette har jeg valgt fordi det er den beste måten å gjennomføre en fenomenologisk studie som handler om å få frem erfaringene og opplevelsene til enkeltpersoner. Jeg har derfor intervjuet fire miljøterapeuter som arbeider i skolen for å få et nærmere innblikk i deres erfaringer og opplevelser fra det tverrfaglige samarbeidet med lærerne.

Resultater og funn: Det kommer frem i studien at alle informantene generelt opplever det sosiale miljøet med lærerne som bra, og at de fleste føler at det er respekt for deres yrke i skolen. Samtidig peker hovedfunnene på at den store utfordringen ligger i organiseringen av

miljøterapeutenes arbeidshverdag, hvor utfordringer knyttet til mangel på tid til samarbeid er noe alle informantene opplever. Det kommer frem at selve utfordringen i samarbeidet ikke er lærerne, men det at miljøterapeutene i liten grad opplever å bli inkludert på møter og i ulike samarbeid som kan være med på å utvikle deres kompetanse og evne til å gjøre en god jobb for elevene. Grunnen til dette er blant annet miljøterapeutenes timestruktur, og at flere også jobber i SFO etter skoletid. Funnene i studien peker på at det handler om hvorvidt miljøterapeutene får mulighet til å delta i samarbeidet med lærerne, eller om organiseringen av deres arbeidshverdag ikke legger til rette for dette.

1.0 Innledning

I dette kapittelet vil jeg gi en introduksjon for temaet jeg har valgt å skrive om, i tillegg til bakgrunnen for valget av tema. Videre skal jeg presentere problemstillingen og fortelle kort om formålet med studien. Jeg skal i dette kapittelet også gjøre kort rede for noen definisjoner for sentrale begreper, i tillegg til å gå gjennom tidligere forskning på området. Til slutt skal jeg si noe om oppgavens oppbygning og beskrive de ulike kapitlene, og hvilke avgrensninger jeg har valgt.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har valgt dette temaet fordi jeg selv tidligere har vært ansatt som miljøterapeut i skolen. Mine opplevelser med tverrfaglig samarbeid mellom miljøterapeuter og lærere gjorde at jeg fikk interesse for å utforske hvorvidt dette samarbeidet er bra, og hvilke konflikter som kan oppstå mellom de ulike profesjonene. En ofte gjentakende utfordring jeg opplevde på min tidligere arbeidsplass var at jeg og lærerne hadde veldig ulike måter å gjøre ting på, og ulike syn på hva som var det riktige å forskjellige situasjoner. Dette kunne skape konflikt, og ledet noen ganger til dårlig samarbeid og en følelse av å være underordnet lærerne.

Gjertsen, Hansen & Juberg (2018, s.170) beskriver i sin artikkel om sosionomers, barnevernspedagogers og vernepleieres sin rolle og status i skolen hvordan den uklare yrkesrollen disse profesjonene har i skolen fører til en opplevelse av å være «underdog» og ikke likeverdig med lærerne. Ifølge Den norske akademis ordbok er definisjonen på en «underdog» noen som antas å være taper i en konkurranse, eller er undertrykt og mindre favorisert (Det Norske Akademi for Språk og Litteratur, 2021). Klasserommet har gjennom tidene vært lærerens territorium og ansvar, noe som kan føre til at læreren opplever miljøterapeuten som en trussel på grunn av at de har en annen kompetanse og plutselig stiller spørsmål ved hvordan ting blir gjort (Gjertsen et al., 2018, s. 170).

Samfunnet trenger flere miljøterapeuter med høyere sosialfaglig utdanning i skolen slik at elevene får den hjelpen de har behov for i skolehverdagen. I tillegg avlastes også lærerne fra visse arbeidsoppgaver, slik at de kan fokusere mer på selve undervisningen. Lærerens arbeidsomfang er i dag større enn det var tidligere, og det forventes større krav til kompetanse

om blant annet ulike diagnoser, relasjonsbygging i klasserommet og tverrfaglig samarbeid (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 11). Dette er noe miljøterapeutene har kompetanse til, og det er derfor viktig at det også lages plass til denne yrkesgruppen i skolen. Jeg ønsker derfor med denne studien å høre med om hvilke erfaringer og opplevelser miljøterapeuter selv har, og hva de selv mener om det tverrfaglige samarbeidet med lærerne. I tillegg er tverrfaglig samarbeid i arbeidet med barn og unge noe som er veldig viktig, blant annet fordi det ofte er snakk om kompliserte og sammensatte problemer. Da er det viktig for de ulike yrkesgruppene å samarbeide, slik at det dannes en helhetlig vurdering av situasjonen (Glavin & Erdal, 2018, s. 21). Med andre ord er det viktig for miljøterapeutene og lærerne å kunne ha et godt tverrfaglig samarbeid i klasserommet for å sikre barnets beste, noe som gjør dette temaet viktig å belyse.

1.2 Problemstilling

Oppgaven min skal handle om tverrfaglig samarbeid mellom miljøterapeuter og lærere i skolen, og har et fokus på å løfte frem opplevelsene til miljøterapeutene. På grunn av på min tidligere erfaring som miljøterapeut i skolen har det falt meg naturlig å ville utforske temaene fra miljøarbeidernes perspektiv i en arena som lenge har vært dominert av hovedsakelig lærere. Jeg ønsker å vite mer om hvordan miljøterapeutene opplever samarbeidet, og hvilke faktorer som spiller inn på hva som kjennetegner et godt og et mindre godt tverrfaglig samarbeid mellom de ulike profesjonene. Det er viktig for meg i denne studien at jeg lykkes i å fange opp miljøterapeutenes erfaringer og refleksjoner rundt temaet.

På bakgrunn av dette har jeg valgt følgende problemstilling for oppgaven:

«Hvordan opplever miljøterapeuter i skolen det tverrfaglige samarbeidet med lærerne?»

Denne problemstillingen kan være med å tydeliggjøre miljøterapeutene som noe annet enn det Gjertsen et. al. (2018, s.170) beskriver som en «underdog» i skolen.

1.3 Studiens formål

Formålet med studien er å utvikle forståelse og kunnskap om miljøterapeutenes opplevelser av det tverrfaglige samarbeidet med lærerne i skolen. Jeg ønsker å løfte frem synspunktene og erfaringene til det Gjertsen et al. (2018, s. 170) beskriver som en «underdog» i skolen, og se nærmere på deres opplevelser av samarbeidet og relasjonen med lærerne. Jeg har tidligere i innledningen delt mine egne tanker og erfaringer rundt det jeg selv opplevde som utfordrende mens jeg jobbet som miljøterapeut i skolen, og er nysgjerrig på hva andre miljøterapeuter har erfart på sin arbeidsplass. Jeg tror miljøterapeutene sitter inne med mange nyttige erfaringer og meninger, både i forhold til hva som er bra og hva som kan bli bedre. Jeg ønsker å bidra til at miljøterapeutene får dele sine opplevelser, slik at det tverrfaglige samarbeidet med lærerne kan utvikles og at kompetansen og potensialet utnyttes så godt det kan.

1.4 Definisjon av sentrale begreper

Jeg har i denne studien bevisst brukt betegnelsen «miljøterapeut», selv om mange også blir kalt «miljøarbeidere» og «miljøveiledere» i skolen. På min tidligere arbeidsplass ble jeg kalt miljøarbeider. Det fremstår ikke som om det er noen enighet om hva man skal kalle stillingen, men at skolen bestemmer dette litt selv. Utdanning.no skriver derimot følgende: «Miljøarbeider må ikke forveksles med miljøterapeuter, som krever høyere utdanning på høgskole eller universitet». Dette er altså grunnen til at jeg har valgt å bruke betegnelsen «miljøterapeut» i denne oppgaven.

Et annet sentralt begrep er «profesjon» som ifølge Molander & Terum (2008, s. 13) betegner «... en type yrker som utfører tjenester basert på teoretisk kunnskap ervervet gjennom en spesialisert utdanning». I denne oppgaven er det hovedsakelig snakk om profesjonene sosialarbeider, barnevernspedagog og vernepleier. Dette er fordi disse tre profesjonene ofte er de som er ansatt i skoler og går da under betegnelsen «miljøterapeut».

Begrepet «tverrfaglig samarbeid» vil også anvendes en god del i denne studien, men jeg vil også noen plasser bruke begrepets synonym «tverrprofesjonelt samarbeid» når jeg siterer andre sitt arbeid. Videre er det viktig å se på forskjellen mellom flerfaglig og tverrfaglig samarbeid. Ifølge Willumsen, Sirnes & Ødegård (2016, s. 28) handler flerfaglig samarbeid

om at de ulike profesjonene samarbeider, men med atskilte fagområder. I tverrfaglig samarbeid derimot jobber profesjonene tett sammen, og ulike kunnskap og kompetanse «blandes» slik at man får ny kunnskap som de ulike profesjonene gjerne ikke kunne komme frem til på egenhånd (Willumsen, 2016, s. 39). I skolen er det ofte vanlig med teamarbeid mellom de ulike profesjonene, der målet er å komme frem til tiltakene sammen og se eleven som en helhet (Gjertsen et al., 2018, s. 171).

1.5 Tidligere forskning på området

Det finnes lite tidligere forskning som er direkte knyttet til problemstillingen jeg har valgt å forske på, ettersom miljøterapeutene er en relativt ny yrkesgruppe i norske skoler og resultatene av samarbeidet enda ikke synes å være godt dokumentert. Forskningsrapporten «*Et lag rundt læreren*» publisert av Arbeidsforskningsinstituttet tar opp hvordan det er utfordrende å knytte internasjonal forskning til problemstillinger som omhandler tverrfaglig samarbeid i det norske skolen, ettersom problemene der ofte er knyttet til «multietniske, underfinansierte skoler i urbane, fattige nabolag» (Borg, Drange, Fossetøl & Jarning, 2014, s. 32). Jeg har likevel funnet frem til to studier som kan sees på som relevante i forhold til min problemstilling som handler om tverrfaglig samarbeid mellom miljøterapeuter og lærere i skolen. Studiene handler om miljøterapeutens yrkesrolle i skolen, deriblant i forholdet til lærerne.

Den første studien er publisert i Tidsskrift for velferdsforskning, og er en artikkel som heter «*Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen*» (Gjertsen et al., 2018). Den påpeker hvordan det eksisterer et dokumentert behov for å supplere lærerrollen, noe barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere har tilstrekkelig kompetanse til. Videre spør studien om hvilken rolle og status skolen tilbyr dem (Gjertsen et al., 2018, s. 164). Jeg har i min studie kun valgt å se på det tverrfaglige samarbeidet fra miljøterapeutenes perspektiv, mens Gjertsen et al. (2018, s. 168) har intervjuet både skoleansatte med barnevern, sosionom og vernepleier-bakgrunn, mellomledere og én rektor. Jeg nevnte denne artikkelen innledningsvis hvor jeg viste til at en del barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere opplever å være en «underdog» og ha en uklar rolle i skolen (Gjertsen et al., 2018, s. 170). I studiens intervju med barnevernspedagoger, sosionomer og

vernepleiere nevnes mangel på samarbeidsmøter på grunn av timestrukturen i skolen, en opplevelse av å være den som hele tiden må «slukke brannen» og sinte lærere fordi man stiller spørsmål ved ting (Gjertsen et al., 2018, s. 170). I studien til Gjertsen et al. (2018, s. 176) kommer det også frem at «slik det er i dag tilsetter skoler barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere uten at dette er begrunnet i lovverket. Dette skaper uklare forventninger til dem i skolen som system. Dessuten medfører det ulike fortolkninger av rolle og status for barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere i skolen».

I den svenske studien til Isaksson & Larsson (2017) ble det utført 23 kvalitative intervju med både lærere og sosialarbeidere, hvor de så på hvordan ulikheter mellom profesjonene kan skape konflikt i hverdagen. Denne studien er relevant fordi det sosiale arbeidet i svenske skoler er veldig likt norske skoler, hvor fokuset også er blant annet på å være en støttespiller for elever med ulike utfordringer i skolehverdagen, deriblant mobbing, psykiske problemer og lærevansker (Isaksson & Larsson, 2017, s. 248). I tillegg er det interessant å høre lærernes perspektiv, ettersom om jeg selv kun skal undersøke miljøterapeutens perspektiv. Studien ser på hvorfor det er viktig med sosialarbeidere i skolen, og det er enighet fra begge parter at det er viktig med slik kompetanse for å kunne se hele eleven (Isaksson & Larsson, 2017, s. 252). Likevel kommer det frem at noen av sosialarbeiderne som ble intervjuet opplevde at læreren behandler klasserommet som deres «domene», og at sosialarbeiderne følte de ikke kunne komme med innspill og si hva de ville (Isaksson & Larsson, 2017, s. 253).

1.6 Oppgavens oppbygning

I kapittel 2.0 vil jeg vise til den teoretiske bakgrunnen jeg har valgt å anvende for studien. Jeg vil presentere teori om miljøterapeutens rolle i skolen, og hvordan de arbeider. Her vil jeg også ta for meg utfordringer som miljøterapeutene opplever i skolen. Videre skal jeg presentere teori om tverrfaglig samarbeid, og utfordringer i praksis. Til slutt skal jeg presentere teori om profesjonskonflikter i tverrfaglig samarbeid.

I kapittel 3.0 skal jeg gjøre rede for den metodiske tilnærmingen jeg har valgt å anvende i studien, og beskrive hvordan jeg har gått frem fra å finne informanter, til å gjennomføre intervju og transkribere disse. Jeg presenterer også hvordan jeg har analysert intervjuene.

Videre reflekterer jeg også blant annet rundt min egen forforståelse, og ulike etiske overveielser, i tillegg til studiens validitet og reliabilitet.

I kapittel 4.0 tar jeg for meg funnene og resultatene av studien etter å ha gjennomført intervjuer med de fire informantene.

I kapittel 5.0 diskuterer jeg funnene og resultatene av studien opp mot teorien jeg presenterte i kapittel 2.0 i tillegg til tidligere forskning på området, og drøfter disse. I diskusjonen har jeg valgt et hovedtema som jeg fokuserer på, ettersom dette var det mest sentrale funnet etter intervjuene med informantene.

I kapittel 6.0 oppsummerer jeg funnene og kommer med tilleggskommentarer og tanker på hva som kan forbedres i praksisen.

Til slutt i kapittel 7.0 avslutter jeg ved å fortelle kort om hvordan jeg opplevde intervjuene med informantene og det å få et innblikk i miljøterapeutene i skolen sin livsverden.

1.7 Avgrensning

Fokuset i denne studien er å se hvordan miljøterapeuter opplever det tverrfaglig samarbeidet med lærerne. Jeg er interessert i å nyansere og få mer innblikk i miljøterapeutens perspektiv. Jeg kunne valgt å se på både miljøterapeutens og lærerens perspektiv om hverandre, og jeg kunne valgt å ta for meg både ledelsen, systemet og fokusere mer på for eksempel barnets beste. Jeg har likevel valgt å avgrense oppgaven til å kun fokusere på miljøterapeutens opplevelse, både på grunn av min tidligere arbeidserfaring, men også fordi miljøterapeutene er en relativt ny yrkesgruppe i skolen og det fremstår som det er gjort lite forskning på deres opplevelser.

2.0 Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet skal jeg ta for meg teori som er viktige for å belyse problemstillingen i min masteroppgave. Ettersom oppgaven handler om miljøterapeutens perspektiv på det tverrfaglige samarbeidet med lærerne i skolen, har jeg først valgt å presentere teori om miljøterapeutens rolle i skolen i dag. Teorien går nærmere inn på hvorfor det er behov for miljøterapeuter i skolen, og hvilke utfordringer som foreligger. Videre skal jeg presentere teori om tverrfaglig samarbeid, hvor jeg vil gå nærmere inn på det å utføre et tverrfaglig samarbeid i praksis og hvordan profesjonskonflikter oppstår.

2.1 Miljøterapeutens rolle i skolen

Lærerens arbeidsomfang er i dag større enn det var tidligere, og det forventes større krav til kompetanse om blant annet ulike diagnoser, relasjonsbygging i klasserommet og tverrfaglig samarbeid (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 11). Temaet er nærmere belyst i Stortingsmelding nr. 11 (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009) «Læreren. Rollen og utdanningen»:

Lærere møter en rekke forventninger som det er utfordrende å forene, og må ofte ta beslutninger som kan få stor betydning for elevene. Mange oppgaver kan ikke løses av læreren alene. De krever samarbeid med andre både innenfor og utenfor skolen. Lærere møter også forventninger om å bidra til å løse problemer som ikke er direkte knyttet til opplæringen, for eksempel omsorgssvikt eller andre problemer i elevens hjemmesituasjon. (s. 12)

En av yrkesgruppene som kan være ansatt som miljøterapeut i skolen er sosialarbeidere. Gustavsson (2013) skriver: «En sosialarbeider kan arbeide med mange forskjellige områder på en skole: klassemiljø, konflikter, mobbing, individuelle samtaler, omsorgssvikt, sorg, ulike slags samtalegrupper, foreldresamarbeid, forebyggende barnevern, psykisk helse, spiseforstyrrelser, rådgivning til lærere og administrasjon og tverrfaglig samarbeid». Dette gjelder også for barnevernspedagoger og vernepleiere. Det er disse tre faglærte yrkesprofesjonene som går under betegnelsen miljøterapeuter (Borg et. al., 2014, s. 17).

Miljøterapeuter kan som regel arbeide på tre ulike måter i skolen. For det første kan de være ansatt i skolen og være en fast ressurs for både lærere, elever og foreldre. For det andre kan de være ansatt på et enkeltvedtak, altså for å være en ressurs for noen enkeltelever med spesielle behov. For det tredje kan miljøterapeuten være en skoleekstern samarbeidspartner (FO & Utdanningsforbundet, 2012, s. 4-7).

Det kan være utfordrende å definere miljøterapeutens rolle i skolen. Læreren har fortsatt en veldig sterk rolle i den norske skolen, og det kan oppleves som truende når det introduseres nye faggrupper (Borg et. al., 2014, s. 138). Lauvås & Lauvås (2004) beskriver det slik:

«Det tradisjonelle fagpersonell har i lang tid gjort det som ble betraktet som tilstrekkelig med tanke på brukerens beste. Nå befinner de seg i en situasjon der nye grupper hevder å ha bedre kompetanse innenfor enkelte områder som falt inn under deres ansvarsområde tidligere, og der kanskje de nye gruppene endog krever enekompetanse». (s. 36)

I tillegg er lærerens kompetanse er beskrevet i lovverket, noe barnevernspedagogenes, sosionomenes og vernepleiernes rolle ikke er. Dette gjør at læreren får en sterkere rolle i skolen enn disse og andre faggrupper (Borg et. al., 2014, s. 138). Dette fører til at selv om antallet miljøterapeuter i skolen har økt de siste årene, fremstår deres rolle i skolen fortsatt som uklar og dårlig forankret (Borg et. al., 2014, s. 139). Det finnes altså i dag ikke noe lovverk eller klare retningslinjer for miljøterapeutene i skolen (Holmøy, Birkrem, Lien & Flaten, 2019).

Ifølge Borg et. al. (2014, s. 139) var det i 2014 «... nesten 50 ulike betegnelser på yrkesgrupper som gjør lignende arbeid som miljøterapeutene». Målet til fagorganisasjonene er at barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere i skolen kun skal bli omtalt som miljøterapeuter, ettersom dette er en stilling som krever høyskoleutdanning (Borg et. al., 2014, s. 138). Ifølge Holmøy et al. (2019) fører fraværet av likestilling mellom lærere og miljøterapeuter til at lærere enten ikke kjenner til eller ikke vil benytte seg av miljøterapeutenes kompetanse. Borg et. al. (2014, s. 139) påpeker hvordan det på grunn av miljøterapeutens uklare rolle er grunn til å tro at det er opp til den enkelte miljøterapeut å selv finne sin rolle i skolen, og hvordan dette kanskje også kan bli møtt med motstand av de andre yrkesgruppene ettersom de også er usikre på hva miljøterapeuten egentlig skal bidra med.

2.2 Tverrfaglig samarbeid

Willumsen (2016, s.43) beskriver hvordan et tverrfaglig samarbeid kan sammenlignes med et symfoniorkester. Akkurat som instrumentene hver for seg bidrar med sitt eget uttrykk i orkesteret, bidrar også de ulike profesjonene med sin egen kompetanse i samarbeidet for å danne en helhet som dekker brukernes behov. Et tverrfaglig samarbeid foregår altså når profesjonene har en felles utfordring eller mål (Glavin & Erdal, 2018, s. 28). Deltakerne må ta stilling til ulike prosjekter i fellesskap og forsøke å fatte en beslutning basert på helheten og ved bruk av fagligheten i hverandres yrkesgruppe (Glavin & Erdal, 2018, s. 28). Glavin & Erdal (2018, s. 28) beskriver det på denne måten: «Det oppstår nye holdninger og ny viten som skaper en felles *merviten*». Spørsmålet er om miljøterapeutene faktisk opplever at de inngår i denne tverrfaglige gruppen som bidrar til å produsere merviten?

Det finnes flere forutsetninger for å lykkes med tverrfaglig samarbeid. Blant annet er det viktig at man er trygg på eget fag, og det man ønsker å få utført må stå realistisk i forhold til ens egen kunnskap (Glavin & Erdal, 2018, s. 33). I tillegg er det viktig med en felles problemforståelse, ettersom man ikke kommer frem til noen fellesmålsetting dersom de ulike yrkesgruppene har forskjellig forståelse av hva problemet er (Glavin & Erdal, 2018, s. 33). Ettersom Gjertsen et. al. (2018, s.170) beskriver miljøterapeutene som en «underdog» i skolen, er det interessant å se på hvorvidt det faktisk er en fellesproblemforståelse mellom miljøterapeutene og lærerne.

2.2.1 Tverrfaglig samarbeid i praksis

Lauvås & Lauvås (2004, s. 21) beskriver utfordringene ved det tverrfaglige samarbeidet i praksis ved å ta opp hvordan selve organiseringen av praksisen kan stå i veien for et godt samarbeid. De beskriver videre tre aspekter som kan skape utfordringer i organiseringen:

1. Profesjonene er ikke likestilte, noen som kan føre til konflikter. Selv om det ofte er tydelig hvilken av profesjonene som skal ha «lederrollen», ligger problemet likevel på

at man må unngå at de andre profesjonene som deltar ikke blir marginalisert (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 208-209)

2. Det andre aspektet som kan skape utfordringer er byråkratiet. Lange ventetider på å få tilbakemelding på henvendelser til overordnede kan gjøre at en eventuell pasient ikke får et tilbud i tide (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 209)
3. Det tredje aspektet Lauvås & Lauvås (2004, s. 209) beskriver handler om hvordan de ulike profesjonene har ulikt utgangspunkt for sin virksomhet, både i organisasjonen og i samfunnet ellers. Dette er fordi organisasjonene er bygd opp etter fag og profesjonsgrenser. Når profesjonene må snakke med sine overordnede før beslutninger tas, bryter det med tankegangen om at de som et team skal komme frem til en beslutning.

I tillegg til aspektene ovenfor er det viktig å påpeke hvordan alle de ulike yrkesgruppene som deltar i det tverrfaglige samarbeidet vil ha forventninger til hverandre sine roller. Samtidig er det også viktig at identiteten til hver enkelt yrkesutøver respekteres (Rommetveit, 2005, s. 23). Rommetveit (2005, s. 24) beskriver et skille mellom høystatus og lavstatus personer i et tverrfaglig samarbeid. De som signaliserer høystatus hever seg ofte over de andre og krever oppmerksomhet og tid. Derimot vil den som signaliserer lavstatus trekke seg tilbake og ta minst mulig oppmerksomhet og tid. En konsekvens av dette kan ifølge Rommetveit (2005, s. 24) være at «ulik status mellom ulike yrkesutøvere i gruppen påvirker også hvem som får monopol på hva som betegnes som gyldig kunnskap». Dette vil skape utfordringer for det tverrfaglige samarbeidet. Et dårlig samarbeid kan føre til både et dårlig arbeidsmiljø, men går også spesielt utover dem som skal motta hjelpen. Etersom mangler og svikt i samarbeidet kan føre til alvorlige konsekvenser når det kommer til tilbudet brukerne får, er dette et spørsmål mange er opptatt av (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 21).

2.2.2 Profesjonskonflikter i tverrfaglig samarbeid

Det kreves nært samarbeid i helse- og sosialsektoren for å løse oppgaver, noe som skaper et potensiale for konflikt (Ekeland, 2014, s. 15). Ekeland (2014, s. 15) beskriver hvordan det er en forventning i arbeidslivet at det ikke skal oppstå konflikter, og at alle liker alle. Man kan ikke vente til alle komme overends med å starte et samarbeid, da kommer man jo aldri i gang.

Selv om konflikter ikke alltid er en grunn til dårlig samarbeid, er det måten man håndterer konflikter på som avgjøre om samarbeidet er godt eller dårlig (Ekeland, 2014, s. 15). Forskjeller kan være et utgangspunkt for konflikt, og kan virke konfliktutløsende dersom noen opplever disse forskjellene som urimelige, brysomme eller truende (Ekeland, 2014, s. 68). Konflikter kan også oppstå på grunn av kunnskapsløshet om hverandre, og det kan skapes misforståelser, stereotyper og forvrengte virkelighetsbilder av hverandre (Ekeland, 2014, s. 69-70). I tillegg er det også et avhengighetsforhold i organiseringen av arbeidet, noe som kalles *rolleavhengighet*. «Du kan bare utføre din oppgave dersom personen før deg har gjort sin» (Ekeland, 2014, s. 71). For eksempel kan kvaliteten av miljøterapeutens arbeid bli påvirket av hvordan læreren organiserer arbeidet i klasserommet og tilrettelegger for at miljøterapeuten kan komme inn og gjøre jobben sin.

Ifølge Ekeland (2014, s. 41) oppstår profesjonskonflikter gjerne «når eksisterende orden forrykkes». Når en profesjon er vandt til å være enerådende på en arbeidsplass kan det oppstå ubalanse i forholdet når andre profesjoner også krevet medbestemmelse, respekt, status og bedre lønn (Ekeland, 2014, s. 41). Et eksempel på dette kan være når lærerne, som har hatt klasserommet som sitt domene såpass lenge, plutselig må dele det med miljøterapeutene. Miljøterapeutene vil da kreve medbestemmelse og respekt, og dette kan skape konflikt i samarbeidet med lærerne. Ekeland (2014, s. 47) beskriver det slik: «For profesjoner som tidligere knyttet sin yrkesidentitet både til visse arenaer og til oppgaver, må yrkesidentiteten nødvendigvis bli utfordret når strukturene endres og balansen mellom fagene forrykkes». Disse nye situasjonene og endringene kan også skape allianser. For eksempel slo sosionomene, barnevernspedagogene og vernepleierne seg sammen og dannet Fellesforbundet (FO) for å styrke sin posisjon blant både arbeidsgivere og konkurrerende profesjoner (Ekeland, 2014, s. 47).

2.3 Oppsummering

Jeg har i dette kapittelet lagt frem teori som er relevant for problemstillingen min. Jeg har først gått nærmere inn på miljøterapeutens rolle i skolen. Miljøterapeutene har kompetanse som er viktig i skolen, og er en verdifull ressurs for både lærere, foreldre og barn (FO & Utdanningsforbundet, 2012, s. 4-7). Spørsmålet er om denne kompetansen blir tatt på alvor?

Miljøterapeutene har en uklar rolle i skolen med manglende lovverk og retningslinjer, noe som kan skape problemer for samarbeidet med lærerne, og føre til at det ikke blir likestilling mellom profesjonene (Borg et. al., 2014, s. 138).

Videre har jeg gått inn på teori om tverrfaglig samarbeid, og hvilke faktorer som er viktige for å lykkes med et tverrfaglig samarbeid i praksis. Lauvås & Lauvås (2004, s. 21) beskriver tre aspekter ved det tverrfaglige samarbeidet som kan skape utfordringer i organiseringen, og Rommetveit (2005, s. 24-24) beskriver utfordringene ved høystatus og lavstatus personer i samarbeidet, og at det er viktig å respektere hverandres identitet som yrkesutøver.

Til slutt har jeg presentert teori om profesjonskonflikter, hvor Ekeland (2014) sin teori om konflikt og konfliktforståelse har stått sentralt. Her har jeg gått nærmere inn på hva som kan skape konflikter mellom profesjonene og anvendt eksempler som er relevante til problemstillingen min. Dette vil jeg komme nærmere inn på i diskusjonen av funnene.

3.0 Metodisk tilnærming

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 140) betyr ordet metode «veien til målet». I dette kapittelet skal jeg presentere hvordan jeg har gått frem for å komme til «målet». Først vil jeg gjøre rede for hvilken metode jeg har valgt, og oppgavens vitenskapsteoretiske tilnærming. Videre skal jeg beskrive egen forforståelse, noe det er viktig å være bevisst på. Deretter skal jeg presentere hvilken datainnsamlingsmetode jeg har valgt, forberedelser, datainnsamling og analysen av datamaterialet. Avslutningsvis skal jeg diskutere etiske overveielser, reliabilitet og validitet.

3.1 Kvalitativ metode

Jeg ønsket med denne studien å tilegne meg mer kunnskap om hvordan miljøterapeutene i skolen opplever det tverrfaglige samarbeidet med lærerne. Det var interessant å se på hvordan en relativt ny yrkesgruppe i skolen opplevde samarbeidet med lærerprofesjonen, som vanligvis dominerer klasserommet. Jeg valgte en kvalitativ tilnærming til min problemstilling,

ettersom jeg er interessert i opplevelsene til miljøterapeutene. Jeg har videre valgt intervju som metode. I følge Thagaard (2018, s. 11) retter kvalitative metoder oppmerksomheten mot hvordan vi lever vårt liv, og målet er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener. Det å forske kvalitativt innebærer altså å forstå deltakernes perspektiver, men det blir også påvirket av forskerens teoretiske ståsted og egne opplevelser og erfaringer med fenomenet (Postholm, 2010, s. 17). Jeg har blant annet valgt dette temaet fordi jeg selv har erfaring som miljøterapeut i skolen, noe som gjør at jeg sitter med en forforståelse basert på mine erfaringer og opplevelser i yrket. Kvalitativ forskning har hatt en utbredt tradisjon med forskning av grupper som opplever avmakt eller er underordnet innenfor hierarkiske systemer (Thagaard, 2018, s. 17). Thagaard (2018, s. 17) skriver: «Kvalitative tilnærminger gir muligheter til å studere sosiale handlinger og sosial organisasjon innenfor et mangfold av sosiale settinger, og bidrar til at vi kan utforske kompleksiteten i sosialt liv». For å kunne utvikle en forståelse av fenomenet vi studerer, benyttes det fortolkende teorier som fenomenologi, hermeneutikk og symbolsk interaksjonisme (Thagaard, 2018, s. 19). Jeg valgte i min studie å anvende en fenomenologisk tilnærming for å få en forståelse av miljøterapeutenes erfaringer og opplevelser. Dette er fordi denne tilnærmingen er den beste måten å belyse min problemstilling og går hånd i hånd med intervju som metode, ettersom dette er den eneste datainnsamlingsstrategien som anvendes innenfor fenomenologiske studier (Postholm, 2010, s. 43).

3.1.1 Fenomenologi

I følge Postholm (2010, s. 42) har fenomenologien sine røtter i Husserls (1859-1938) filosofi, som gikk ut på at «... forskeren skulle prøve å oppnå vitenskapelig kunnskap gjennom konsentrerte studier av erfaringer ved hjelp av et reflekterende selv». En fenomenologisk tilnærming har vært utbredt i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). En slik tilnærming i kvalitativ forskning handler om å forsøke å oppnå en forståelse av den dypere meningen i erfaringene til enkeltpersoner (Thagaard, 2018, s. 36). I følge Thagaard (2018, s. 36) innebærer fenomenologi at «... interessen sentrerer rundt fenomenverdenen slik de personer vi studerer, opplever den, mens den ytre verden kommer i bakgrunnen». I fenomenologisk forskning handler det om å finne fellestrekk ved de erfaringene som deltakerne i et forskningsprosjekt gir uttrykk for, og ved hjelp av dette utvikle en generell forståelse av fenomenet (Thagaard, 2018, s. 36). Hvordan opplever miljøterapeuter i skolen

det tverrfaglige samarbeidet med lærerne? For å få svar på dette spørsmålet og få tak i erfaringene og opplevelsene til miljøterapeutene, må man samtale med dem (Postholm, 2010, s. 43). For å anvende intervju som datainnsamlingsstrategi innenfor fenomenologien, er det et krav at forskningsdeltakerne har opplevd det som forskningen retter fokus mot (Postholm, 2010, s. 43). Kun da kan vi få tak i opplevelsene og erfaringene til disse menneskene.

3.2 Egen forforståelse

Der viktig å være bevisst på min egen forforståelse om temaet jeg har valgt å forske på. «Grunnlaget for den forståelsen vi utvikler i løpet av prosjektet, preges av om vi har en tilknytning til det miljøet vi studerer, eller om vi representerer en utenforstående», i følge Thagaard (2018, s. 190). Derfor har jeg valgt å nærmere redegjøre for hvilken forforståelse jeg har til dette forskningsprosjektet. Jeg har bevisst valgt å studere en problemstilling som er knyttet til min tidligere arbeidserfaring, fordi det er noe som engasjerer meg og som jeg ønsker det skal bli satt mer fokus på i skolen.

Jeg har som jeg nevnte i innledningskapittelet tidligere arbeidet som miljøterapeut i barneskolen. Der erfarte jeg ulike utfordringer i det tverrfaglige samarbeidet med lærerne, og ble gjort oppmerksom på hvor viktig et godt samarbeid mellom miljøterapeut og lærer faktisk er for at elevene skal få den hjelpen de har behov for. Det var et veldig stort mangfold av elever med ulike forutsetninger og utfordringer i skolehverdagen, og det å ha en miljøterapeut i klasserommet var veldig nyttig. Jeg samarbeidet med flere ulike lærere, hvor noen samarbeid var bedre enn andre. Disse erfaringene vil da selvfølgelig være med å prege min forståelse omkring fenomenet. Det positive med å ha tidligere erfaring og en tilknytning til miljøet kan være at det kan gi et godt grunnlag for å utvikle tolkninger av fenomenene (Thagaard, 2018, s. 190). Det å kunne forstå deltakernes situasjon på grunnlag av våre egne erfaringer kan være en styrke, og noe som bidrar til å bekrefte den forståelsen vi utvikler (Thagaard, 2018, s. 190). På den andre siden kan de tidligere erfaringene i miljøet føre til at vi overser det som ikke stemmer med våre egne erfaringer, og at vi blir mindre åpne for nyanser i situasjonene vi studerer (Thagaard, 2018, s. 190)

Når jeg valgte temaet for forskningsprosjektet reflekterte jeg mye frem og tilbake om hvorvidt det var fornuftig av meg å knytte det til egen tidligere arbeidserfaring. Jeg kom frem til at det faktisk var mitt «tidligere» arbeidsfelt, og det at jeg ikke har jobbet som miljøterapeut i skolen på noen år, gjorde at min forforståelse muligens også kunne være litt utdatert og at ting har endret seg siden da. Det å reflektere rundt min egen forforståelse gjorde meg mer bevisst på hvor viktig det er å være åpen for nyanser i situasjonene jeg skulle studere, på tross av min egen erfaring, samtidig som min forforståelse også kan være med å spille en positiv rolle i tolkningen og forståelsen av deltakernes situasjon (Thagaard, 2018, s. 190).

3.3 Det kvalitative intervju

Postholm (2010, s. 43). skriver at vi må samtale med personer for å få tak i deres erfaringer og opplevelser av et fenomen. Derfor valgte jeg å gjennomføre en-til-en intervjuer, slik at jeg best mulig kunne få innblikk i informantenes refleksjoner rundt temaet. Samtaler har alltid vært en del av menneskers livsverden, og er et hjelpemiddel for å få tak i andre menneskers tanker, følelser og holdninger. Det er slik vi får et innblikk i hva som foregår i andres bevissthet, og hvordan de opplever og erfarer ulike fenomener (Postholm, 2010, s. 68).

Jeg ønsket med de kvalitative intervjuene å både få svar på de spørsmålene jeg hadde forberedt på forhånd, men også gi informantene muligheten til å uttrykke seg fritt og ikke ha en opplevelse at de ble avbrutt etter noen setninger. Jeg opplevde at ved å anvende en delvis strukturert tilnærming, fikk informantene delt det de ville dele, samtidig som jeg fikk muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål eller be dem utdype mer rundt et tema. For eksempel brukte en av informantene ordet «brannslukker» når vi snakket om miljøterapeutens rolle i klasserommet, noe jeg ba dem utdype mer slik at jeg var sikker på at jeg forsto hva de mente. I følge Thagaard (2018, s. 91) er en delvis strukturert tilnærming det som oftest benyttes i kvalitative studier, ettersom det gir en anledning til å både følge med på det informantene forteller, men også belyse de temaene vi ser på som viktigst i intervjusamtalen. Det ga også meg mer frihet til å endre rekkefølgen på spørsmålene underveis, ut ifra hva som ble tatt opp når. Dette ga også mer flyt i samtalen. Kvale & Brinkmann (2015, s. 46) påpeker hvordan en delvis strukturert tilnærming ligner en samtale i dagliglivet, men har som profesjonelt intervju et formål.

Det finnes både positive og negative sider med et delvis strukturert intervju. Jeg opplevde på den positive siden at det dukket opp temaer som jeg gjerne ikke hadde tenkt på eller planlagt på forhånd, men som var veldig verdifulle å ha med. For eksempel nevnte en av miljøterapeutene jeg intervjuet at de følte seg «overvåket» og ble lagt mer press på enn lærerne i arbeidshverdagen, noe som var interessant å høre. Samtidig kan det på den negative siden føre til at informantene ser på intervjuet som en mulighet til å dele mer enn det som er nødvendig, og at vi ender opp med å ha en samtale om noe som ikke er relevant til problemstillingen. For eksempel begynte en av informantene å fortelle om hvordan de ikke likte at det ble brukt så mye teknologi i skoletimene, noe som ikke var innenfor temaet for forskningsprosjektet.

3.3.1 Intervjuguide

Når jeg utformet intervjuguiden, la jeg fokus på at jeg skulle få svar på spørsmålene som handlet om de sentrale temaene i forskningsprosjektet mitt, noe som la hovedstrukturen for intervjuet. Jeg laget samtidig også rom for at informantene fikk utdype og fortelle mer fritt (Thagaard, 2018, s. 95). Jeg valgte å ha et begrenset antall spørsmål i intervjuguiden, samtidig som spørsmålene var relativt vide slik at informanten kunne fortelle mye om hvert tema, og svarene ble mer utfyllende. Grunnen til at jeg valgte å ikke ha veldig mange spørsmål, var slik at jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål ut ifra hva som kom frem underveis i intervjuet. I følge Thagaard (2018, s. 95) anvender vi oppfølgingsspørsmål «... for å oppfordre intervjupersonene til å uttrykke seg mer konkret om spesifikke erfaringer». I tillegg hjalp oppfølgingsspørsmålene til med å kompensere for ulikhetene i forhold til hvordan de ulike informantene uttrykte seg, og det at noen var mer pratsomme og andre svarte mer konkret (Thagaard, 2018, s. 95).

Jeg startet innledningsvis med spørsmål om hvilken utdanning informantene hadde, og hvor lenge de hadde arbeidet som miljøterapeut i skolen. Videre utformet jeg to overgangsspørsmål som gikk på hva informantene la i et godt tverrfaglig samarbeid, og hvordan de opplevde det sosiale miljøet med lærerne på arbeidsplassen. Dette var for å skape en god tone i starten og etablere trygghet, samtidig som det også var relevant for forskningsprosjektet.

I hoveddelen i intervjuguiden valgte jeg å ha seks hovedspørsmål, hvor noen av dem hadde oppfølgingsspørsmål, for eksempel ved å bruke ordene «hva» og «hvordan». I tillegg hadde de fleste spørsmålene fokus på eksempler, slik at informanten kunne komme med noe konkret de hadde opplevd, og jeg ut ifra dette kunne stille oppfølgingsspørsmål. Ettersom alle fortellingene var ulike, gjorde dette at også oppfølgingsspørsmålene ble ulike, noe som tillot den enkelte informant å fortelle åpent om sine opplevelser. Thagaard (2018, s. 98) skriver: «historier fra intervjupersonens liv kan fortelle mye både om personen selv og om de situasjonene hun eller han har deltatt i». Ved å spørre om eksempler på hendelser fikk jeg innblikk i hvordan informantene opplevde konkrete situasjoner, og det var også lettere for informantene å huske følelser og tanker rundt bestemte opplevelser (Thagaard, 2018, s. 98). Helt til slutt i intervjuguiden hadde jeg et spørsmål om informanten hadde noe de ønsket å legge til. Dette var for å gi dem mulighet til å tenke mer over de andre spørsmålene eller temaene og se om det var noe de følte de ikke hadde fått nevnt underveis.

Jeg utførte et prøveintervju på en venninne som tidligere hadde arbeidet som miljøterapeut i skolen, slik at jeg fikk testet ut intervjuguiden før jeg intervjuet de 4 informantene. Jeg visste ikke om spørsmålene kom til å belyse problemstillingen godt nok, og hvordan flyten i samtalen ville være. Et prøveintervju var derfor veldig nyttig for å sørge for at intervjuguiden fungerte og ville gi meg svar på problemstillingen, samtidig som det gjorde meg mindre nervøs til å ha de andre intervjuene. Tilbakemeldingene jeg fikk av prøveintervjuet handlet hovedsakelig om hvilket tempo jeg stilte spørsmålene i, og at jeg måtte ha flere pauser for å sørge for at informantene fikk «puste» litt. I tillegg ble jeg gjort oppmerksom på ulike begreper jeg kunne erstatte. For eksempel brukte jeg i det første spørsmålet ordet «konflikter», noe som etter prøveintervjuet ble erstattet med «uenigheter», ettersom dette var et litt mildere og mindre kranglete begrep. Å gjennomføre et prøveintervju i forkant hjalp veldig mye når det kom til gjennomføringen av intervjuene, og var et godt hjelpemiddel for å forberede seg i forkant. Jeg har lagt ved intervjuguiden som vedlegg nederst i oppgaven.

3.4 Informantutvalg

3.4.1 Kriterier for utvalget

Et strategisk utvalg av informanter handler om å velge ut deltakere som er typiske i forhold til fenomenet vi studerer (Thagaard, 2018, s. 58). Ettersom mitt forskningsprosjekt handler om å se hvordan miljøterapeuter opplever det tverrfaglige samarbeidet med lærere i skolen, ønsket jeg å intervju miljøterapeuter som arbeider i skolen. Dette er fordi det er denne gruppen som har den erfaringen og kvalifikasjonene som er nødvendige for at jeg skal kunne besvare problemstillingen min. Jeg kunne også valgt å intervju både lærere og miljøterapeuter, og sammenligne hvordan de ulike profesjonene opplever samarbeidet. Derimot valgte jeg å sette fokuset mitt på miljøterapeutene. I følge utdanning.no er en miljøterapeut en som har høyere utdanning på høyskole eller universitetsnivå. Jeg ønsket å løfte frem miljøterapeutenes erfaringer og opplevelser, og rette fokuset mot en gruppe som Gjertsen et al. (2018, s. 170) beskriver som en «underdog» i skolen. Jeg valgte på bakgrunn av dette å ha et utvalg på 4 miljøterapeuter som jobber i skolen. I følge Postholm (2010, s. 43) er det i en mindre forskningsstudie hensiktsmessig å velge lavest antall anbefalte informanter, men nok til at man ved hjelp av intervju kan finne en felles essens eller en fellesnevner i opplevelsene til deltakerne. Jeg valgte derfor til slutt å intervju 4 miljøterapeuter både på grunn av oppgavens tidsramme, men også fordi jeg opplevde at jeg fikk nok informasjon til å kunne finne noen fellesnevner i opplevelsene til informantene.

3.4.2 Rekruttering av informanter

For å finne informanter til forskningsprosjektet startet jeg med å sjekke nettsidene til ulike barneskoler i en kommune. Jeg fant fort ut at det var mye mindre miljøterapeuter som arbeidet i skolen enn jeg trodde. Det var flere ansatte som var miljøarbeidere eller assistenter uten høyere utdanning, men det viste seg å være mer utfordrende enn forventet å finne barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere i barneskolene. Metoden jeg brukte for å rekruttere informantene gikk ut på at jeg fant frem de ulike skolene jeg ville kontakte, for så å sende en hyggelig og informativ mail til rektor ved skolen og spørre om de hadde anledning til å spørre aktuelle miljøterapeuter om de hadde interesse av å delta i forskningsprosjektet.

Thagaard (2018, s. 56) skriver: «For å etablere en formell kontakt, er det viktig at vi finner frem til personer som kan presentere prosjektet for det miljøet hvor vi skal utføre prosjektet». Jeg kom frem til at det å ta kontakt med rektor først, som mest sannsynlig kjente sine ansatte godt, kunne være hensiktsmessig for å etablere kontakt med aktuelle informanter uten å virke påtrengende. Slik kunne miljøterapeutene selv si om de var interessert eller ikke til rektor før de ble kontaktet av meg. Jeg ba videre rektor om å sende meg kontaktinformasjonen til miljøterapeutene som viste interesse, og sendte dem så en mail som forklarte prosjektet mer i dybden i et informasjonsskriv. Jeg fikk svar fra 3 av informantene nesten umiddelbart, hvor alle var veldig positive og viste stor interesse for prosjektet. Informant 4 brukte litt tid på å svare, men ga også til slutt beskjed om at de gjerne ønsket å delta. I forhold til tid og sted, skrev jeg i informasjonsskrivet at jeg kunne komme til skolen og gjennomføre intervjuene, noe alle 4 informanter synes hørt bra ut. Vi avtalte tid, og alle de 4 intervjuene ble gjennomført som planlagt.

Fordelingen av de 4 informantene i forhold til stillingsbetegnelse ble slik: 2 miljøterapeuter, 1 miljøveileder og 1 vernepleier. Jeg velger uansett å bruke betegnelsen «miljøterapeut» på alle, ettersom det skaper mindre forvirring å ha en samlebetegnelse. Utdanningene til informantene er: 2 barnevernspedagoger, 1 vernepleier og 1 ergoterapeut. Alle informantene hadde lengre erfaring som miljøterapeut i skolen, hvor de hadde arbeidet mellom 4-14 år.

3.4.3 Gjennomføring av intervjuene

Jeg hadde avtalt med alle informantene at intervjuene skulle gjennomføres på skolen, noe alle synes var veldig greit ettersom de ikke hadde så god tid. Intervjuene ble gjennomført enten på kontoret til miljøterapeuten eller på et grupperom de hadde reservert. Jeg ba dem velge tidspunkt, hvor noen valgte tidspunkt midt i skoledagen mens andre ble utført etter skoletid. Å gjennomføre intervju i skoletid førte til at det ble mer tidspress ettersom miljøterapeuten hadde et sted de skulle være etterpå. I tillegg var det også mer støy av barn som løp rundt i gangen i bakgrunnen, noe som kunne være distraherende i samtalen. I det ene intervjuet måtte jeg sette lydopptakeren på pause ettersom det plutselig kom en hel skoleklasse inn i rommet vi satt på, noe miljøterapeuten ikke hadde fått med seg. Da måtte vi bytte rom, noe som gjorde at tråden ble litt mistet. I intervjuene som ble gjort etter skoletid var det motsatt, det var ikke

noe tidspress og bråk. Dette var positivt fordi samtalen hadde en bedre flyt, og jeg merket på kroppsspråket til miljøterapeutene at de slappet mer av. Svarene ble også mer utfyllende. Det negative derimot var at i noen situasjoner kunne miljøterapeuten snakke seg litt vekk fra temaet, ettersom samtalen generelt var så vennlig. Da tok jeg bare å styrte samtalen inn på temaet igjen, og dette var alt i alt ikke et særlig stort problem.

Jeg hadde med lydopptaker slik at jeg kunne ta opp intervjuet, for så å transkribere det når jeg kom hjem. I følge Thagaard (2018, s. 111) gir lydopptak i intervjuet den mest fyldige informasjonen om dialogen mellom forsker og intervjuperson, og vi kan registrere ulike momenter som nøling og pauser. Jeg hadde fått både skriftlig og muntlig samtykke av alle informanter på at de synes det var helt greit at jeg tok opp intervjuet og senere transkriberte det. Jeg tok også med en notatblokk hvor planen var å skrive ned ulike inntrykk jeg gjorde meg underveis i intervjuet, men fant veldig fort ut at den kun var et forstyrrende element. Jeg opplevde notatblokken som en barriere mellom meg og informanten, og valgte derfor å la være å notere. Fordelen med lydopptaket var at alt ble bevart, og jeg kunne konsentrere meg om intervjupersonen uten forstyrrelser (Thagaard, 2018, s. 112). Alle intervjuene varte ca. 30-40 minutter hver, ettersom det var veldig stor variasjon i hvor fort hver informant snakket og hvor utfyllende de svarte på noen av spørsmålene.

Jeg startet med veldig generelle spørsmål som handlet om hvilken utdanning informantene hadde og hvor lenge de hadde jobbet som miljøterapeut i skolen. Dette var for å etablere det grunnleggende og starte intervjusamtalen rolig, før jeg gikk over på mer seriøse spørsmål. I følge Thagaard (2018, s. 100) kan det å organisere temaene i intervjuet i en rekkefølge hvor det nøytrale kommer først, for så å stille de mer emosjonelt ladete spørsmålene etter hvert, ha betydning for hvordan intervjuet forløper. Jeg opplevde videre at hovedspørsmålene i intervjuguiden var åpne nok til at informantene kunne svare utdypende på dem, samtidig som jeg stilte noen oppfølgingsspørsmål basert på hva den enkelte informant fortalte. Jeg hadde heller ingen problemer med lydopptakeren, ettersom jeg hadde testet denne veldig mange ganger på forhånd, og var ganske oppmerksom på at den skulle være på og fungere skikkelig når intervjuet startet, ettersom jeg ville få med meg alt. Jeg endte ikke opp med å endre noen av spørsmålene på intervjuguiden, ettersom de fungerte hensiktsmessig og ga meg svarene jeg hadde behov for.

3.4.4 Transkripsjon av intervjumaterialet

Jeg transkriberte intervjuene samme dag, slik at jeg også fikk notert ned hvordan jeg opplevde intervjusituasjonen samtidig. Jeg valgte å transkribere intervjuene i bokmål, blant annet for å beholde anonymiteten til informantene. Jeg brukte også koder som «M1» som står for «Miljøterapeut 1» osv. når jeg transkriberte, for å sørge for at det ikke var noen identifiserbare opplysninger på datamaskinen min (Thagaard, 2018, s. 24). Jeg fjernet jeg ord som «hm» og «eh» osv. ettersom jeg ikke anså det som nødvendig å ha dette med. Jeg lærte veldig mye allerede etter jeg lyttet til og transkriberte det første intervjuet. «Vi lærer mye av å høre på hvordan vi stiller spørsmål, og hvordan vi bidrar til å skape flyt i intervjuet» (Thagaard, 2018, s. 113). Jeg ble for eksempel oppmerksom hvordan jeg i det første intervjuet avbrøt informanten noen ganger der et ikke var nødvendig, og hvor nervøs jeg virket når jeg stilte spørsmålene. Dette var noe jeg bevisst la fokus på i de andre intervjuet, og jeg hørte hvordan jeg progressivt ble flinkere til å intervju for hvert intervju som ble gjort.

3.5 Analyse og tolkning

Da jeg skulle analysere intervjuene jeg hadde transkribert, hadde jeg fokus på å få frem informantenes svar på en god måte. I tillegg lå selve problemstillingen som hovedfokus, og var med i løpet av hele analysearbeidet. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 219) betyr det å analysere å dele opp noe i biter eller elementer. Jeg brukte spørsmålene i intervjuguiden som veileder når jeg gjorde analysearbeidet, for å få en bedre oversikt over temaene.

Analysemetoden jeg valgte å bruke kalles meningsfortetting, som handler om å forkorte informantenes uttalelser til kortere formuleringer, for å få mer oversikt over innholdet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). En fenomenologisk basert form av denne metoden ble ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 232) utviklet av Giorgi (1975), og har som hensikt å demonstrere en måte å håndtere data som uttrykkes med vanlig språk, på en systematisk måte. Jeg valgte denne metoden fordi den fremsto som ryddig og strukturert, noe som var viktig for meg når for å kunne analysere intervjuene effektivt og få oversikt over informantenes uttalelser.

Brinkmann & Kvale (2015, s. 232) viser til fem trinn for å analysere et intervju ved meningsfortetting, og det var disse jeg bestemte meg for å anvende:

- Først leste jeg nøye gjennom hvert enkelt intervju for å få en følelse av helheten.
- Deretter delte jeg opp intervjuet i ulike meningsenheter, og la til de ulike utsagnene i de kategoriene de passet til. Her forsøkte jeg å anvende intervjuguiden for å komme frem til de ulike kategoriene.
- Videre la jeg fokus på å uttrykke hvert enkelt tema som dominerte de ulike meningsenhetene så enkelt og klart som mulig. Jeg ville uttrykke disse på en så fordomsfri måte som mulig, og se dem fra informantenes synsvinkel slik jeg fortolket dem. For eksempel var det i alle intervjuene et fokus på de organisatoriske utfordringene på arbeidsplassen, noe som førte til at dette ble ett av temaene.
- Deretter undersøkte jeg meningsenhetene i lys av problemstillingen, for å se om svarene samsvarte med det jeg ønsket å finne ut.
- Til slutt ble de viktigste emnene i intervjuene bundet sammen i et deskriptivt utsagn. Det var disse utsagnene jeg tok utgangspunkt i når jeg laget tabellen som jeg skal fortelle om i neste avsnitt.

Jeg tok for meg hvert intervju for seg selv og gikk gjennom de fem trinnene. Jeg brukte intervjuguiden for å kategorisere de ulike temaene som ble tatt opp, og sammenlignet informantenes svar for å finne likheter og ulikheter. På bakgrunn av dette laget jeg en tabell som viser de ulike hovedkategoriene og underkategoriene, for å skape en enkel oversikt over det jeg kom frem til i analysen og tolkningen av intervjuene. Tabellen presenteres på side 33.

3.6 Ethiske overveielser

I forkant av intervjuene måtte jeg sende meldeskjema for behandling av personopplysninger til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Prosjektet ble godkjent og jeg fikk tilbakemelding om at NSD sin vurdering var at behandlingen av personopplysninger av prosjektet ville være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som ble dokumentert i meldeskjemaet jeg sendte inn. I følge Postholm (2010, s. 142) «... adekvat forskning og etiske prinsipper bør gå hånd i hånd i forskningsforløpet». Det er derfor viktig å tenke over etiske spørsmål på egen hånd før man starter på forskningsprosjektet (Postholm,

2010, s. 145). Thagaard (2018, s. 22-27) presenterer tre etiske grunnprinsipp for forskning og viser til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Disse tre prinsippene er: informert samtykke, krav om konfidensialitet og de konsekvensene forskningen kan ha for deltakerne.

Alle informantene fikk tilsendt et informasjonsskriv med utdypende informasjon om studiens formål og intervjuprosessen, slik at de på forhånd skulle vite hva de sa ja til og hva de ga seg inn på (Postholm, 2010, s. 146). Dette kalles *informert samtykke* (Thagaard, 2018, s. 22). Jeg hadde også med informasjonsskrivet til alle intervjuene, hvor informantene fikk anledning til å lese gjennom en gang til dersom de ville det. Jeg hadde i tillegg med samtykkeskjemaet, som ble signert med navn og dato før intervjuet startet. I tillegg sa jeg ifra før intervjuet at dette var et delvis strukturert intervju, og forklarte at det var visse spørsmål jeg ville ha svar på, men at også andre temaer kan bli tatt opp. Alle informantene var tydelige på at dette var helt greit, og jeg fikk ingen innvendinger på dette. Det er viktig i et slikt intervju at informantene blir informert om at intervjuet kan dreie i en annen retning enn de forventet, slik at det ikke kommer som en overraskelse og blir ubehagelig (Postholm, 2010, s. 146). Jeg fokuserte også på å være forsiktig når jeg stilte spørsmålene, slik at jeg ikke fremsto som påtrengende. Jeg ville ikke presse miljøterapeutene for hardt til å dele mest mulig, ettersom dette ofte kan ha motsatt effekt (Postholm, 2010, s. 147).

Konfidensialitet handler om å behandle informasjon vi innhenter på en måte som holder identiteten til deltakeren skjult, altså at deltakeren forblir anonym og utsagn ikke kan knyttes til dem (Thagaard, 2018, s. 24). Jeg nevnte tidligere hvordan jeg brukte koder som «M1» som står for miljøterapeut 1 når jeg transkriberte, for å sørge for at det ikke var noen identifiserbare opplysninger på datamaskinen min (Thagaard, 2018, s. 24). I tillegg til å bevare deltakernes rettigheter til å være anonym, er konfidensialitet hensiktsmessig i forhold til at leseren av forskningsprosjektet retter oppmerksomheten mot selve fenomenet i analysen fremfor enkeltpersoner (Thagaard, 2018, s. 24-25).

Det tredje prinsippet handler om å forstå hvordan forskningen kan ha konsekvenser for deltakerne (Thagaard, 2018, s. 26). Selv om det kan være interessant å bli intervjuet, og kan gi deltakeren en mulighet til å reflektere over det som blir tatt opp, kan det også påvirke deltakeren negativt i form av at det blir stressende å måtte reflektere og fortelle om noe man synes er kjipt eller utfordrende (Thagaard, 2018, s. 26). Ettersom dette er en fenomenologisk

studie som har fokus på hvordan miljøterapeutene opplever det tverrfaglige samarbeidet med lærerne, gjorde det at spørsmålene jeg utarbeidet var formulert slik at informanten skulle fortelle om sine personlige erfaringer og tanker. Dette er ikke noe alle synes er like behagelig. I tillegg er det en skjev maktfordeling i intervjusituasjonen, ettersom det hovedsakelig er forsker som har fordelene av prosjektet (Thagaard, 2018, s. 26). Jeg ønsket å skape en behagelig atmosfære slik at informantene faktisk hadde lyst til å være åpne og dele sine erfaringer, men jeg måtte også være bevisst på å ikke være for påtrengende og dermed bryte tilliten.

3.7 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet, og stiller spørsmål ved om en annen forsker som hadde utført samme studien hadde fått det samme resultatet (Thagaard, 2018, s. 187). Det er forskerens oppgave å argumentere for reliabilitet, ved å være konkret og vise til hvilke metoder han eller hun har brukt for å utvikle data (Thagaard, 2018, s. 187). Jeg har i dette kapitlet delt mine fremgangsmåter for å samle inn data til forskningsprosjektet, noe som kan bidra til å styrke kvaliteten og verdien av resultatene, og tolkningen av disse. Ifølge Ringdal (2001, s. 248) er en vurdering av det kvalitative data sin reliabilitet forskerens refleksjoner over hvordan datainnsamlingen har foregått, og bevisstheten rundt eventuelle feilkilder. Det kan være ulike elementer som påvirker resultatene av studien. Blant annet kan intervjupersonene fortelle det de tror forskeren vil høre (Thagaard, 2018, s. 108). I tillegg kan mine verdier og min forforståelse som forsker ha preget deler av intervjuene (Thagaard, 2018, s. 108).

I følge Thagaard (2018, s. 189) kan vi presentere begrepet validitet «... ved å stille spørsmål om de tolkninger vi kommer frem til, er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert». Blant annet kan det å vise til at alternative tolkninger og perspektiver er mindre relevante, gjøre at mine egne tolkninger blir styrket (Thagaard, 2018, s. 189). Noe som for eksempel kan påvirke min tolkning av datamaterialet, er min tidligere tilknytning til miljøet. Som en tidligere miljøterapeut kan det gjøre at det som er ulikt fra deres mine egne erfaringer vil bli oversett, ettersom det ikke samsvarer med mine erfaringer i miljøet (Thagaard, 2018, s. 190). Dette er noe jeg må være oppmerksom på når jeg tolker og analyserer dataene. Validiteten

kan også styrkes dersom jeg argumenterer for mine resultater ved å vise til resultater fra andre studier, og dermed se om dette er noe som bekrefter mine egne funn (Thagaard, 2018, s. 191).

4.0 Presentasjon av funn

I dette kapitlet skal jeg presentere funnene jeg har gjort i løpet av analysen av intervjumaterialet. Jeg har som nevnt i forrige kapittel laget en tabell som viser oversikten over funnene ved å dele dem opp i hovedkategorier og underkategorier, og denne presenteres på neste side. Jeg har kommet frem til tre hovedkategorier som hver har sine underkategorier. Målet har vært å gjennom analysearbeidet og gjennomgangen av intervjuguiden fange opp likheter, ulikheter og fellesnevner i informantenes opplevelser av det tverrfaglige samarbeidet med lærerne i skolen. Tabellen har jeg laget for å gi en enkel oversikt over funnene, som jeg videre i kapitlet skal fremstille og utdype hver for seg.

Tabell 1: Oversikt over funnene i studien.

Hovedkategori	Underkategori	Funn
Forholdet mellom miljøterapeutene og lærerne	Sosialt miljø og respekt for ulik kompetanse	Informantene opplever et godt sosialt miljø med lærerne, og alle utenom én informant føler at det alltid er respekt og etterspørsel for deres kompetanse av lærerne
	Uenigheter og håndteringen av disse	Uenighetene handler ofte om organiseringen og strukturen i klasserommet rundt en elev, og det er et fokus på åpenhet og kommunikasjon for å håndtere disse
Organisatoriske utfordringer	Uforutsigbarhet og medbestemmelse i arbeidshverdagen	Miljøterapeuten har en mer utydelig rolle i klasserommet enn læreren, og alle informantene opplevde derfor at det å bli informert om endringer, autonomi og det å ha medbestemmelse i arbeidshverdagen var viktig for jobben
	Samarbeidstid	Mangel på samarbeidstid med lærerne på grunn av organiseringen av arbeidshverdagen opplevde samtlige informanter var en utfordring. Noen synes også at det å jobbe på SFO i tillegg kom i veien for dette.
Informantenes egne erfaringer fra det tverrfaglige samarbeidet	Velfungerende samarbeid	Det å ha en åpen kommunikasjon, oppdatere hverandre og at læreren lar miljøterapeuten ta styringen var viktige momenter.
	Mindre velfungerende samarbeid	Mangel på ressurser, tilrettelegging, forståelse fra lærer og at man ser eleven ulikt var viktige momenter.

4.1 Forholdet mellom miljøterapeutene og lærerne på skolen

Jeg valgte innledningsvis i intervjuet å spørre informantene hvordan de opplever det sosiale miljøet med lærerne på skolen. Ettersom problemstillingen min er «hvordan opplever miljøterapeuter i skolen det tverrfaglig samarbeidet med lærerne?», synes jeg det var relevant å se på miljøet på arbeidsplassen for å få et større innblikk. Videre handlet det også om hvorvidt de opplevde at det var respekt for ulik kompetanse blant de ansatte og hvilke uenigheter som kunne oppstå mellom miljøterapeutene og lærerne, i tillegg hvordan disse ble håndtert. Jeg synes det kom frem mange interessante svar hvor man kan se på likheter og ulikheter blant de ulike miljøterapeutene. Tanken bak disse spørsmålene var å se på hvordan miljøterapeutene opplever at de blir møtt og respektert av lærerne, og hvilke likheter og ulikheter som kom frem i forhold til de uenighetene som miljøterapeutene opplevde med lærerne.

4.1.1 Sosialt miljø og respekt for ulik kompetanse

Alle informantene hadde veldig positive svar på spørsmålet om hvordan de opplevde det sosiale miljøet med lærerne på arbeidsplassen. Det kom ikke frem noen svar som indikerte at informantene opplevde arbeidsmiljøet med lærerne som negativt, og det fremsto som alle var fornøyd med det sosiale miljøet. På spørsmålet om hvorvidt de opplevde at det var respekt for ulik kompetanse på arbeidsplassen, svarte informantene noe ulikt. Tre av informantene opplevde at deres kompetanse ble satt pris på og etterspurt, og at de følte at lærerne ønsket å ha dem i skolen, mens en av informantene opplevde det motsatte.

Informant 1 sa følgende:

«Jeg opplever det som at min kompetanse blir satt pris på, tatt på alvor, og respektert her. Lærerne spør selv om å få råd og veiledning og de tar imot det med åpne armer. Slik opplever i alle fall jeg det. Jeg hører ukentlig at "det skulle vært flere av deg på denne skolen", så jeg ser at de etterspør kompetansen, og de ser at det er nødvendig i skolen å ha denne typen kompetanse. For de synes ikke at de har nok av det selv.»

Informant 1 følte seg altså veldig velkommen og ivaretatt på arbeidsplassen, og opplevde at deres innspill ble satt pris på. Informant 2 opplevde at det ikke var noe skille mellom om du er miljøterapeut eller lærer når det kommer til det sosiale miljøet. Informant 4 besvarte spørsmålet kort og godt: *«Jeg føler meg respektert»*.

Mens de andre informantene hadde kun positive ting å si om respekten for ulik kompetanse på arbeidsplassen, hadde informant 3 noe helt annet å fortelle. På spørsmålet om hvorvidt de opplevde respekt for ulik kompetanse, kom vi også inn på om informanten opplevde at lærerne visste hvordan de skulle anvende kompetansen til miljøterapeutene. Informant 3 svarte veldig bestemt:

«Nei. Jeg skal ikke ta alle under en kam, men jeg har jo faktisk opplevd at jeg nesten ble kastet ut av et klasserom av en lærer fordi de ikke hadde behov for meg, selv om jeg hadde vært på en elev der i to år. Hun forsto ikke at den eleven var avhengig av at jeg var der.»

Informant 3 sin opplevelse var ulik fra de tre andre informantene, og ga et inntrykk av at de ikke følte seg like respektert av lærerne som de andre.

4.1.2 Uenigheter og håndteringen av disse

På spørsmålet om hvorvidt informantene opplever uenigheter med lærerne, hva disse ofte går i og hvordan det håndteres, er det noen delte svar. Informant 1 forteller hvordan uenighetene kan oppstå rundt hvordan arbeidet med en elev skal organiseres, blant annet i klasserommet. Her kan miljøterapeuten og læreren ha et ulikt syn på hva som skal gjøres. Informant 1 sier:

«Noen ganger så oppstår frustrasjon når jeg har lyst til å jobbe målrettet og ser gjerne hva eleven trenger, mens læreren ikke ser det og tenker at eleven skal delta på undervisning og ikke forbereder meg på hva undervisningen skal handle om. Hva er bestillingen min her akkurat nå? Skal jeg drive brannslukking, for at dette barnet ikke skal utagere i timen, eller skal jeg prøve å lære dette barnet noe?»

Informant 1 opplevde altså mangelen på struktur og nødvendige forberedelser som et problem som kunne føre til uenigheter med læreren. Informant 3 fortalte også at strukturen i

klasserommet kan være med å skape uenighet, ved at de ønsker en forutsigbarhet både for seg selv og eleven sin skyld, mens læreren ikke tar hensyn til dette. *«Hvis du er en type som ønsker å ha struktur i klasserommet for eleven, også har du en lærer som er litt sånn "nei.. tja, vi tar det som det kommer", da kan det bli litt vanskelig å samarbeide».*

Informant 2 og 4 hadde derimot ikke opplevd noen uenigheter som de klarte å huske.

På spørsmålet om hvordan disse uenighetene ble håndtert var det en felles opplevelse at det å markere seg selv tydelig for å unngå uenigheter og samtidig også få gjennomslag for sine idéer og forslag til hvordan ting skal gjøres. Informant 1 fortalte at de forsøker å ikke bli irritert når uenigheter oppstår, men i stedet innhente informasjon og skape en dialog rundt temaet som skaper uenighet. Informant 2 og 4 fortalte at de forsøker å vise med seg selv at de forslagene de kommer med fungerer, noe som også var grunnen til at de ikke opplevde det som en uenighet, men mer en mulighet til å vise hva de får til. I tillegg påpekte begge at deres lange arbeidserfaring gjorde dem trygge på seg selv, og selvsikre i klasserommet. Informant 3 hentet motivasjonen sin i sine kollegaer, og nevner spesielt sin nærmeste veileder som en god person å dele tanker rundt uenighetene med:

«Min nærmeste leder er spesialpedagog leder på huset, og hun er veldig flink til å veilede meg. Noen ganger koker det litt i hodet og er litt sånn "de må jo skjønne barnets beste!", eller at jeg tenker på den enkelteleven mens læreren kun tenker på de 25 andre. Hun (spesialpedagogen) er veldig flink til å veilede, og vi har ellers en ganske åpen tone blant kollegaene.»

Informant 3 opplevde altså at det å ha en åpen tone og kommunisere tydelig med veilederen og kollegaene var til hjelp når det oppsto uenigheter med lærerne. Det fremsto som alle informantene hadde en god og åpen tone med kollegaene sine når det kom til håndteringen av uenigheter, og selv om de av og til oppsto, så var alle opptatt av å være åpne og dele med hverandre for å unngå at det skulle utvikle seg til en konflikt.

4.2 Organisatoriske utfordringer

Alle informantene nevnte ulike utfordringer i forhold til hvordan arbeidsdagen blir organisert, og pekte på at dette var mye av grunnen til at det tverrfaglige samarbeidet med lærerne kunne bli vanskelig. De fleste svarene handlet mer om mangel på muligheter og tid til å faktisk skape et godt samarbeid med lærerne, fremfor at lærerne var en del av problematikken. De to største utfordringene som alle informantene uttrykket at de opplevde var mangel på forutsigbarhet i arbeidshverdagen, og lite tid til samarbeid, blant annet fordi noen av dem jobbet i både skole og SFO.

4.2.1 Forutsigbarhet og medbestemmelse i arbeidshverdagen

Uforutsigbarhet i arbeidshverdagen og ønsket om å ha mer medbestemmelse i arbeidshverdagen kom opp som et tema i alle intervjuene, når informantene ble spurt om de ønsket å tilføye noe i slutten av intervjuet. Informant 1 nevnte hvor viktig det var for dem å få en «bestilling», altså informasjon på forhånd om hva opplegget i timen blir, når de skal inn i et klasserom og være med en elev. De beskrev denne «bestillingen» som en bekreftelse på at både lærer og miljøterapeut «vil samme vei», og at mangel på denne kan skape forvirring for hva miljøterapeuten egentlig skal utrette. Informant 1 opplevde også at mangel på denne «bestillingen» kunne skape irritasjon og uenighet mellom lærer og miljøterapeut, ettersom de ikke visste hva de skulle gjøre, og derfor gikk ut fra klasserommet med en følelse av å ha gjort en dårlig jobb. Dette gjaldt både i forhold til læreren, men også i forhold til andre instanser og hva ledelsen ønsket. De beskrev hvordan det å ha en idé på forhånd om hva som er planen for den eleven den dagen avgjør om de kan utføre jobben sin slik de ønsker.

Informant 2 fortalte om hvordan det at læreren har en klar stillingsbeskrivelse gjør at man alltid vet hva som forventes av læreren, mens miljøterapeuten ofte har en mer utydelig rolle i klasserommet. Ønsket om å være mer autonom og styre sin egen arbeidshverdag står også sterkt her, noe informanten beskriver slik:

«Jeg vil gjerne ha noen faste ting, selvfølgelig skal jeg også være en del av et ressursteam som får bestillinger inn. Men når hele timeplanen min blir bestemt av andre, mister jeg litt motivasjonen. For jeg ser så mye annet og som jeg vil ta tak i»

Informant 3 fortalte hvordan det at læreren tillater dem til å ta styringen og gjøre det de mener er best, er viktig for deres evne til å utvikle et opplegg de mener er til barnets beste, og nevnte også autonomi som noe de opplevde var viktig i jobben deres. Informanten illustrerer dette problemet med et eksempel som de opplever går igjen i arbeidshverdagen:

«De typiske temaene går jo mye på at læreren ikke skal forandre så mye på planen. Ikke flytt på timene uten å si ifra til meg, for da kan jeg forberede eleven på det. Den kommunikasjonen, hvis endringer skjer. Plutselig kommer jeg og skal inn i et klasserom og skal hente en elev, også har de plutselig tatt en utedag. Da hadde det vært greit for meg å fått vite det på forhånd, for da hadde jeg gjerne tatt noen andre elever i stedet.»

Det å få beskjed om endringer på forhånd og aktivt delta i bestemmelsesprosessen rundt en elev er noe alle informantene uttrykte at de satte veldig høyt. Samtidig delte samtlige at dette er noe som gradvis blir bedre jo lenger de jobber ved skolen, og at de opplevde flere utfordringer med dette når de var nye i jobben. Informant 2 fortalte om hvordan de ble satt til oppgaver som å «hente baller i treet» og «dra ned på butikken for å kjøpe mat til en elev som hadde glemte matpakken» når de først startet i jobben som miljøterapeut, men at de ha merket at dette har blitt bedre når læreren etter noen år har fått forståelse for hvordan de jobber og hva som er arbeidsoppgavene deres. Informanten uttrykket også at noe av grunnen til at de tror at de ikke fikk så mye medbestemmelse i starten var fordi læreren og ledelsen ikke visste hva arbeidsoppgavene deres gikk ut på, og at de derfor ble brukt som en slags «assistent» i stedet.

4.2.2 Lite tid til samarbeid

Manglende tid til samarbeid i arbeidshverdagen var også et tema som gikk igjen i samtlige intervju. Alle informantene pekte i ulike grader på hvordan det at ledelsen ikke la opp til samarbeidstid mellom lærerne og miljøterapeutene kunne skape utfordringer for et effektivt samarbeid. Samtidig jobbet to av informantene også i både skole og SFO, noe de opplevde som et stort problem fordi de ble utelatt fra viktige klassemøter som foregikk etter skoletid.

Informant 1 brukte ordet «brannslukking» til å beskrive hvordan de følte at de arbeidet når det ikke ble satt av nok tid til samarbeid:

«Ja, det er det at jeg ikke jobber målrettet. Jeg har ikke en plan når jeg kommer inn i klasserommet som jeg kan presentere for dette barnet. Brannslukking betyr at for eksempel "dette var et urolig barn som veldig fort begynte å løpe rundt i klasserommet og leke katt og mus, at vi gjerne løp etter og til slutt nesten måtte geleide ham ut og inn på et grupperom eller ut av klasserommet, og det synes han var kjempemorsomt, mens jeg følte at hver dag vi holdt på slik, så tapte vi litt ansikt. Og det synes jeg var ubehagelig. Så det handler om at jeg vil ta kontroll over situasjonen fra jeg kommer inn i klasserommet, det kan jeg ikke gjøre hvis jeg ikke vet hva som skal foregå i denne timen, hvis jeg ikke vet hva barnet trenger og hva målene er. Hvordan er det vi vil jobbe med dette barnet, hvilke mål vil vi nå for at han skal komme seg opp og frem? Og hva med de andre miljøterapeutene som jobber med det samme barnet, hvordan gjøre de det?»

Informant 1 beskriver her ordet «brannslukking» som det å løpe ukontrollert rundt etter eleven fremfor å jobbe målrettet og ha kontrollen helt fra starten. Det å måtte drive en form for «brannslukking» i stedet for å arbeide målrettet kjente også informant 3 på, og beskrev hvordan mangelen på samarbeidstid fører til at lærerne ikke får den avlastningen de trenger i timene, og de som miljøterapeut ikke får fremgang i arbeidet. Informant 3 hadde derfor et tydelig ønske om å sette seg ned og diskutere med kontaktlærer, noe de opplevde at ledelsen ikke prioriterte å sette av tid til, selv om de hadde tatt det opp med dem flere ganger.

Det flere av informantene nevner, er utfordringen ved å ha en 50/50 stilling, altså at de jobber i skolen, for så å gå over til SFO når skoledagen er slutt. To av informantene jeg snakket med hadde en slik stilling, og begge uttrykte tydelig misnøye med opplegget. Informant 2 hadde tidligere jobbet i både SFO og skole, men jobbet nå kun i skolen. De fortalte hvordan det å jobbe i SFO førte til at de gikk glipp av verdifull samarbeidstid: *«Jeg ble ikke involvert i noen klasse og teammøter, du var helt på utsiden.»*. Dette påvirket også samarbeidet med lærerne, ved at de til tider kom uforberedt til timene fordi de ikke hadde fått med seg eventuelle endringer i opplegget.

Informant 3 opplevde at det å jobbe i SFO svekket motivasjonen for arbeidet, og de følte ikke at de fikk brukt kompetansen sin halve arbeidsdagen, men i stedet måtte være «barnevakt». I tillegg uttrykte de misnøye med at lærerne ofte fikk mulighet til å utvikle sin kompetanse. De forteller mer i detalj om sin erfaring:

«For eksempel hadde lærerne nettopp et kurs som gikk inn mot sosial kompetanse hos eleven, også sa jeg "Men hva med meg da? skal ikke jeg få bli med? dette er jo mitt fagfelt" og da fikk jeg responsen "Ja, men du kan det". Mattelærerne kan også matte, men blir likevel sendt på mattekurs. Kanskje jeg også trenger litt oppfriskning i min kompetanse»

Informant 3 opplever altså at lærerne får mer utviklingsmuligheter enn miljøterapeutene, og at de blir satt høyere i systemet. Samtidig påpeker de hvordan det er snakk om et problem med ledelsen, ikke lærerne i seg selv.

Informant 4 synes det var slitsomt at de måtte sende tekstmeldinger etter arbeidstid for å få vite hva som skjer neste dag, ettersom de kun fikk en halv time hver uke til å samarbeide med lærerne. Dette opplever de som slitsomt, og at de har mye ubrukt potensiale fordi de ikke får vært med på møtene etter skoletid. *«Jeg er 80% i en klasse i løpet av uken, men blir ikke inkludert i noen av klassemøtene»*, forteller informant 4. De følte de at de hele tiden var bakpå i arbeidet, og at mye som burde blitt snakket om mer ble delt i forbifarten, slik at det til slutt aldri ble noe av i praksis.

Informant 2 fortalte hvordan det at lærerne ble prioritert over miljøterapeutene i organiseringen av arbeidsdagen opplevdes som urettferdig, og at miljøterapeutene ikke fikk fritimer til å planlegge slik lærerne gjorde. De deler at de etter det første året ønsket å slutte på grunn av mangel på anerkjennelse fra ledelsen, men valgte å stå i det for barna sin skyld og fordi de ønsket å bevise at de kunne gjøre en god jobb. Samtidig hang den frustrasjonen over at lærerne alltid fikk de fleste «godene» over dem, og var noe de synes var dumt. Informant 4 påpeker: *«Vi også er her, ikke bare lærerne»*. Dette viser også til at informant 4 opplever at lærerne blir prioritert høyere enn miljøterapeutene på skolen.

4.3 Informantenes egne erfaringer fra det tverrfaglige samarbeidet

Alle informantene ble spurt om de kunne komme med eksempler på tilfeller der det tverrfaglige samarbeidet med en eller flere lærere hadde gått bra, og tilfeller der det hadde gått mindre bra. Dette var blant annet for å senere kunne sammenligne hvilke momenter som førte

til et vellykket samarbeid, og hvilke momenter som førte til at miljøterapeutene opplevde samarbeidet som mindre vellykket. Jeg ønsket å se hvilke likheter og ulikheter som kom frem i svarene, slik at man kunne finne noen fellestrekk i begge endene og dermed kartlegge hva som trengs for at et tverrfaglig samarbeid mellom miljøterapeut og lærer skal være velfungerende eller mindre velfungerende.

4.3.1 Informantenes positive opplevelser i samarbeidet med lærerne

På spørsmålet om de kunne fortelle om en positiv opplevelse av samarbeidet mellom miljøterapeut og lærer, delte informant 1 hvordan de hadde hatt en sak hvor en elev ikke ville på skolen og hadde mye utfordringer. Her var det mange ulike instanser som var inne, og det ble laget en tydelig plan på hvem som skulle ha ansvar og når. Informant 1 forteller hvordan det å ha en veldig åpen kommunikasjon med læreren og alltid ha fokus på å informere hverandre om endringer var sentralt for at denne eleven skulle lykkes på skolen. Hvis den ene var syk, tok den andre over, og de sørget for å sende tekstmeldinger for å oppdatere hverandre slik at ingen satt uten nok informasjon til å kunne utføre jobben sin. Informant 1 omtalte derfor dette som en stor suksess, og poengterte hvordan foreldrene til denne eleven hadde sendt både gaver og takkekort for å vise hvor mye de satte pris på hjelpen: *«Hvis du hadde spurt foreldrene til dette barnet hvordan skolen hadde gått uten miljøterapeut, så hadde de sagt at det hadde aldri gått.»*

Informant 2 fortalte også om en veldig lignende situasjon, med en elev som ikke ville være i klasserommet. De opplevde dette samarbeidet som positivt fordi de følte de fikk gjort det de ønsket uten motstand. Informant 2 fortalte: *«I stedet for å samarbeid, så var det forståelse og aksept av læreren for det vi gjorde. Læreren var med på det vi foreslo, det var ikke motstand i det.»* De opplevde at det å få aksept fra læreren i samarbeidet, og at læreren så at de hadde mer kunnskap og dermed lot dem kjøre på, var avgjørende for at dette samarbeidet ble vellykket. Her la informant 2 mer vekt på å kunne få gjøre det de selv synes var best, enn selve samarbeidet med læreren. Samtidig opplevde de dette også som et samarbeid, fordi læreren lot dem bruke sin kompetanse til å hjelpe en elev uten å blande seg for mye.

Informant 3 fortalte om det samarbeidet de opplevde som mest vellykket, og delte hvordan det at læreren de samarbeidet med var nyutdannet og ikke visste hvordan hun skulle håndtere

en elev som ikke ville være i klasserommet førte til at det oppsto et godt samarbeid dem imellom. Læreren trengte hjelp med denne eleven, og var allerede fra starten veldig innstilt på å lytte til miljøterapeuten for å lære mer om hvordan hun kunne håndtere situasjonen. Informant 3 nevnte hvor viktig en god kjemi mellom miljøterapeut og lærer var, og at de hadde veldig åpen kommunikasjon og delte alle fremskritt og negative hendelser med hverandre både i forkant av samarbeidet og underveis. *«Å snakke mye sammen er veldig viktig. Vi laget også et dokument på google oss imellom, også skrev vi ned uønsket atferd, hva skjedde/hva sa eleven osv. Vi gjorde dette slik at vi hele tiden kunne se hva den andre ble utsatt for, for å unngå situasjonene som gjorde at det hendte.»*. Informant 3 påpekte hvor viktig det var å snakke sammen og forsøke å finne til å samarbeide utenfor klasserommet slik at de alltid var forberedt på alle situasjoner som kunne oppstå.

Informant 4 beskrev sin opplevelse om et vellykket samarbeid, og sa at det at læreren *«hadde roen»* var noe som var avgjørende. Det at de var med på å ta ting sakte og gi eleven tid var her avgjørende for å få til et vellykket samarbeid. Samtidig hadde denne læreren stor forståelse for miljøterapeutens oppgaver og elevens utfordringer, noe som også gjorde det lettere å utføre jobben.

4.3.2 Informantenes mindre positive opplevelser i samarbeidet med lærerne

Informantene ble også spurt om å dele et eksempel på et samarbeid som de ikke opplevde som positivt, av ulike grunner. Informant 1 fortalte hvordan det ikke handlet om hvorvidt lærerne ønsket samarbeidet, men at skolen hadde manglende kapasitet til å hjelpe eleven. Informant 1 forteller: *«Jeg har jo opplevd å stå og stampe i en situasjon som en føler seg litt maktesløs i. Men det handler liksom ikke om at noen ikke ville, det handlet mer om å ha nok kapasitet»*. De hadde ikke eksempler der samarbeidet mellom miljøterapeuten og læreren gjorde at resultatene ikke ble vellykket, og mente at utfordringen heller var mangel på ressurser og tid.

Informant 2 kom ikke med noen konkrete eksempler, men viste heller til hvordan det at miljøterapeutene forsøker å forbedre klassemiljøet ikke alltid blir tatt godt imot av lærerne. De hadde et eksempel som handlet om et tankekart de hadde brukt mye tid på å utarbeide for en klasse som hadde mange elever med ulike utfordringer i skolehverdagen, men som ikke ble tatt i bruk av læreren. De opplevde også at det i dette tilfellet var vanskelig å ha en god kommunikasjon med lærer, og at de derfor møtte mye motstand når de kom med forslag. *«Jeg*

går ikke til læreren og sier "det du gjør, er ikke bra nok" osv., for da møter jeg mye motstand ettersom det går på stoltheten til læreryrket, og da får jeg til svar "jaja, men du er ikke lærer"». Informant 2 følte her at de ikke fikk komme med innspill, og at deres kompetanse ikke ble tatt seriøst av læreren ettersom de ikke ville bruke noen av verktøyene miljøterapeuten hadde utarbeidet for klassen.

Informant 3 hadde heller ikke noen spesifikke eksempler å komme med, men fortalte om hvilke utfordringer de møtte på oftest i samarbeidet med lærerne. Dette gikk som oftest ut på at de ikke så eleven på samme måte, og at læreren ofte forventet at miljøterapeuten skulle komme inn og «fikse alt». En annen utfordring informant 3 kunne møte på som gjorde det vanskelig å ha et godt samarbeid, var at læreren hadde en «løs» måte å styre klassen på. Med dette mente de at læreren ikke var tydelig nok og ikke satte nok grenser, og at noe som ikke var lov en dag plutselig var lov en annen dag. Dette kunne skape utfordringer for miljøterapeuten ettersom de ofte hadde ansvar for elever i klassen som trengte forutsigbarhet og rutiner i skolehverdagen, og hvor lærerens og miljøterapeutens måte å arbeide på da kolliderte med hverandre.

Informant 4 fortalte hvordan de fleste utfordringene som oppsto i samarbeidet med lærer handlet om at læreren ikke gjorde nok for å legge til rette for å at eleven det gjaldt skulle delta i timen. Ofte forventet læreren at miljøterapeuten skulle ta med seg eleven inn på et grupperom, mens eleven heller trengte mer trening på å sitte i ro i et klasserom. Mangelen på tilrettelegging fra lærerens side gjorde dermed at det ble utfordrende å lage et godt opplegg som kunne hjelpe eleven med å nå de målene som var satt.

4.4 Oppsummering av funn

Det er tydelig at funnene i de ulike kategoriene peker på ett hovedfunn. Det ser ut til at samtlige informanter pekte i stor grad på ulike utfordringer i organiseringen av arbeidshverdagen som det største problemet. Fremfor å handle om direkte relasjonelle forhold til læreren i forhold til det tverrfaglige samarbeidet, pekte svarene mer mot muligheten miljøterapeutene faktisk fikk til å skape disse relasjonene og være en del av samarbeidet. Informantene fortalte om ting som autonomi, medbestemmelse, tid til samarbeid og det å bli informert om endringer som sentrale emner når det gjaldt de organisatoriske utfordringene.

Flere nevnte også det at de jobbet i SFO etter skoletid som et hinder når det kom til å delta i samarbeidet med lærerne. Disse funnene representerer utfordringer som peker mot at det handler mer om hvorvidt miljøterapeutene faktisk får muligheten til å være med i det tverrfaglige samarbeidet. Bidrar egentlig miljøterapeutene til det Glavin & Erdal beskriver som en «merviten», eller er de bare en «underdog» i skolen? Dette er noe jeg skal ta opp og se nærmere på i diskusjonskapittelet.

5.0 Diskusjon

Jeg pekte i oppsummeringen av det forrige kapittelet på et hovedfunn i studien som handlet om de organisatoriske utfordringene med arbeidshverdagen til miljøterapeutene. Det som var interessant med informantenes svar på de ulike intervju spørsmålene, var at flere av svarene i ulik grad handlet mer om organiseringen av arbeidshverdagen deres enn selve forholdet til lærerne. Jeg opplevde at flere av informantene hadde problemer med å besvare spørsmål som handlet om det sosiale miljøet og uenigheter med lærerne uten å trekke inn organiseringen av arbeidshverdagen som et nøkkelelement i utfordringene. Det fremsto som både miljøterapeutene og lærerne hadde et ønske om å samarbeide i et system som ikke ga rom for dette. På bakgrunn av dette hovedfunnet har jeg valgt å diskutere hvorvidt miljøterapeutene er «underdogs» i skolesystemet, og om systemet legger til rette for et tverrfaglig samarbeid. Jeg skal anvende teori og tidligere forskning jeg har presentert til å se nærmere på hvilke utfordringer miljøterapeutene møter i organiseringen av arbeidshverdagen, og om dette er et hinder for det tverrfaglige samarbeidet med lærerne. Jeg har delt dette kapittelet i to underoverskrifter. Først skal diskutere hvorvidt individnivå eller systemnivå står sterkest når det kommer til utfordringene miljøterapeutene opplever i det tverrfaglige samarbeidet med lærerne. Deretter skal jeg se nærmere på om miljøterapeutene faktisk er en «underdog» i skolen, og hvorvidt dette påvirker deres evne til å utføre arbeidet sitt.

5.1 Individnivå og systemnivå i det tverrfaglige samarbeidet

Når man skal se på hvordan miljøterapeutene opplever det tverrfaglige samarbeidet med lærerne, vil samspeillet mellom individnivå og systemnivå være relevant. Når det kommer til

individnivå nevnte samtlige informanter ulike momenter som kunne styrke og svekke det tverrfaglige samarbeidet. Funnene tilsa at alle informantene opplevde det sosiale miljøet med lærerne som svært positivt, og flere av dem følte seg i ulik grad respektert. Det var kun én informant som hadde en negativ opplevelse med en lærer som ikke forsto deres arbeidsoppgaver og hvor viktig det var at de var tilstede for eleven i klasserommet. På spørsmålet som handlet om uenigheter og håndteringen av disse, var fellesnevneren at utfordringen ofte lå i mangel på forberedelse og informasjon, og at læreren hadde et annet syn på problemet enn miljøterapeuten. Ifølge Glavin & Erdal (2018, s. 33) er felles problemforståelse mellom de ulike yrkesgruppene viktig for et godt tverrfaglig samarbeid. Mangelen på en felles problemforståelse førte til at miljøterapeuten kunne føle seg som en «brannslukker», altså at de ikke jobbet målrettet med ulike tiltak men heller bare var tilstede for å «slukke brannen» når eleven utagerte. Samtidig som det med felles problemforståelse var noe som gikk igjen, var det utfordringen med nok samarbeidstid og forberedelser som sto sterkest.

En stor faktor til at miljøterapeutene følte seg som «brannslukkere» var nettopp det at det ikke ble satt av nok til tid samarbeid med lærerne i arbeidshverdagen. Dette kunne igjen føre til at miljøterapeutene kom uforberedt til klasserommet, uten en klar plan for hva som skulle gjøres den dagen. Dette ser man blant annet ved at flere av informantene forteller at begge yrkesgruppene hadde et stort ønske om å samarbeide, men at det rett og slett ikke var tilstrekkelig med tid. Ifølge Glavin & Erdal (2018, s. 28) foregår et tverrfaglig samarbeid når deltakerne har et felles mål, og en beslutning skal fattes i fellesskap og ved bruk av fagligheten i hverandres yrkesgruppe. Dersom det ikke blir satt av tid til samarbeid mellom yrkesgruppene og miljøterapeutene ikke får delta i dette samarbeidet, legger det ikke til rette for at en beslutning fattes i fellesskap. Dette kan da gjenspeiles i hvordan miljøterapeutene opplever at de har en annen problemforståelse enn lærerne, ettersom de ikke har fått anledning til å være med å diskutere problemet og komme med egne innspill.

På den ene siden er det veldig viktig at miljøterapeutene føler seg respektert av lærerne. På den andre siden kan det stilles spørsmål ved om miljøterapeutene opplever respekt i systemet de arbeider i, og hvorvidt dette skaper utfordringer i samarbeidet med lærerne. Rommetveit (2005, s. 23) skriver at det at identiteten til hver enkelt yrkesutøver respekteres er viktig i et tverrfaglig samarbeid. På et individnivå fremstår det som både miljøterapeuten og lærerne har en gjensidig respekt og et ønske om å samarbeide. På et systemnivå derimot fremstår det som

at det at lærerne har et ønske å samarbeide ikke er det som er avgjørende for det tverrfaglige samarbeidet. Det som er avgjørende er hvor godt ledelsen tilrettelegger for at miljøterapeutene får delta i dette samarbeidet.

Samtlige informanter fortalte om opplevelser som tilsa at det ikke var selve læreren som var en del av problematikken, men at det å få muligheter og tid til å samarbeide var det som skapte de største utfordringene. Dersom miljøterapeutene aldri får tid til å samarbeide med lærerne, blir det vanskelig for dem å være med på å produsere det Glavin & Erdal (2018, s. 28) beskriver som «merviten». Rommetveit (2005, s. 24) beskriver et skille mellom høystatus og lavstatus personer i et tverrfaglig samarbeid, og hvordan det kan føre til at de som er høystatus får monopol på hva som er gyldig kunnskap. Mangelen på inkluderingen av miljøterapeutene i samarbeidet kan føre til at lærerne blir dem som er høystatus personer, mens miljøterapeutene blir lavstatus. Selv om det på den ene siden foreligger en gjensidig respekt mellom yrkesgruppene, vil det på den andre siden være uunngåelig at miljøterapeuten faller i lavstatus-kategorien når systemet ikke legger til rette for at de får delta på møter på lik linje med lærerne. Det kan da oppleves at miljøterapeutene mangler nok kunnskap til å utføre arbeidet når de kommer uforberedt til klasserommet, når sannheten er dette er kunnskap som ikke er tilgjengelig for dem. Ett eksempel på dette er de informantene som nevner at de arbeider både i skole og SFO. De er først halve dagen i skolen, for så å gå over til SFO når skoledagen er over. Samtidig foregår de fleste møtene når skoledagen er over, noe miljøterapeutene ikke får anledning til å være med på fordi jobber i SFO. En av informantene fortalte sin opplevelse med å jobbe i SFO; «*Jeg ble ikke involvert i noen klasse og teammøter, du var helt på utsiden.*». Konsekvensene av dette var at de til tider kom uforberedt til timene fordi de ikke hadde fått med seg eventuelle endringer i opplegget.

Ifølge Ekeland (2014, s. 68) kan forskjeller kan være et utgangspunkt for konflikt, og kan virke konfliktutløsende dersom noen opplever disse forskjellene som urimelige, brysomme eller truende. På den ene siden er det en tydelig forskjell mellom lærerne og miljøterapeutene, ved at lærerne har en mye klarere stillingsbeskrivelse. Derimot fremstår det ikke som om disse forskjellene er den største utfordringen. På den andre siden er mangelen på tid til samarbeid noe som kan være med på at forskjeller utvikles. Når en av yrkesgruppene får mer tid til å samarbeide og utvikle sin kompetanse, faller den andre yrkesgruppen etter i utviklingen. Det at lærerne og miljøterapeutene får lite sjanser til å samarbeide, kan fremmedgjøre dem for hverandre og derfor skape uenigheter. Når lærerne aldri får være i

dialog med miljøterapeutene, har de gjerne også lite kunnskap om hvordan miljøterapeutene egentlig arbeider. Miljøterapeutene blir kun dem som kommer inn i klasserommet og «slukker brannen» når situasjoner oppstår, fremfor å faktisk bidra med sin kompetanse. Det som fremstår som viktigst basert på funnene i studien er at det tverrfaglige samarbeidet mellom miljøterapeutene og lærerne må forankres på systemnivå, hvor det da skapes en arena hvor begge yrkesgruppene kan være likestilte og fatte beslutninger i fellesskap.

5.2 Er miljøterapeutene en «underdog» i skolen?

Basert på funnene fra studien og tidligere forskning kan det stilles spørsmål ved om miljøterapeutene er en «underdog» i skolen. Ifølge en studie publisert i Tidsskrift for velferdsforskning kalt «*Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen*», opplevde miljøterapeutene at de var en «underdog» i skolen og at deres rolle i skolen var uklar (Gjertsen et al., 2018). Dette er noe jeg ønsket å finne mer ut om, ettersom flere av svarene fra informantene ga tegn til at de også hadde opplevelser som kunne være et resultat av å ha en uklar rolle i skolen og bli prioritert under lærerne.

En av informantene nevnte ordet «brannslukking» for å illustrere hvordan de synes at de utførte arbeidet sitt når det ikke ble satt av nok tid til samarbeid mellom miljøterapeutene og lærerne. Denne måten å arbeide på, hvor hovedoppgaven var å stoppe situasjoner som oppsto i klasserommet fremfor å jobbe målrettet og ha en klar plan for dagen, var en av hovedproblemene informantene møtte på. På den ene siden kan det være viktig å ha en miljøterapeut til stede når en elev utagerer, ettersom de har nødvendig kunnskap for å vite hvordan de skal håndtere situasjonen. Nødvendigheten for å drive litt «brannslukking» møter nok de fleste miljøterapeuter på, og er ofte noe som er en del av arbeidsdagen i skolen. På den andre siden er det ikke hensiktsmessig for verken miljøterapeut, lærer eller eleven det gjelder at miljøterapeuten aldri kommer noen vei med arbeidet. Målet er jo å hjelpe eleven med å finne verktøy som kan begrense utagering og virke forebyggende, ikke kun være der når det skjer og forsøke å stoppe det. En informant hadde tydelig sagt i fra til ledelsen at de ønsket mer planleggingstid med kontaktlærer, noe de ikke hadde lyktes med. En annen informant sa at de gikk glipp av verdifull samarbeidstid og møter med lærerne fordi de måtte jobbe i SFO etter skoletid når disse møtene vanligvis foregikk. Dette vil naturligvis ha konsekvenser for samarbeidet med lærerne og arbeidet miljøterapeuten senere utfører i klasserommet.

Det blir ikke et bra tverrfaglig samarbeid hvis en av yrkesgruppene holdes helt utenfor samarbeidet fordi timeplanen deres ikke tillater dem å bli inkludert. I Gjertsen et al. (2018, s. 170) sine intervju med barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere nevnes mangel på samarbeidsmøter på grunn av timestrukturen i skolen, en opplevelse av å være den som hele tiden må «slukke brannen» og sinte lærere fordi man stiller spørsmål ved ting. Dette samsvarer med resultatene i min studie, og viser at dette er et problem som enda er svært relevant blant miljøterapeutene i skolen. Da informantene ble spurt om hvilke uenigheter som kunne oppstå med lærerne, var mangel på samarbeidstid noe som gikk igjen i flere av svarene. Dette kan tyde på at skolen ikke prioriterer miljøterapeutene som yrkesgruppe like mye som de prioriterer lærerne. Dette vises blant annet i at det ikke blir satt av samarbeidstid i timeplanen deres, noe som gjør at de automatisk faller ut av systemet og blir en «underdog». Ifølge Gjertsen et. al. (2018, s. 176) tilsetter skolene i dag profesjonene som arbeider som miljøterapeuter uten at det er begrunnet i lovverket, noe som fører til at det skapes uklare forventninger til dem i forhold til rolle og status. Dette er problematisk fordi det fører til at miljøterapeutens rolle blir uklar i skolen, noe som gjenspeiles i at verken ledelsen eller lærerne ofte vet hvordan de skal anvende kompetansen deres. For eksempel nevnte en av informantene hvordan de ikke ble inkludert på et kurs om sosial kompetanse hos elever som lærerne fikk være med på. Begrunnelsen var at skolen antok at de allerede visste dette og derfor ikke hadde behov for å være med på kurset og utvikle sin kompetanse. Dette kan være med på å illustrere hvordan skolene prioriterer lærernes kompetanse fremfor miljøterapeutenes.

Hvis man skal basere det på hvorvidt miljøterapeutene opplever at de får de samme mulighetene som lærerne, fremstår det som miljøterapeutene helt klart er en «underdog» i skolen. Det er problematisk at det ikke blir lagt fokus på å inkludere miljøterapeutene mer i samarbeidet med lærerne, noe som naturligvis også påvirker deres evne til å utføre arbeidet sitt. Selv om flere av informantene sa at de hadde et veldig bra forhold til lærerne og følte seg respektert av dem, svarte også flere at mangelen på tid til samarbeid var et problem som gikk igjen og kunne føre til uenigheter. Dette viser at problemet ikke ligger hos lærerne, men hos systemet og ledelsen som ikke legger opp timeplanen til miljøterapeutene på en måte som fører til at de får være en del av det tverrfaglige samarbeidet. Et godt tverrfaglig samarbeid handler om å fatte en beslutning i fellesskap med en felles forståelse av problemet ((Glavin & Erdal, 2018, s. 28, 33)., noe som ikke blir mulig når miljøterapeutene ikke blir inkludert i

samarbeidet. Jeg nevnte innledningsvis i oppgaven at definisjonen på en «underdog» er noen som blir undertrykt eller mindre favorisert (Det Norske Akademi for Språk og Litteratur, 2021). Basert på funnene i studien og Gjertsen et. al. (2018) sine funn, fremstår det som miljøterapeutene i skolen er en yrkesgruppe som blir mindre favorisert i systemet, og som konsekvens av dette ender opp som en «underdog» i skolen.

6.0 Oppsummering av funnene

Problemstillingen jeg valgte for denne studien var «hvordan opplever miljøterapeutene det tverrfaglige samarbeidet med lærerne i skolen?». Det har kommet frem flere ulike opplevelser som har vært med på å male et bilde av hvordan miljøterapeutene opplever arbeidssituasjonen sin i skolen. Blant annet har det kommet frem at informantene generelt er fornøyd med forholdet til lærerne på skolen, og at de problemene som oppstår i stor grad skyldes systemet. Det kommer tydelig frem at selv om det sosiale miljøet med lærerne er preget positivitet og respekt, finnes det mangler i miljøterapeutenes timeplan og arbeidshverdag som fører til at deres deltakelse i det tverrfaglige samarbeidet blir begrenset. Mangelen på samarbeidstid med lærerne og lite tid til forberedelse er noe som preger informantene i stor grad, og også noe som begrenser deres evner til å delta i å danne helheten som i bunn og grunn skal være til fordel for elevene som trenger hjelpen.

Da jeg gikk inn i denne studien hadde jeg forventninger om å finne ut mer om hvordan miljøterapeutene opplever forholdet til lærerne, og om de føler seg respektert i klasserommet. Jeg ble derimot overrasket over å finne ut at det ikke var forholdet til lærerne som var utfordringen, men at det heller var systemet og timestrukturen i skolen som var hovedfaktoren for uenighetene og utfordringene som kunne oppstå med lærerne. Problemstillingen min ble besvart ved at jeg fikk et større innblikk i hvordan miljøterapeutene opplevde det å arbeide i skolen, i tillegg til deres erfaringer med det tverrfaglige samarbeidet med lærerne. Blant annet ble det satt mer lys på hvilke utfordringer i systemet som førte til at miljøterapeutene opplevde samarbeidet som utfordrende. Jeg fikk basert på det informantene fortalte et inntrykk av at begge yrkesgruppene hadde et stort ønske om et godt tverrfaglig samarbeid, men at det rett og slett ikke var satt av nok tid til at miljøterapeutene fikk være en del av dette samarbeidet.

Det å styrke miljøterapeutenes rolle i skolen er noe som det bør fokuseres på for at de skal kunne delta og utvikle sin kompetanse på lik linje med lærerne. Å sette opp timestrukturen til miljøterapeutene på en måte som er inkluderende og fører til at miljøterapeutene kommer forberedt til arbeidsdagen vil være sentralt for å forhindre at de mister motivasjonen for arbeidet og får en opplevelse av å kun være tilstede i klasserommet som en «brannslukker». Dette er noe som går ut over elevene som trenger denne hjelpen i skolehverdagen. For at miljøterapeutene skal kunne utføre sitt arbeid på en best mulig måte og oppleve at de er en del av det tverrfaglige samarbeidet med lærerne, må det gjøres endringer i systemet. Da vil man også tydeligere se fordelene av miljøterapeutenes kompetanse og motivasjon til å bidra til å gjøre en forskjell for elevene, og samtidig unngå at de føler seg som en «underdog» i skolen.

7.0 Avslutning

Gjennom dette studiet har jeg fått intervjuet fire svært kunnskapsrike informanter med en stor kjærlighet for jobben de gjør i skolen. Det var tydelig at alle har et stort engasjement for å inkludere miljøterapeutene i skolen bedre, og for å forbedre samarbeidet med lærerne. Som flere av dem påpekte, så handler alt sammen i bunn og grunn om det å få muligheten og de rette redskapene for å hjelpe elever som trenger dem i skolehverdagen.

Jeg ønsket i denne studien å finne mer ut om hvordan miljøterapeutene opplever det tverrfaglige samarbeidet med lærerne, og fikk dermed et innblikk i miljøterapeutenes livsverden. Det var tydelig at denne jobben var noe alle brant sterkt for, og var svært motivert til å utføre. Det har vært interessant å sette lys på hvilke områder skolene kan forbedre når det gjelder å inkludere miljøterapeutene bedre i det tverrfaglige samarbeidet med lærerne, ved hjelp av informantenes historier og erfaringer. Det er tydelig at miljøterapeutene er en yrkesgruppe som bidrar svært mye i skolen for å skape et godt miljø for både elevene og lærerne, og at det å endre deres timestruktur og deltakelse i samarbeidet er noe som det bør settes større fokus på slik at arbeidet de gjør kan bli enda bedre.

Litteraturliste

Borg, E., Drange, I., Fossetøl, K. & Jarning, H. (2014). *Et lag rundt læreren: en kunnskapsoversikt* (AFI-rapport 8/14). Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/delrapport_kunnskapsoversikt_et-lag-rundt-lareren.pdf

Det Norske Akademi for Språk og Litteratur (2021). *Underdog*. Hentet fra <https://naob.no/ordbok/underdog>

Ekeland, T.-J. (2014). *Konflikt og konfliktforståelse – for helse- og sosialarbeidere* (2. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk

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, DOI: www.doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2018-02-05

Glavin, K. & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis. Til beste for barn og unge i kommune-Norge* (4. utg.). Oslo: Kommuneforlaget.

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

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

Isaksson, C. & Larsson, A. (2017) Jurisdiction in school social workers' and teachers' work for pupils' well-being, *Education Inquiry*, 8(3), 246-261, DOI: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20004508.2017.1318028>

Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. (Meld. St. nr. 11. (2008-2009)). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Lauvås, K., & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid – perspektiv og strategi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I Molander, A. & Terum, L. I. (Red.), *Profesjonsstudier*. (s.13-27). Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold – samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Rommetveit, M. (2005). *Tverrfaglig samarbeid – fagpersonenes utfordring!* (SOR rapport nr. 2) Hentet fra https://stiftelsenor.no/images/tidsskriftarkiv/2005/2/SOR_Rapport_2_2005-Rommetveit-Tverrfaglig_samarbeid_fagpersonenes_utfordring.pdf

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsforbundet & FO. (2012). *Tverrfagleg samarbeid i skulen – god og trygg skulekvardag for alle elevar* (Brosjyre). Hentet fra https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Brosjyrer/Turi_Tverrfaglig%20samarbeid%20i%20skulenNETT.pdf

Willumsen, E., Sirnes, T. & Ødegård, A. (2016). Nye samarbeidsformer – et samfunnsoppdrag. I Willumsen, E. & Ødegård, A. (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid: et samfunnsoppdrag*. (2. utg., s. 17-32). Oslo: Universitetsforlaget.

Willumsen, E. (2016). Tverrprofesjonelt samarbeid i utdanning og praksis i helse- og velferdssektoren. I Willumsen, E. & Ødegård, A. (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid: et samfunnsoppdrag*. (2. utg., s. 33-52). Oslo: Universitetsforlaget.

VEDLEGG 1: Informasjonsskriv/samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet ” Miljøterapeutens perspektiv på det tverrfaglige samarbeidet med lærerne i skolen ”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan miljøterapeuter som er ansatt i skolen opplever det tverrfaglige samarbeidet med lærerne. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er student i master i sosialfag ved Universitetet i Stavanger og skal i forbindelse med masteroppgaven utføre en studie. Dette forskningsprosjektet har som formål å se nærmere på det tverrfaglige samarbeidet mellom miljøterapeuter og lærere i skolen. Jeg ønsker å ha hovedfokus på hvordan miljøterapeutene opplever dette samarbeidet, og har derfor valgt å analysere følgende problemstilling:

«Hvordan opplever miljøterapeuter i skolen det tverrfaglige samarbeidet med lærerne?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har fått spørsmål om å delta som informant i dette forskningsprosjektet fordi du har helse- og sosialfaglig utdanningsbakgrunn og arbeider i skolen som miljøterapeut. Alle ansatte som faller inn under disse utvalgsriteriene har mottatt denne henvendelsen. Du har mottatt dette skrivet fordi jeg har bedt rektor om å gi det til alle aktuelle ansatte. Ettersom dette er en studie

som hovedsakelig handler om miljøterapeutenes opplevelser, vil det for denne studien være svært verdifullt med dine tanker og synspunkt som miljøterapeut i skolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i dette prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil ta deg ca. 30 til 45 minutter. Vi avtaler i så fall et tidspunkt hvor jeg vil komme til skolen og gjennomføre intervjuet. Intervjuet vil inneholde spørsmål som handler om din opplevelse av tverrfaglig samarbeid og profesjonskonflikter. Jeg ønsker å bruke en lydopptaker til å ta opp intervjuet, samt gjøre noen notater underveis. Etter intervjuet skal jeg skrive det ned som tekst for å få mer oversikt.

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 er kun meg og min veileder som vil ha tilgang til opplysningene i denne studien. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg ikke lagre, ettersom de ikke har noen betydning for studien. I stedet vil jeg bruke koder for å skille de ulike intervjuene. De opplysningene som vil publiseres er alderen din, hvilken utdanning du har og hvor lenge du har jobbet som miljøterapeut i skolen. Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.06.21. All innhentet informasjon vil bli slettet når jeg er ferdig med masteroppgaven.

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 Universitetet i Stavanger 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:

- Universitetet i Stavanger ved prosjektansvarlig Kari Søndenaå (kari.sondenaa@uis.no) og student Nermina Hajdarovic (nerminahajdarovic@gmail.com).
- Vårt personvernombud: personvernombud@uis.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

Kari Søndena
(Prosjektansvarlig/veileder)

Nermina Hajdarovic
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Miljøterapeutens perspektiv på det tverrfaglige samarbeidet med lærerne i skolen» 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 2: INTERVJUGUIDE

Intervjuguide – «Miljøterapeutens perspektiv på det tverrfaglige samarbeidet med lærerne i skolen»

Bakgrunnsspørsmål

- Utdanning?
- Hvor lenge har du jobbet som miljøterapeut i skolen?

Overgangsspørsmål

- Hva betyr et godt tverrfaglig samarbeid for deg som miljøterapeut i skolen?
- Kan du kort beskrive det sosiale miljøet mellom miljøterapeuter og lærere på arbeidsplassen?

Hovedtema - Tverrfaglig samarbeid og profesjonskonflikter i skolen

- Oppstår det noen ganger uenigheter mellom miljøterapeuter og lærere, og hvordan håndteres i så fall disse?
- Er det noen temaer hvor det oppleves gjentakende uenigheter mellom profesjonene?
- Har du eksempler på situasjoner hvor miljøterapeuter og lærere har ulikt syn på hva som skal gjøres?
- Opplever du at det er respekt for ulik kompetanse på arbeidsplassen, og at alle får komme med innspill til hvordan ting skal gjøres?
- Har du et eksempel på en situasjon der det tverrfaglige samarbeidet mellom miljøterapeuter og lærere gikk bra?
- Har du et eksempel på en situasjon der det tverrfaglige samarbeidet ikke gikk bra? Hva mener du kunne blitt gjort annerledes?

Avslutningsvis

- Er det noe mer du synes det er viktig å tilføye i forhold til tverrfaglig samarbeid og profesjonskonflikter mellom miljøarbeidere og lærere?