

Eline Murvold

Hvordan oppfatter miljøveiledere at deres kompetanse blir brukt i arbeidet med elever på skolen med utgangspunkt i livsmestring og folkehelse?

Masteroppgave i barnevern

Veileder: Willy Lichtwarck

Juni 2021

Eline Murvold

Hvordan oppfatter miljøveiledere at deres kompetanse blir brukt i arbeidet med elever på skolen med utgangspunkt i livsmestring og folkehelse?

Masteroppgave i barnevern
Veileder: Willy Lichtwarck
Juni 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosialt arbeid



Kunnskap for en bedre verden

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har være både krevende, frustrerende, tidkrevende og utfordrende. På samme tid har det også svært spennende, interessant og meget lærerikt.

Å si at arbeidet med denne masteroppgaven har vært lett og uten problemer, ville vært en løgn. Corona kom som en utfordring når det gjaldt til å skaffe informanter og ved gjennomføring av intervjuer, og det har tidvis sett mørkt ut. Jeg har ved flere anledninger vurdert å utsette innleveringen, da det har sett ut til at jeg ikke har kommet i mål.

Til tross for dette er jeg glad jeg valgte å gå på arbeidet med å skrive en masteroppgave. Jeg sitter igjen med mye nyttig kunnskap og informasjon, som jeg kan ta med meg videre i både arbeidslivet og livet generelt. Jeg håper også at andre vil dra nytte av det som kommer frem i denne oppgaven. Jeg er glad og stolt over at jeg har klart å fullføre masteroppgaven. Jeg har arbeidet hardt og lært mye om meg selv gjennom prosessen.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Willy Lichtwarck. Du har gitt meg gode råd og oppmuntrende ord. Takk for faglige innspill og tilbakemeldinger, som har hjulpet meg videre når det har vært vanskelig.

Jeg vil også takke min bror som har kommet med gode råd og lest korrektur.

Til sist vil jeg rette en takk til mine informanter. Takk for at dere tok dere tid til å stille opp til intervju og fortelle deres erfaringer og tanker om denne tematikken. Uten dere hadde det ikke blitt noen masteroppgave.

Juni 2021

Eline Murvold

Innhold

Forord.....	1
Sammendrag	5
Abstract	6
1.0 Innledning.....	9
1.1 Bakgrunn og hensikt.....	9
1.2 Problemstilling, avgrensning og begrepsavklaring.....	11
1.2.1 Avgrensning	11
1.2.2 Begrepsavklaring	12
1.3 Kunnskapsstatus på feltet	14
1.4 Oppgavens oppbygging	21
2.0 Metode	23
2.1 Valg av metode.....	23
2.2 Vitenskapsteori.....	24
2.2.1 Fenomenologisk hermeneutisk tilnærming	24
2.3 Intervju av informanter	25
2.3.1 Semistrukturert intervju.....	25
2.4 Rekruttering og utvalg.....	27
2.5 Gjennomføringen av intervjuene	29
2.5.1 Lydopptak	29
2.5.2 Transkribering.....	30
2.6 Analyse	30
2.7 Potensielle feilkilder	32
2.8 Validitet og reliabilitet.....	33
2.9 Etske overveininger	34
3.0 Drøfting.....	37
3.1 Samarbeid.....	37
3.1.1 Tverrfaglig samarbeid.....	37
3.1.2 Hele eleven	39
3.1.3.Utfordringer	40
3.1.4. Roller	45
3.1.5 Kommunikasjon.....	48
3.1.6 Oppsummering.....	50
3.2 Viktigheten av et fungerende system	51
3.2.1 System	51
3.2.2. Leder.....	54

3.2.3 Lederatferd	56
3.2.4 Samarbeidsstruktur og samarbeidskompetanse.....	57
3.2.5 Oppsummering.....	59
3.3 Kompetanseutnyttelse	61
3.3.1 Enkeltelever	61
3.3.2 Relasjon	63
3.3.3 Anerkjennelse.....	66
3.3.4 Kunnskap om hverandre	69
3.3.5 Kultur- og holdningsendring.....	70
3.3.6 Oppsummerende kommentar.....	73
3.4. Konflikt mellom det faglige og det sosiale	74
3.4.1 Hva vektlegges i opplæringen?.....	74
3.4.2 Utnyttelse av alle eksisterende ressurser	75
3.4.3 Sammenheng mellom det faglige og sosiale	77
3.4.4 Hvorfor er det slik?	78
3.4.5 Den sjette grunnleggende ferdighet	79
3.4.6 Oppsummering.....	83
3.5 Oppsummering av kapitlet.....	83
4.0 Oppsummerende og refleksjoner	84
4.1 Oppsummering.....	84
4.2 Refleksjoner.....	87
4.3 Videre forskning	88
5.0 Litteraturliste.....	90
6.0 Vedlegg.....	96
Vedlegg 1 Informasjonsskriv	96
Vedlegg 2 Intervjuguide miljøveiledere	100
Vedlegg 3 Intervjuguide rådgiver	101
Vedlegg 4 Godkjenning av NSD	102

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å se på hvordan miljøveiledere ansatt på skole føler at deres kompetanse blir utnyttet, spesielt opp mot det tverrfaglige temaet livsmestring og folkehelse, men også på generell plan. Jeg ønsket å få ta i miljøveilederes tanker og oppfatninger om hva som fungerer og hva som eventuelt ikke fungerer når det kommer til utnyttelse av kompetanse. Med dette som utgangspunkt ble problemstillingen; "Hvordan oppfatter miljøveiledere at deres kompetanse blir brukt i arbeid med elever på skolen med utgangspunkt i livsmestring og folkehelse?»

Dette er en kvalitativ studie og jeg har benyttet meg av semistrukturerte intervju i datainnsamlingen. Jeg intervjuet fire miljøveiledere og en rådgiver. Jeg har benyttet meg av et fenomenologisk hermeneutisk ståsted i analyseringen av datamaterialet. Funnene blir analysert under fire hovedkategorier; Samarbeid, Viktigheten av et fungerende system, Kompetanseutnyttelse og Konflikt mellom det faglige og det sosiale.

Analysen viser at samarbeid er noe informantene ser på som svært viktig for å få utnyttet sin kompetanse i skolen, både på generell basis og opp mot livsmestring og folkehelse. I samarbeid ligger det blant muligheter for tverrfaglig samarbeid, som kan føre til et helhetsperspektiv på utfordringene elevene møter i dagens samfunn og skoleliv. Til tross for dette ser det ut til at et godt samarbeid er vanskelig å realisere. Informantene opplever store utfordringer knyttet til samarbeid, og ser på det som lite prioritert. Noen av utfordringene er blant annet knyttet til uklare roller og mangel i kommunikasjon.

Informantene opplever at en forankring i system og ledelse kan være med å fremme et godt samarbeid, som igjen kan bedre utnyttelsen av deres kompetanse. Det oppleves som tilfeldig om rektor på skolen prioriterer samarbeid på arbeidsplassen, og hvordan rektor utnytter skolens ressurser. Flere av informantene opplevde mangel på kompetanseutnyttelse, både opp mot livsmestring og folkehelse, og generelt. Mine funn viser en tendens til en profesjonsstrid mellom miljøveiledere og lærere. For lite kunnskap om hverandre og mangel på anerkjennelse av kompetanse ble trukket frem som noen mulige årsaker.

Funnene viser at det faglige og sosiale på skolen, kan oppfattes som motstridende, og det kan dermed oppstå en konflikt mellom disse. Informantene opplever at det er mer fokus på det faglige sammenlignet med det sosiale. Dagens samfunn krever gode sosiale ferdigheter, og sosial læring må derfor ses på som viktig i skolen. Det faglige og sosiale må ses på som en helhet, og ikke som to deler som det arbeides med hver for seg.

Abstract

The purpose of this study is to look at how social workers working in schools feel that their competence gets utilized, especially towards the interdisciplinary theme of life skills and public health, but also at a general level. I wanted to get into the social workers thoughts and perceptions about what works and what may not work when it comes to the utilization of competence. With this as a starting point, the issue became; "How do social workers perceive that their competence is used in work with pupils at school, based on life skills and public health?".

This is a qualitative study and I have used semi-structured interviews in the data collection. I interviewed four social workers and one counselor. I have used a phenomenological and hermeneutic standpoint when analysing the data material. The findings get analysed under four categories; cooperation, the importance of a functioning system, competence utilization and the conflict between learning the subjects and learning social skills.

The analysis shows that cooperation is something the informants see as very important to fully utilize their competence in school, both in general and up against the subject life skills and public health. Cooperation also includes, among other things, the opportunity of an interdisciplinary collaboration that could lead to an overall perspective on the challenges the pupils face in today's society and school life. Despite this, it seems that a good cooperation is difficult to realize. The informants experience major challenges related to this, and see it as a low priority. Some of the challenges are related to unclear roles and a lack of communication.

The informants experience that an anchoring in the system and leadership can help to promote good cooperation, which in turn can improve the utilization of their competence. It is perceived as a coincidence if the principal of the school prioritises cooperation, and how the principal utilizes the school's resources. Several of the informants experienced a lack of competence utilization, both towards life skills and public health, and in general.

My findings show a tendency of a professional dispute between the social workers and teachers. Too little knowledge about each other and a lack of recognition of competence were highlighted as some possible reasons.

The findings show that the focus on learning the subjects and learning social skills at schools, can be perceived as contradictory, and a conflict can thus arise. The informants experience that there are more focus on the pupils academic skills compared to the social skills. Today's society requires good social skills, and social learning must therefore be seen as important in

school. The academic skills and the social skills must be seen as one whole part and not as two divided parts to be worked on separately.

1.0 Innledning

I dette kapitlet vil jeg presentere bakgrunnen for valg av tema og legge frem hva hensikten med denne masteroppgaven er. Videre vil jeg presentere problemstillingen, avgrensninger og begrepsforklaringer. Jeg vil presentere kunnskapsstatus på feltet og temaets aktualitet i dagens samfunn. Jeg vil til slutt presentere oppgavens oppbygging.

1.1 Bakgrunn og hensikt

Statsminister Erna Solberg (H) sa i sin nyttårstale i 2019: «*I skolen skal livsmestring bli et tema som går igjen i ulike fag. Trygge barn som trives og mestrer, lærer også mer på skolen.*» Videre fortsatte hun: «*Kanskje snakker vi for lite om følelser? Kanskje mangler vi rett og slett ord når vi føler at vi ikke mestrer?*» (Solberg, 2019).

I Norge følger alle skoler Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova). Denne loven omhandler rettigheter og plikter om opplæring og skolegang i Norge. Den legger også styringer for hva som kreves av skolen og hva elevene har rett på i sin skolegang. I opplæringslova (1998, § 1-1) står det at elevene skal kunne utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livet. De som arbeider på skolen, må være rustet til å møte et stort mangfold av både utfordringer og problemer som kan oppstå hos og blant elevene. Skolen skal se og danne hele mennesker, samtidig som de skal ha faglig opplæring og tilegne elevene sosial og kulturell kapital. I tillegg til dette, skal skolen legge til rette for at elevene tilegner seg ulike metoder og tar med seg verktøy for å møte voksenverden på en hensiktsmessig og god måte.

I de siste årene har det vært en økning i psykiske helseplager hos barn og unge (Sletten & Bakken, 2016). Dette gjelder både angst, depresjon og nedstemthet. Det er vanskelig å si noe om hva årsaken til denne økningen er. Flere av de «tradisjonelle» risikofaktorene for psykiske helseplager som mistriivsel på skolen, dårlig økonomi og mobbing, har blitt mindre fremtredende, og opplevd stress har blitt en større risikofaktor. Dette fremheves av Sletten og Bakken (2016) som hevder at barn og unges psykiske helse har blitt koblet opp mot prestasjonsrelatert stress i utdanning- og skolesammenheng. Flere ungdommer opplever skolearbeid, og krav om å prestere, svært stressende. Barn og unge kan oppleve en følelse av å aldri få fri fra krav, et vedvarende prestasjonspress, samt en bekymring om hvordan fremtiden vil bli, både når det gjelder utdanningsmuligheter og karrieremuligheter. Det er også en sammenheng mellom barn og unge som opplever misnøye med utseende, og psykiske

helseplager. Dette gjelder både gutter og jenter, men er ofte et større samtaletema hos jenter (Ungdata, 2020).

På grunn av disse økende helseplagene, har Utdanningsdirektoratet lansert det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring». Dette treddet i kraft høsten 2020 og skal tas opp i alle fag hvor det passer seg. Folkehelse og livsmestring skal inn på skolene for å gi elevene kompetanse innen følelser, psykisk- og fysisk helse. Dette tverrfaglige temaet skal hjelpe elevene til å forstå ulike faktorer som kan ha betydning for mestring senere i livet. Temaet skal øke mulighetene for at elevene tar gode og ansvarlige helse- og livsvalg senere i eget liv. Det skal også gi elevene verktøy for å håndtere både motgang og medgang, og praktiske og personlige utfordringer på en god og hensiktsmessig måte (Gjertsen, Hansen & Juberg, 2018). Undervisning i livsmestring og folkehelse på skolen er relativt nytt i Norge, men ble introdusert i den irske skolen allerede i 2000. Her ble det en del av læreplanen og ble innført som SPHE-læring (Social, personal og health education), og skulle inneholde både sosial læring, læring om psykisk og fysisk helse, og læring om seg selv som personer og hvordan man kan mestre livet på en god måte. Dette har vist seg å være positivt for både lærere, elever og foresatte (Gabhainn, O'Higgins & Barry, 2010).

Ved å få inn livsmestring og folkehelse på skolen, kan man kanskje si at skolen ikke bare handler om det faglige, men at det handler om hele eleven. Dette betyr at skolen også må romme utfordringer elever kan oppleve utenfor skolens område, som eksempelvis på hjemmebane. For å møte slike utfordringer, kan det være hensiktsmessig med tverrprofesjonell kompetanse innad i ansattgruppa på skolen. Dette bør innebære kompetanse som omfatter både danning, omsorg og opplæring, samt kjennskap til barn og unges utvikling og emosjoner (Gjertsen et al., 2018).

Fellesorganisasjonen (FO) mener det er helt nødvendig med barnevernspedagoger, vernepleiere og sosionomer som en del av skolesystemet. Dette kan føre til at man i større grad sikrer et skolemiljø som ivaretar både trivsel og helse. Det kan også bidra i arbeidet med et trygt og godt skolemiljø, samt forbygge diskriminering og mobbing (FO, 2018). Ifølge Gjertsen et al. (2018) var det i 2014 ansatt 80 sosionomer, 204 barnevernspedagoger og 242 vernepleiere i barne- og ungdomsskoler i Norge. FO (2018) hevder at det i 2018 var om lag 450 barnevernspedagoger som var ansatt i skoler i Norge. Hvis man går ut fra at disse tallene stemmer, kan man se at antallet barnevernspedagoger ansatt i skole, har økt.

Jeg er utdannet barnevernspedagog og arbeider som miljøveileder på skole. Jeg har helt fra tidlig i studieløpet interessert meg for psykisk helse og har følt at dette har vært et tema det bør jobbes mer aktivt med fra tidlig alder. Som nevnt ovenfor, kan noen av grunnene til økt psykiske helseplager blant barn og unge være knyttet til skolestress. Det kan derfor være viktig med tidlige tiltak som iverksettes på skolen og involverer de ansatte der. Høsten 2020 kom det et nytt tverrfaglig tema inn på læreplanen, livsmestring og folkehelse. Jeg ser at man som barnevernspedagog eller med en med annen helse- og sosialfaglig bakgrunn, har mye å tilføye i arbeidet rundt dette tema. Med helse- og sosialfaglig bakgrunn har man kompetanse innenfor både fysisk og psykisk helse, seksualitet, håndtering av følelser og tanker, og relasjonsbygging. Dette er alle tema som er viktig i arbeidet med livsmestring og folkehelse.

Med dette som bakgrunn var jeg interessert og nysgjerrig på å finne ut hva miljøveiledere tenker om denne tematikken. Jeg ville også finne ut hva miljøveilederne selv føler om utnyttelsen av deres kompetanse generelt, men spesielt opp mot det tverrfaglige tema livsmestring og folkehelse. Formålet med studien er dermed å få frem ulike erfaringer fra miljøveiledere samt forske på hvordan man bedre kan benytte seg av den tverrfaglige kompetansen som allerede finnes på skolen.

1.2 Problemstilling, avgrensning og begrepsavklaring

Jeg vil i denne masteravhandlingen være opptatt av erfaringer og tanker rundt tverrfaglig samarbeid internt på skolen og hvordan dette gjennomføres med utgangspunkt i livsmestring og folkehelse. Jeg er interessert i å finne ut hva som fungerer og hva som ikke fungerer. Jeg vil også være opptatt av å høre om informantene mine har løsninger på det som eventuelt ikke fungerer. Min problemstilling ble derfor:

"Hvordan oppfatter miljøveiledere at deres kompetanse blir brukt i arbeid med elever på skolen med utgangspunkt i livsmestring og folkehelse?"

1.2.1 Avgrensning

I min problemstilling benytter jeg meg av tittelen «livsmestring og folkehelse». Dette er fordi det tverrfaglige temaet heter nettopp dette. Til tross for dette har jeg valgt å fokusere ekstra på livsmestring, og ikke like mye på folkehelse. Det er flere grunner til at livsmestring interesserer meg litt ekstra. For det første er det et relativt nytt begrep inn i skolen, og det kan være litt uklart akkurat hva som ligger i det. Dette kan føre til at lærere og ansatte på skoler forstår faget ulikt, og derfor legger opp undervisningen forskjellig. For det andre, er livsmestring et veldig aktuelt tema i dagens samfunn. Undersøkelser viser at barn og unge opplever å være mer ensomme, selvmordstallene blant barn og unge er økende, rusmidler

prøves ut i tidlig alder og mange sliter med skolevegring, angst og andre psykiske lidelser (Sanner, 2018). Hvis man ser på dette, er det klart at barn og unge trenger verktøy for å mestre livet. Hva det er å mestre livet kan kanskje diskuteres, og det kan være svært individuelt hva man legger i akkurat dette. For å mestre livet er det flere faktorer som må på plass, og som ansatt på skolen har man mulighet til å møte elevene der de er, og tilby ulike verktøy som kan være hensiktsmessige i møte med ulike utfordringer. Dette kan hjelpe elevene til å mestre disse utfordringene neste gang de opplever noe lignende. For det tredje, har jeg en jobb hvor jeg ser hvor mye mestring har å si for barn og unge i hverdagen, og dette er nok også en av grunnene til at jeg har valgt å fokusere litt ekstra på livsmestring i forhold til folkehelse.

1.2.2 Begrepsavklaring

Livsmestring og folkehelse

Som nevnt tidligere er livsmestring og folkehelse et tverrfaglig tema som skal inn i alle fag på skolen. Ifølge Madsen (2020) ble livsmestring inn i skole en realitet etter et stort samlet påtrykk fra en rekke aktører over tid. Livsmestring kan ses i samsvar med økt satsing på forebyggende arbeid og helsefremming. Det skal innebære viktige tema som omhandler fysisk og psykisk helse, og det skal legge til rette for at elevene kan ta ansvarlige valg senere i livet. Faget skal favne bredt, og man kan kanskje si at livsmestring kan oversettes med livet, hele mennesket eller eleven. Dette tverrfaglige tema skal blant annet inneholde seksualitet og kjønn, mediebruk, rusmidler, verdivalg, relasjonskompetanse, emosjonsregulering og hvordan bygge et positivt selvilde.

I den offisielle definisjonen av livsmestring og folkehelse fra Utdanningsdirektoratet heter det;

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvilde og en trygg identitet svært viktig. Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen. Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte. Aktuelle områder innenfor temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk og forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av meningen med livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å

kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under temaet (Udir, 2020).

Hvis man leser dette, kan det kanskje dukke opp noen spørsmål; Hva vil det si å forstå å påvirke faktorer som har betydning for mestring i eget liv? Og hvordan skal man arbeide med dette? Hva er egentlig livsmestring? Er det slik at livsmestring er en ferdighet man skal lære seg eller er det en samlebetegnelse på flere ferdigheter som må til for å mestre livet? Ifølge Madsen (2020) er dette en både vag og sirkulær beskrivelse som kan føre til at foreldre, lærere og andre som leser beskrivelsen, sitter igjen med noen ubesvarte spørsmål om både hva det er, og hvordan man skal legge opp undervisningen rundt dette tema.

Madsen (2020) viser videre i sin bok til en oppdeling av ordet «livsmestring», for å få en større forståelse av hva som kan menes med det. Han mener at hvis vi ser bort fra «livet», står vi igjen med ordet «mestring». «Mestring» er et ord som kanskje er mer kjent for oss og det er et ord som er innarbeidet i lærebøkene fra tidligere. Ifølge psykologiprofessor Frode Svartdal kan man definere ordet mestring slik:

Mestring er et mye brukt begrep i moderne psykologi som generelt viser til det at en person håndterer oppgaver og utfordringer som vedkommende møter i livsløpet. Det kan dreie seg om konkrete oppgaver som krever kompetanse og ferdigheter (for eksempel klare en eksamen) eller mer omfattende utfordringer (håndtere skilsmisse, alvorlig sykdom, vedvarende stress (Madsen, 2020, s. 11).

Dette kan hjelpe oss til å bedre forstå hva livsmestring egentlig betyr og innebærer.

Kompetanse

«Kompetanse er evne eller kvalifikasjoner, for eksempel til å uttale seg, inneha en stilling eller treffe en beslutning» (Nilstun, 2018). I denne oppgaven vil kompetanse være det miljøveilederne har med seg fra sin utdanning. En vernepleiers kompetanse innebærer blant annet god kunnskap om funksjonsnedsettelse, miljøterapeutisk arbeid, rehabilitering, helsehjelp og helsefremming, livskvalitet, mestring og deltakelse (Forskrift om nasjonal retningslinje for vernepleierutdanning, 2019). En barnevernspedagogs kompetanse er både sosialpedagogikk, barnevernfaglig og miljøterapeutisk. En barnevernspedagog har kompetanse innen å forstå barn og unges livssituasjon samt forbedre og sikre levekår for barn og unge (FO, 2016). Flere av de helse- og sosialfaglige profesjonene, som i skole ofte er ansatt som miljøveiledere, har noe overlappende kompetanse, men de har alle en kjernekompetanse som bare de med akkurat den profesjonen har. Med ulik kompetanse vil

man kunne se på saker på forskjellige måter, og man vil komme frem til flere løsninger da man har ulike innfallsvinkler å se situasjoner fra.

Miljøveileder

På skolen handler miljøterapeutisk arbeid om å fremme læring, personlig ansvar og mestring hos både grupper av elever og hos enkeltelever. I skole handler ikke miljøterapeutisk arbeid om «behandling», det handler heller om at man tilrettelegger og arbeider systematisk for at elevenes muligheter skal realiseres. Det handler også om å arbeide med forebyggende tiltak for å fremme et godt læringsmiljø. Miljøterapeutisk arbeid i skole, blir ofte utført av miljøveiledere. Det er mange profesjoner som kan benytte seg av tittelen miljøveileder, både barnevernspedagog, ergoterapeut, vernepleier og sosionom for å nevne noen. I denne masteravhandlingen vil derfor en miljøveileder være en som har universitets- eller høgskoleutdanning innenfor helse- og sosialfag. Det varierer fra skole til skole om miljøterapeut eller miljøveileder blir brukt, men jeg vil i min masteravhandling benytte meg av begrepet miljøveileder (Borg & Lyng, 2019).

1.3 Kunnskapsstatus på feltet

I dette avsnittet vil jeg presentere kunnskapsstatus på feltet. Jeg har forholdt meg til lærebøker, politiske dokumenter og fagartikler i innhenting av informasjon. Jeg hadde også i utgangspunktet en plan om å finne tidligere forskning på hvordan miljøveilederes kompetanse har blitt brukt i arbeidet med livsmestring og folkehelse i skolen. Dette har imidlertid vært utfordrende å finne mye av. Det kan det være flere grunner til, men én av de største grunnene kan være at livsmestring og folkehelse i skole et relativt nytt. Jeg så etter hvert at det kunne være hensiktsmessig for meg å utvide søket, og se mer på livsmestring og psykisk helse i skole. Jeg så på dette som relevant opp mot min oppgave da livsmestring er en del av det tverrfaglige temaet, og fordi psykisk helse ofte er knyttet opp mot livsmestring.

Med dette som grunnlag, utvidet jeg søket i denne retningen. Jeg har i ettertid funnet flere lærebøker som omhandler livsmestring og folkehelse på skolen. Dette har i hovedsak vært bøker som har omhandlet hvordan man som lærer skal tilnærme seg dette tverrfaglige temaet. Det er blant annet lærebøker som omhandler hvordan læreren med gode intensjoner og nærhet kan fremme elevers utvikling og vekst (Ringereide & Thorkildsen, 2020a), og det er litteraturbøker som handler om hvordan positive relasjoner og trygghet kan hjelpe lærerne til å imøtekomme livsmestring og folkehelse (Sælebakke, 2018). Det er også litteratur som presenterer konkrete modeller som kan hjelpe i dette arbeidet, for eksempel

«Toleransevinduet» og «Den tredelte hjernen» (Ringereide & Thorkildsen, 2020b). Når det er sagt, har det vært lite å finne om hvordan man kan benytte seg av andre faggrupper som arbeider på skolen, som miljøveiledere, opp mot dette tema, da de fleste av litteraturbøkene jeg har funnet, i hovedsak har vært ment for lærere.

I de siste årene har det blitt fremhevet at psykiske helseproblemer og psykiske lidelser har vært en økende problematikk hos barn og unge. Disse bekymringene er et resultat av at forskning har vist en forverring i barn og unges psykiske helse. Det har vært flere ungdomsundersøkelser, blant annet Ung i Norge, som har vist en økende trend når det kommer til barn og unge med psykiske helseplager (Sletten & Bakken, 2016). Ifølge Sletten og Bakken (2016) har folkehelseinstituttet anslått at det er rundt 15-20 prosent av norske barn og unge mellom 3 og 18 år, som har nedsatt funksjon i perioder på grunn av ulike former for psykiske plager. Dette kan for eksempel være i form av atferdsproblemer, angst eller depresjon. Folkehelseinstituttet har også anslått at det er omtrent åtte prosent av barn og unge i Norge som har så alvorlige psykiske plager, at det kvalifiseres som en psykisk lidelse (Sletten & Bakken, 2016).

Madsen (2020) hevder at det økende problemet med at barn og unge sliter med å mestre ulike utfordringene livet har å by på, kan ses på som en av hovedårsakene til psykiske helseplager. Det er spesielt tre arenaer som er fremtredende når det kommer til miljømessige årsaker til psykiske helseplager hos barn og unge. Det kan være grunnet barnet eller ungdommens hjemmemiljø (psykiske lidelser hos foreldre, familieøkonomi eller konfliktfylte forhold i familien), det kan være at barnet eller ungdommen har opplevd eller opplever mobbing eller plaging, eller det kan være at barnet eller ungdommen ikke har opplevd å ha eller har noen gode relasjoner til jevnaldrende. Det kan også være at barnet eller ungdommen synes det er psykisk belastende å være populær, upopulær, eller at barnet eller ungdommen deltar på ulike arenaer på fritiden som kan fremme psykiske plager, som eksempelvis innebærer rusmiddelbruk eller gaming av ulike typer. Det finnes også en del forskning på at det er en stor sammenheng mellom psykisk uhelse og kroppspress og kroppsideal. Ifølge Sletten og Bakken (2016) kan også barn og unges psykiske uhelse knyttes opp mot stress i skole- og utdanningssammenheng. Dette handler om prestasjonsrelatert stress. Dette er det ikke like mye forskning på, men det har vært argumentert for at økt fokus på prestasjon og en resultatorientert skole kan føre til et indre stress og en følelse av å ikke mestre hos barn og unge (Sletten & Bakken, 2016).

Livsmestring og folkehelse i skolen kan på grunn av ovennevnte, være et tiltak for å motarbeide psykisk uhelse blant barn og unge. Det er et tverrfaglig tema, som i læreplanen menes med at temaet skal inn i alle fag, hvor det er naturlig. Livsmestring og folkehelse omhandler både det å mestre ulike former for utfordringer og hvordan man skal fungere sosialt, og også alene. Elevene skal snakke om og diskutere ulike livsmestringstemaer, som for eksempel det å utvikle empati for andre og det å samarbeide og bidra til fellesskapet.

Livsmestringstemaet skal hjelpe elevene til å bli bedre kjent med seg selv og hvordan de bedre kan håndtere utfordringene livet kan by på, både når det kommer til kjærestetrøbbel, økonomiske problemer eller for eksempel en opplevelse av å være ensom (Sælebakke, 2018). For å lykkes godt med dette arbeidet, kan en løsning være å arbeide tverrfaglig, slik at fagpersonell med kompetanse innen de ulike temaene, blir benyttet.

Det er viktig at barn og unge utvikler seg til å bli robuste voksne. Dette kan bety å ha kunnskap om å ta gode valg i livet, samt det å forstå seg selv. Det er viktig at elever lærer hva som skal til for å mestre livet, samt hvordan det er å være et menneske i dagens samfunn. Dette oppnår ikke elevene gjennom å kun arbeide opp mot gode resultater og fagkunnskaper i fag som norsk, matte og engelsk. Gjennom livsmestring som tverrfaglig tema på skolen har elevene mulighet til å tillære seg kunnskaper som er nødvendig for å mestre livet, samt forebygge psykisk uhelse. Ifølge Psykologforeningens president Tor Levin Hofgaard (Wiker, 2017) er god psykisk helse en svært viktig byggestein for et godt liv. God psykisk helse er selve grunnlaget for god omsorgsevne, selvfølelse og opplevelsen av livsmestring.

Et av skolens ansvar er å gi elevene den kompetansen de trenger for å møte arbeidslivet, familielivet og samfunnet på best mulig måte. Det har blitt snakket mer om psykiske helseplager og stress i både media og på skolen, og dette er noe elevene bør lære å håndtere slik at fasen etter skolen skal bli så bra som mulig. Skolen har et bredt samfunnsoppdrag ved at de skal forberede elevene så godt som mulig for det videre livet. Ved at livsmestring har blitt en del av skolens opplæring, har lærerne en enda større forutsetning for å ruste opp elevene slik at de er klare til å møte både nedturer og oppturer i møte med eksempelvis voksenlivet og arbeidslivet.

I Stortingsmelding nr. 6 (2019- 2020) Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO, presenterer regjeringen ulike mål som er aktuelle for tverrfaglig samarbeid i barnehage, skole og på SFO. I denne stortingsmeldingen ble viktigheten av at barn og unge som trenger hjelp, oppdages og plukkes opp så tidlig som mulig fremhevet.

Dette ble også sett på som et mål for tverrfaglig samarbeid. Dette gjelder uavhengig av hvilken type utfordringer det er snakk om, både familiære, lærevansker, psykiske og fysiske plager. Det kan være at noen barn og unge har erfaringer fra krig eller tid på flukt, eller det kan være at det er utfordringer i barnehage- og skolemiljøet. Alle disse problemene eller utfordringene henger tett sammen med barn og unges utvikling og læring. Det har også stor betydning for deres sosiale fungering sammen med andre barn i både barnehage, skole og på SFO. Ofte henger flere av disse utfordringene sammen, og de kan være både sammensatte og komplekse. Regjeringen fremhever derfor at utfordringer som dette ikke kan løses hver for seg, da de henger tett sammen. Det er med dette svært viktig at både skole, SFO og barnehage har kompetanse i, og kunnskap om, hvordan man ivaretar og inkluderer alle barn og unge på best mulig måte (Meld. St. 6 (2019- 2020)).

Det kan være viktig å huske at ikke alt kan forebygges, og at det til enhver tid vil være ulike utfordringer. Stoltenberg-utvalget har pekt på både skolen og barnehagen som svært viktige arenaer for tverrfaglig samarbeid. Ved tverrfaglig samarbeid har man mulighet til å skape både inkludering og mestring, og ivareta det pedagogiske, samtidig som at det arbeides forebyggende mot at problemer oppstår og utvikler seg (Meld. St. 6 (2019- 2020)).

I Stortingsmeldingen (Meld. St. 6 (2019- 2020)) kom det frem at regjeringen har sett og vurdert forslagene som Stoltenberg- utvalget (ekspertutvalget om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner) har fremmet, og de er alle enige om viktigheten av å styrke det tverrfaglige samarbeidet både mellom ulike tjenester, men også mellom ulike profesjoner innad i for eksempel skoler og i barnehager. Regjeringen har derfor bestemt at de vil sette i gang noen pilotprosjekter som kan bedre skolens og barnehagenes tilbud om inkluderende og tilpasset tilbud for hvert enkelt barn. Disse pilotprosjektene skal også innebære utprøving av bedre tverrfaglig samarbeid. Erfaringene som kommer fra disse pilotprosjektene, kan være med å danne grunnlag for både ny nasjonal politikk og lokale endringer (Meld. St. 6 (2019- 2020)).

Når det snakkes om tverrfaglig samarbeid innad på skoler og i barnehager kan man kanskje tenke seg at det er behov for flere yrkesgrupper enn bare barnehagelærere og lærere som ansatte. I en kunnskapsoversikt fra Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) fra 2014 (Meld. St. 6 (2019- 2020)) kommer det frem at det er store forskjeller på lærere og de andre yrkesgruppene som arbeider på skole, da spesielt for sosionomer, vernepleiere og barnevernspedagoger (BVS- utdanninger). Det stilles høye forventninger til både barnehagelærere og lærere. Lærerne er ansatt i faste stillinger og har høy formell utdanning og kompetansekravet er lovregulert. Slik er det ikke for de andre yrkesgruppene som arbeider på skole, da deres rolle verken er

omtalt i forskrift eller lov. Dette betyr dermed at miljøveiledere med helse- og sosialfaglig bakgrunn, kan bli ansatt som både assistenter og ufaglærte, noe som kan føre til at deres kompetanse ikke blir utnyttet på best mulig vis (Meld. St. 6 (2019- 2020)).

Det er flere og flere kommuner/ skoler som ansetter miljøveiledere på skole. Dette fungerer som et tiltak for å lette læreres arbeidsbelastning samt for å fremme et godt psykososialt skolemiljø. Ved at skolen ansetter andre yrkesgrupper som miljøveiledere, får skolen en større voksentetthet, og ikke minst oppnår en bredere kompetanse som kan føre til at man fanger opp og forebygger flere typer utfordringer, eksempelvis barn og unges uønskede atferd. Det kan også virke relasjonsfremmende og føre til positive atferdsmønstre mellom både elever, voksne og voksne og elever (Gjertsen et al., 2018).

Når det er sagt, kommer det frem i Stortingsmelding nr. 6 (2019) at det også kan være svært utfordrende med miljøveiledere i skolen, da det er «til dels kanskje også med elementer av motstand fra andre yrkesgrupper og ledelse, som er usikre på hva de egentlig kan bidra med» (Meld. St. 6 (2019- 2020). s. 87). Dette fremheves også av Borg og Lyng (2019).

Miljøveiledere i skolen er relativt nytt og ukjent, noe som fører til at det er stor variasjon i deres arbeidsforhold og arbeidsoppgaver på skoler. Det er også stor variasjon i hvorvidt den sosialfaglige kompetansen blir benyttet, både av ledere, lærere og elever. Forskning fra utdanningsforskning.no viser at vernepleiere, sosionomer og barnevernspedagoger som arbeider på skole, opplever å ha en underordnet og uklar yrkesrolle. Det kommer videre frem at disse profesjonene ikke er likeverdige med lærerne og at noen opplever å ha både ulik status og makt inn i skolesammenheng (Borg & Lyng, 2019).

Barn og unges problematikk og utfordringer endrer seg hele tiden, og det kan være nyttig for både elevene og skolen at det er andre yrkesgrupper enn bare lærere som arbeider på skolen. For at dette skal ha best mulig virkning, forutsetter det at både skolen og ansatte er godt kjent med kompetansen ansatte innehar, samt vet hvordan den skal utnyttes på best mulig måte, både for den ansattes del og for det som er til det beste for elevene. Miljøveiledere har også gode forutsetninger for å samarbeide med andre tjenester som skolen benytter seg av, som PPT, BUP og helsesykepleier (Meld. St. 6 (2019- 2020)).

Som en oppsummering av Stortingsmelding nr. 6 (2019) presiseres det at regjeringen vil kartlegge dagens situasjon for andre yrkesgrupper i både barnehage, skole og i SFO, og deretter vurdere hvilke oppgaver som bør ligge til de ulike profesjonene og hvilket ansvar de bør ha. Regjeringen skal vurdere miljøveiledernes roller, og se om deres ansvar må

lovreguleres nærmere, samt eventuelt hvordan dette skal gjøres. Regjeringen vil også på grunnlag av resultatet av karleggingen foreslå ulike tiltak som kan gjøres for å styrke spesielt barnevernspedagogenes, sosionomenes og vernepleiernes rolle og situasjon (Meld. St. 6 (2019- 2020)).

Ifølge Madsen (2020) er det også viktig å problematisere livsmestring, samt poengtere at det ikke er så fritt for utfordringer eller ukomplisert som man skulle tro og som det virker utad. Madsen (2020) poengterer at forskning også viser en side av livsmestringsfaget som ikke bare er rosenrødt. Det heter seg at ungdom skal lære ulike verktøy for å håndtere hverdagen i seg selv og utfordringer den har å by på, på en bedre og mer hensiktsmessig måte. Dette mener Madsen (2020) kan by på utfordringer. Han hevder at selv om livsmestring i det store bildet er positivt og kan føre til at barn og unge opplever både mestring og små og store seiere, kan det også føre til store nederlag. De problemene man har sett øker blant barn og unge, krever gjerne nye løsninger, men de nye løsningene kan også bringe med seg nye problemer.

Mørch (2020) stiller seg også kritisk til livsmestring og folkehelse på skole. Han mener at det heller er lærerne som skulle hatt mer kunnskap i både livsmestring og psykisk helse, slik at de er bedre rustet til å møte de utfordringene som kan oppstå på skolen. «I stedet setter de i gang med undervisning av elevene, med lærere uten kunnskap i psykisk helse.» (Mørch, 2020).

Ifølge Madsen (2020) er det litt for lite forskning på feltet til å avgjøre om livsmestring i skolen er utelukkende positivt, eller om det er utfordrende og kanskje også negativt. Han fremhever at det er en del feilkilder når det kommer til feltet, samt at det er en del utfordringer når det kommer til forskning på akkurat dette. Den forskningen og de undersøkelsene som er gjort på feltet, er i de fleste tilfeller basert på og gjennomført ved selvrapporing. På grunn av dette kan man ikke med 100% sikkerhet garantere at resultatet er riktig, da det ikke er gjennomført noen kliniske undersøkelser som kan bekrefte det ungdommene selv føler.

Madsen (2020) poengterer også at det har vært lave elevtall i de undersøkelsene som har blitt gjennomført, samt at effekten har blitt undersøkt over et for kort tidsrom. Det har også vært mangel på kontrollgrupper, noe som samlet sett kan føre til en generell fare for positive funn.

Madsen (2020) argumenterer videre for at det er de ressurssterke elevene som vil dra størst nytte av livsmestringsfaget og de tiltakene som settes i verk opp mot det. De elevene som er gode til selvregulering vil nyttiggjøre seg bedre av livsmestring i skolen enn de som ikke er det, spesielt fordi undervisningsformen kan by på en god del egeninnsats. «I verste fall kan det forsterke forskjeller mellom elevene.» (Madsen, 2020, s. 37). Det er kanskje de mest

sårbare elevene som trenger livsmestring og folkehelse aller mest. Ved at ressursene som skal brukes på dette tema blir fordelt på alle elevene, kan det føre til at de elevene som er ressurssterke og kan mye fra før, får og lærer enda mer, mens de som ikke har det, blir stående igjen som den tapende parten.

Madsen (2020) stiller seg også spørrende til om livsmestring på skole, kan føre til at elever blir mer disponert for å belaste fastleger og psykologkontorer både gjennom skoleløpet og i ettertid. En vanlig tanke vil nok være at elevene vil benytte seg mindre av slike tilbud da de gjennom livsmestring og folkehelse på skolen har fått og lært ulike mestringsteknikker for å møte utfordringer. Dette skal også ha gitt elevene et bedre psykologisk immunforsvar slik at de ikke trenger hjelp i like stor grad, samt at de kan ha blitt både sterkere og mer robuste.

Madsen (2020) poengterer at elevene også vil få økt kunnskap og bevissthet om både fysiske sykdommer og psykiske lidelser gjennom undervisningen i livsmestring på skolen. Dette kan føre til at det blir lettere å tolke både ytre og indre signaler ut fra et annet diagnosespråk. Man kan godt tenke seg at ingen ønsker eller velger å bli syke, men når det er sagt, er det ikke uvanlig at både barn og unge leter etter måter og metoder for å forstå verden rundt seg på. Ved at barn og unge tar i bruk symptombeskrivelser som for eksempel angst og depresjon, kan det bli lettere å forstå både sitt eget indre og seg selv i helhet (Madsen, 2020). Disse barna kan dermed ofte kontakte både fastlegen og psykologkontorer for å få bekreftelse på sine symptomer, eller få bekreftelse på andres symptomer, og dermed forstå hvorfor ting er som de er.

Mørch (2020) fremhever også at det kan virke noe uklart hvordan undervisningen i livsmestring skal foregå, og at det derfor kan føre til at noen lærere tror at det handler om å sette av tid til at elevene skal snakke om følelsene sine. Han mener at det ikke er tatt høyde for den risikoen som ligger i å eksponere sine følelser, kanskje spesielt for barn.

Tverrfaglighet er noe det stadig stilles større krav om i både helse- og sosialarbeid og i pedagogisk arbeid. Tverrfaglig samarbeid er blant annet lovpålagt i Sosialtjenesteloven av 1991, Lov om barneverntjenester av 1992 og i Opplæringsloven av 1998 (Gjertsen, 2010). Til tross for at det stilles krav til tverrfaglig samarbeid, står det ikke noe om tverrfaglig samarbeid innad i tjenestene. I Opplæringslova §15-8 står det at skolen er pålagt et samarbeid med kommunale tjenester. «Skolen skal samarbeide med relevante kommunale tjenester om vurdering og oppfølging av barn og unge med helsemessige, personlige, sosiale eller emosjonelle vanskar.» (Opplæringslova, 1998).

Når det kommer til den økte problematikken innenfor psykisk helse hos barn og unge, er behovet for tverrfaglig samarbeid stort. I lovverket kan det se ut til at dette i stor grad dreier seg om samarbeid mellom ulike etater, som helsestasjon, BUP og PPT. Et godt samarbeid med disse instansene kan føre til både tidlig innsats og motvirke sosiale forskjeller i samfunnet. Det kan også hjelpe barn og unge som har utfordringer knyttet til det emosjonelle, relasjonelle og atferdsmessige. Man kan stille spørsmål ved hvorfor et slikt tverrfaglig samarbeid kun beskrives som et samarbeid på tvers av ulike etater, og ikke som et samarbeid med ulike profesjoner innad på for eksempel skolen. Det er lange ventelister og man kan oppleve at det er mangel på kommunikasjon mellom etatene på grunn av taushetsplikt. Når det kommer til tidlig innsats, kan kanskje det å benytte seg av den kompetansen som allerede finnes på skolen føre til enda tidligere innsats enn om man må vente på ledige timer hos eksempelvis BUP.

Jeg ser på tema for denne masteravhandlingen som veldig dagsaktuelt, både på grunn av det nye tverrfaglige temaet på skolen, livsmestring og folkehelse, men også på grunn av den nye Barnevernsreformen som skal tre i kraft i 2022. Barn og unges psykiske helse har vært i vinden, og det tverrfaglige tema «livsmestring og folkehelse», er som nevnt ovenfor, en måte å imøtekomme denne problematikken på. Hele barnet skal ivaretas, og barn og unges komplekse og sammensatte utfordringer skal imøtekommes. Hvordan andre profesjoner føler deres kompetanse blir utnyttet, da spesielt opp mot dette, er interessant, spesielt med tanke på at antall miljøveiledere på skolen øker. Når det kommer til den nye Barnevernsreformen, er et av målene at kommunene selv skal styrke arbeidet med forebygging og tidlig innsats i hele oppvekstsektoren. Reformen i seg selv regulerer i hovedsak barnevernet, men målene som er satt, skal nås gjennom endringer som blir gjort i oppvekstsektoren. Barnevernsreformen kan ses som en oppvekstreform, da kommunene skal tilrettelegge for tverrfaglig samarbeid på flere nivå i ulike kommunale tjenester, blant annet på skole. For at kommunene skal arbeide med tidlig innsats og forebyggende arbeid, kan det være viktig med ansatte på skole med fagkompetanse om nettopp dette (Bufdir, 2020).

1.4 Oppgavens oppbygging

I kapittel 1 har jeg presentert hensikten og formålet med prosjektet. Jeg har videre presentert temaets aktualitet og kunnskapsstatus på feltet. Jeg har presentert problemstillingen og avgrenset oppgaven. I kapittel 2 vil jeg presentere metoden jeg har benyttet meg av i datainnsamlingen. Dette vil innebære både vitenskapsteori, fremgangsmåte og analysemetode.

Jeg vil i kapittel 3 drøfte og presenterer funnene mine. Jeg vil avslutte med kapittel 4 som vil være en oppsummering.

2.0 Metode

Denne oppgaven har som hensikt å få frem miljøveilederes tanker om utnyttelsen av deres kompetanse i arbeidet med elever på skolen, med utgangspunkt i livsmestring og folkehelse. For å få tak i ulike erfaringer og opplevelser om akkurat dette, er det naturlig å benytte seg av kvalitativ tilnærming i datainnsamlingen. Jeg benyttet meg derfor av kvalitativ metode med individuelle intervjuer som fremgangsmåte. Jeg vil benytte meg av et fenomenologisk hermeneutisk perspektiv, og miljøveilederens subjektive erfaringer og opplevelser vil derfor danne datagrunnlaget. I det kommende kapitlet vil de metodiske valgene jeg har tatt bli presentert og begrunnet.

Metode er det som forteller oss hva vi bør gå etter for å etterprøve eller fremskaffe kunnskap. Sosiologen Vilhelm Aubert hevder at «En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder (1985, s. 196)» (Dalland, 2013, s. 111).

2.1 Valg av metode

«Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 18).

I forskning er det ofte snakk om, og skilles mellom kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode. Begrunnelsen for å velge én foran den andre er styrt av problemstillingen, og vil gode forutsetninger for å besvare den. Jeg har i min oppgave valgt å benytte meg av kvalitativ metode. Mens man i kvantitativ metode ønsker å konkretisere og måle resultater, ønsker man i kvalitativ metode å gå i dybden og fange opp både opplevelser, det som er spesielt og avvikende, samt ulike meninger om tema ved at forskeren selv er instrumentet i for eksempel et intervju (Dalland, 2013).

Ifølge Postholm (2010) handler kvalitativ forskning om «å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting.» (Postholm, 2010, s. 9). Videre hevder han at «I kvalitativ forskning skal forskeren være åpen for hva deltakeren gjør og sier, og videre løfte deres perspektiver frem.» (Postholm, 2010, s. 9). I kvalitativ forskning er et av målene og forsøke å forstå deltakernes perspektiver. Jeg har valgt å benytte meg av kvalitativ metode da jeg har et ønske om å få kjennskap til menneskers opplevelse, erfaringer og holdninger relatert til min problemstilling.

Intervju er en av de mest benyttede metodene innen kvalitativ forskning. Ved å benytte seg av intervju har man mulighet til å tilegne seg kunnskap om andre menneskers holdninger, meninger og opplevelser. Ofte er formålet med et intervju å få omfattende og fyldig informasjon om synspunkter, perspektiver og opplevelser opp mot et tema eller en problemstilling. Ifølge Tjora (2021) får man studert både holdninger, meninger og erfaringer, samt sett verden fra deltakernes ståsted.

Postholm (2010) hevder at intervju ofte er den eneste datainnsamlingsstrategien som benyttes innen fenomenologiske studier. Videre skriver hun at metoden intervju kan deles inn i tre ulike typer; ustrukturerte, halvstrukturerte og strukturerte. Jeg valgte å benytte meg av halvstrukturerte intervjuer da jeg så for meg at oppfølgingsspørsmålene kunne bli viktige for å forstå deltakernes synspunkter og erfaringer. Ved å benytte meg av denne typen intervju, fikk også informantene mulighet til å komme med synspunkter og opplevelser jeg ikke hadde sett for meg på forhånd. Slike halvstrukturerte intervju kan ifølge Tjora (2021) også kalles dybdeintervju. Et dybdeintervju kan ha som mål å skape en atmosfære hvor det er mulig med relativt fri samtale rundt temaer som tas opp, samt at informantene skal få mulighet til å reflektere over både egne meninger og erfaringer.

2.2 Vitenskapsteori

2.2.1 Fenomenologisk hermeneutisk tilnærming

Denne studien har et fenomenologisk hermeneutisk ståsted. Når det er snakk om fenomenologi innen kvalitativ forskning, handler det om å forstå ulike sosiale fenomener gjennom aktørenes perspektiver og beskrivelser. Fenomenologi betyr «læren om fenomenene». Det handler om det synlige og utforsker menneskets subjektive virkelighetsoppfatning, og man setter søkelys på menneskets levde erfaringer og opplevelser, og menneskenes levde erfaringer blir sett på som gyldig kunnskap. Mennesker må forskes på som følende, opplevende, handlende og forstående individer. Fenomenologien vektlegger at et fenomen kan oppleves forskjellig fra individ til individ ut ifra deres interesser, forståelse og bakgrunn. Det handler om den subjektive opplevelsen av situasjonen og et av målene er å gi en presis beskrivelse av personenes egne opplevelse, perspektiver og forståelse (Omhelse, 2017).

Hermeneutikk betyr fortolkningslære og handler om at man forsøker å finne en mening i noe ved å fortolke. Ifølge Postholm (2010) omhandler en hermeneutisk tilnærming om «at forskeren skal prøve å oppdage å legge frem meningsperspektivet til folkene som blir studert ved å studere talen eller språket til den som snakker eller skriver.» (Postholm, 2010, s. 19). I

fortolkningsprosessen mener Dalland (2013) at man enten prøver å forklare noe som er uklart, eller at man prøver å finne mening i noe. Når det er sagt, kan det være viktig å nevne at ingen tolkningsprosesser starter uten en viss forforståelse. Den tolkningen vi sitter igjen med vil som regel enten føre til at vi har endret vår oppfattelse av tema, eller det kan føre til at vår forforståelse blir styrket. Jeg benyttet meg av hermeneutikken ved at jeg fortolket transkriberingen av intervjuene samtidig som jeg knyttet det jeg leste opp mot teori.

I en fenomenologisk datainnsamling er man ute etter å utforske fenomener på en litt naiv måte. Man kan for eksempel ta utgangspunkt i et spesielt spørsmål som man prøver å besvare å fokusere på gjennom informasjonsinnhenting fra deltakerne (Postholm, 2010). Hensikten med min oppgave var å innhente informasjon og erfaringer om en satt problemstilling. Jeg har derfor benyttet meg av fenomenologisk hermeneutisk perspektiv i beskrivelsene av hva miljøpersonalet tenker om bruken av deres kompetanse, da spesielt opp mot livsmestring og folkehelse. Jeg har lagt vekt på både beskrivelser og fortolkning. Jeg prøvde også etter beste evne å legge fra meg det meste av min forforståelse slik at jeg kunne møte datamaterialet på en best mulig måte. Det var viktig for meg å stille med åpent sinn og legge både egne opplevelser og erfaringer til side, da det er informantenes opplevelser og erfaringer som skal forme et eventuelt svar på problemstillingen.

2.3 Intervju av informanter

Det kvalitative forskningsintervju har som mål å avdekke menneskers erfaringer og opplevelser, samt prøve å forstå verden sett fra informantenes perspektiv. I arbeid med andre mennesker, er samtalen et av de viktigste redskapene, dette gjelder også for intervju. I det kvalitative forskningsintervjuet skal man søke å forstå informantenes syn på tema ut ifra deres eget perspektiv, noe som forutsetter en god samtale. Ved å benytte seg av intervju kan det være lettere å bygge både en relasjon og tillit, som kan være viktig for at informantene skal føle seg komfortable med å være ærlig. For å komme frem til mine informanters erfaringer, valgte jeg å benytte meg av semistrukturerte intervju i datainnsamlingen.

2.3.1 Semistrukturert intervju

Ifølge Kvale og Brinkmann (2019) kan man si at et forskningsintervju er en interpersonlig situasjon, hvor partene snakker om et tema eller et emne av felles interesse. Det kan være svært engasjerende og berikende å benytte seg av en slik forskningsmetode. Dette er fordi man får personlig kontakt med de man intervjuer samt at man hele tiden får ny innsikt i livsverden til informantene.

Et kvalitativt semistrukturert intervju er en «planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelse av intervjupersonenes livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet.» (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 357).

Semistrukturerte intervju kan forklares som halvstrukturerte eller delvis strukturerte intervjuer. Det er et intervju som verken er en åpen samtale eller et intervju hvor man benytter seg av et lukket spørreskjema. Som nevnt ovenfor, kan man ifølge Tjora (2021) også omtale denne intervjuformen for dybdeintervju. Han hevder at et av målene med dybdeintervju er å skape en situasjon hvor informantene eller deltakerne kan snakke fritt rundt temaene som tas opp. Det skal legges til rette for at informantene skal ha mulighet til å reflektere over egne oppfatninger og erfaringer (Tjora, 2021).

Det lages ofte en intervjuguide på forhånd, som inneholder tema eller eventuelle spørsmål som skal belyses i løpet av intervjuet, og spørsmålsformuleringen tilpasses ofte de forskjellige informantene. En slik type intervju kan også beskrives som en samtale mellom informanten og forskeren, hvor forskeren styrer samtalen med hvilke tema som tas opp eller ut ifra hvilke spørsmål eller oppfølgingsspørsmål som stilles. Som nevnt tidligere ønsket jeg å få tak i informantenes opplevelser, erfaringer og følelser knyttet opp mot min problemstilling, og for å få frem dette best mulig, følte det riktig ut for meg å benytte meg av semistrukturerte intervju.

På forhånd laget jeg intervjuguiden slik at det skulle bli enklere for meg å strukturere intervjuene. En intervjuguide kan benyttes som et hjelpemiddel for å føre samtalen eller intervjuet mot de sidene av tema man helst ønsker skal komme frem. Intervjuguiden strukturerer intervjuet, men den kan legges opp på ulike måter. Den kan inneholde en detaljert rekkefølge av spørsmålene som skal stilles, eller den kan inneholde noen tema som skal dekkes. Den kan også inneholde eventuelle viktige oppfølgingsspørsmål som kan bli aktuelle ut ifra hva informantene svarer. En intervjuguide kan visualisere deler av intervjuet og samtalen på forhånd, noe som kan føre til at prosessen får bedre flyt. Det kan også gjøre det lettere å stille spørsmål som henger sammen, samt fungere som en påminner for å eventuelt hente seg inn etter en digresjon. En slik guide trenger ikke følges fra punkt til prikke, men kan være et viktig verktøy for å sikre at man prater om det som er viktigst (Kvale & Brinkmann, 2019).

Jeg valgte å benytte meg av intervjuguiden som en huskelapp for hva og hvilke tema som var viktig at vi berørte i løpet av intervjuene. Jeg delte inn spørsmålene mine i kategorier. Den første var bakgrunn. Her spurte jeg ganske konkrete spørsmål som gikk på deres utdanning,

yrkeserfaring og hvor lenge de hadde arbeidet på skole. Neste kategori var samarbeid. Her skrev jeg opp spørsmål som gikk på hvordan de følte deres kompetanse ble utnyttet, både på det generelle plan og opp mot det tverrfaglige tema livsmestring og folkehelse. Jeg skrev ned spørsmål hvor de kunne fortelle hva de mente fungerte i det tverrfaglige samarbeidet innad på skolen, og hva som kunne blitt gjort annerledes.

Jeg hadde også skrevet ned spørsmål som gikk på hva de mente var viktig i arbeidet med livsmestring og folkehelse, samt om de følte at de hadde kompetanse som kunne blitt brukt opp mot dette tema. Jeg hadde satt opp eventuelle oppfølgingsspørsmål som kunne være aktuelle å spørre. Som en siste kategori hadde jeg skrevet ned avsluttende kommentarer, slik at jeg husket på hvert intervju å spørre om informantene hadde noe å tilføye ut ifra det som hadde blitt snakket om. Jeg tenkte på forhånd av intervjuene at det informantene fortalte, skulle styre samtalen, slik at jeg kunne stille mine spørsmål slik at det passet inn med det de snakket om. Dette tenke jeg kunne være en fordel, slik at informantene ikke opplevde at de ikke fikk snakket ut om tema, og slik at jeg ikke skulle avbryte dem underveis.

Jeg opplevde at stort sett alle mine informanter var ivrige til å prate, og hadde mye å fortelle, og det var derfor ikke uvanlig at det ble noen digresjoner. Det var da fint for meg å se ned på intervjuguiden å se hvilke spørsmål som var naturlige å spørre om videre, både for å sikre innholdet og at det ble snakket om det jeg hadde sett meg ut som viktigst. For meg var det aller viktigste at informantene fikk snakket om hvordan de opplevde at deres kompetanse ble utnyttet opp mot livsmestring og folkehelse.

2.4 Rekruttering og utvalg

Når det kommer til utvalget av informanter, avhenger det av hva man ønsker å vite noe om. For at arbeidet ikke skulle være uoverkommelig ønsket jeg ikke å ha for mange deltakere, da både transkribering og analyse er tidkrevende arbeid. Kvalitative intervju tar også høyde for å gå i dybden, og da kan ikke utvalget av informanter være for stort. Det er flere ulike meninger om hvor mange informanter som bør delta å bli intervjuet i slike forskningsstudier. Det anbefales fra alt mellom tre til tjuefem informanter.

Ifølge Postholm (2010) kan det være en fordel med et lavt antall personer. Når det er sagt, kan også det føre til at viktig informasjon ikke kommer frem, da det intervjues for lite antall personer. Jeg valgte å intervju til sammen fem personer. Dette valgte jeg å gjøre for å unngå at datamengden skulle bli for stor. Det kan være bedre å intervju færre personer og heller analysere disse intervjuene grundig. Jeg prøvde å holde meg unna et eventuelt metningspunkt,

da det ikke kommer mer relevant informasjon. For meg ble fem informanter verken for få eller for mange, og jeg føler alle informantene kom med nyttig og god informasjon.

Ifølge Dalland (2013) kan gode samtaler med en til tre informanter gi mye stoff og mye informasjon til å skrive en oppgave. Når det kommer til utvalget av informanter, har jeg benyttet meg av et strategisk utvalg. Jeg har valgt ut informantene mine ut ifra hvem jeg mener har erfaringer, egenskaper eller bestemt kunnskap om akkurat det aktuelle temaet (Dalland, 2013). Fremgangsmåten er også basert på at informantene er mulig å få tak i for forskeren. For meg ble dette møtt ved å kontakte skoleledelsen. Jeg informerte om min studie og hvorfor jeg ønsket å intervju noen av deres ansatte.

I min studie ble dette i hovedsak miljøveiledere, siden det var deres erfaringer og opplevelser jeg var ute etter. Jeg endte opp med å intervju fire miljøveiledere, tre kvinner og en mann. Den yngste var 27 år og eldste var 44 år. To av miljøveilederne er utdannet barnevernspedagoger, en er ergoterapeut og den siste er vernepleier. Det varierte hvor lenge de hadde arbeidet på skole, alt fra 1,5 år til 4 år. Jeg valgte også å intervju en rådgiver på en skole. Rådgiveren var en kvinne i tidlig 30-årene. Rådgiverens yrkesbakgrunn var grunnskolelærer hvor hun hadde videreutdannet seg innen rådgivning i ettertid. Hun hadde til sammen arbeidet på skole i 8 år. Grunnen til at jeg også ville intervju en rådgiver var for å få enda et perspektiv på problemstillingen og tema. Dette spesielt fordi rådgivere er en yrkesgruppe som kanskje fokuserer på mer enn bare skolefag i det daglige arbeidet på skolen.

Det som var viktigst for meg, var å få intervju med miljøveiledere. Jeg visste på forhånd om noen skoler som hadde miljøveiledere, og kontaktet rektor pr epost. Dette opplevde jeg som en mer utfordrende prosess enn jeg hadde sett for meg på forhånd. Det var vanskelig å komme i kontakt med enkelte rektorer, og det var flere av skolene jeg kontaktet som ikke hadde miljøveiledere på sin skole. Det var også noen av rektorene jeg prøvde å kontakte som aldri besvarte eposten jeg sendte. Dette førte til at denne prosessen tok en del lengre tid enn det jeg hadde sett for meg på forhånd. De rektorene som besvarte epostene fra meg, var velig hjelpelige, og gav meg enten mobilnummer eller en epostadresse slik at jeg kunne kontakte miljøveilederne selv. Jeg sende alle en e-post hvor jeg presenterte meg selv og mitt prosjekt, samt forklarte hvorfor akkurat de fikk spørsmålet om å delta på forskningsstudiet. Jeg poengterte at det var frivillig å bli med og at det var helt ok å si nei, og ikke bli med.

Alle miljøveilederne jeg kontaktet ønsket å være med, det samme gjaldt rådgiveren. Jeg sendte videre en intervjuguide og informert samtykke på epost slik at de kunne forberede seg

litt før intervjuene. De fikk også spørsmål om hvilken plattform de mente var best for å kommunisere, pr epost eller pr telefon. Det var kun en miljøveileder som ønsket å ha videre kommunikasjon pr telefon. Som nevnt ovenfor, endte jeg til slutt opp med fire miljøveiledere og en rådgiver, noe jeg følte var nok til å belyse min problemstilling på en god måte.

Alle informantene måtte skrive under på et informert samtykke hvor de gav samtykke til å delta, samt benyttelse av lydopptaker. På dette samtykkeskjema ble tema presentert, og det ble informert om hvem de kunne si ifra til hvis de ville trekke samtykke.

2.5 Gjennomføringen av intervjuene

Når det kommer til gjennomføringen av intervjuene, ble de fleste gjennomført ved fysiske intervju. Det varierte hvor disse intervjuene ble gjennomført, men de fleste ble gjennomført på miljøveilederenes eller rådgiverens skole på enten et grupperom eller et møterom. Alle intervjuene varte i ca. 45 minutter til sammen. Det var viktig at vi ikke satt for nære hverandre, da det var corona, men på den andre siden var det også viktig at vi ikke satt for langt fra hverandre, på grunn av lydopptakeren. Dette var en ting jeg ikke hadde tenkt så mye over på forhånd, men oppdaget under første intervju. Det ble derfor viktig at lydopptakeren lå midt mellom meg og informanten, samt at vi måtte snakke tydelig. Det var én av informantene som måtte ta intervjuet over telefon. Dette var på grunn av corona, da det en tid ikke var anbefalt å krysse kommunegrensene. For å løse dette på best mulig vis hadde jeg hele intervjuet på høyttaler slik at lydopptakeren kunne få med seg det som ble sagt. Informanten var på forhånd informert om dette. Dette viste seg å fungere veldig godt, og det ble et godt intervju til tross for at det var over telefonen.

2.5.1 Lydopptak

I intervjuprosessen valgte jeg å benytte meg av lydopptaker. Dette gjorde jeg for å få mulighet til og konsentrerte meg om intervjuguiden å følge med at de viktigste punktene ble berørt. I tillegg til dette, fikk jeg ved å benytte lydopptaker, rettet fullt fokus mot det informantene fortalte. Dette fungerte som en fin forsikring for å få med meg alt som ble sagt.

Erfaringsmessig har jeg sett at jeg har vansker med å få med meg alt som blir sagt samtidig som jeg skal notere og komme med gode oppfølgingsspørsmål der det er nødvendig, og benyttet meg av lydopptaker for å unngå dette. Ved at jeg ikke hadde benyttet meg av lydopptaker hadde det vært en fare for at jeg hadde gått glipp av viktig informasjon, og dermed kanskje også kommet med feiltolkninger av informantenes erfaringer og meninger.

Ifølge Tjora (2021) kan det å benytte seg av lydopptaker føre til «en visshet om at vi får med oss det som blir sagt, mens vi i intervjusituasjonen kan konsentrere oss mer om deltakerne som snakker...» (Tjora, 2021, s. 180). Dette kan føre til at kommunikasjonen får en bedre flyt, samt at det kan gjøre det lettere å stille oppfølgingsspørsmål og spørre om eventuelle konkretiseringer der det er behov, underveis i intervjuet. Jeg gjennomførte et prøveintervju med en kollega, slik at jeg fikk prøvd ut både lydopptakeren og intervjuguiden og gjennomført eventuelle endringer før jeg skulle intervju informantene mine.

2.5.2 Transkribering

Jeg valgte å benytte seg av transkribering for skriftliggjøring av intervjuene. «En transkripsjon er en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst.» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 210). Jeg prøvde å transkribere intervjuene så raskt som mulig etter de ble gjennomført. Dette var for få det skriftlig mens det enda var ferskt, slik at jeg husket det godt selv. Jeg valgte å kutte ord og uttrykk som «host», «kremt» o.l. og fokuserte heller på eventuelle pauser som ble tatt for å få frem stemningen i intervjuet. Alle mine informanter fikk tilbud om å lese gjennom transkripsjonene når jeg var ferdig. Dette var for å kvalitetssikre at informantene kjente seg igjen i det som sto og at det de hadde sagt var sitert riktig. Ifølge Postholm (2010) kan man kalle dette «member checking». Ved å be informantene lese gjennom transkripsjonene, har de mulighet til å uttale seg om eventuelle misforståelser eller faktafeil om det skulle være noen tolkninger som har blitt misforstått. På denne måten kan forskeren endre notatene og sitatene, slik at informantene kjenner seg igjen i det som står. Dette kan være et veldig viktig punkt for å få en troverdig studie. Ifølge Kvale og Brinkmann (2019) kan det diskuteres om de transkripsjonsnotatene man sitter igjen med, er troverdige tekster. Jeg valgte som nevnt ovenfor å kutte ut ord som «host» og «kremt» da jeg ikke følte at dette hadde noe nytteverdi når det kom til min forskning. I transkripsjonen gjenga jeg det informantene mine sa ordrett, og skrev inn når de hadde tenkepauser eller andre pauser.

2.6 Analyse

I analysen ønsker man å finne ut hva innholdet i intervjuene er, samt søke en mening i det som har kommet frem. Jeg valgte å benytte meg av en stegvis- deduktiv induktiv metode for å analysere datamaterialet. Denne metoden går ut på å arbeide etappevis fra rådata til teori. Tjora (2021) hevder at den kvalitative analysen har som mål å gjøre det mulig for lesere å få innsikt og økt kunnskap om temaet, uten selv å måtte lese datamaterialet som er samlet inn.

Koding er første steg i analysen. Dette er en svært viktig del av analysen og målet med kodingen er å sammenfatte essensen i datamaterialet, redusere materialet til håndterlig størrelse og legge til rette for idékonstruering med detaljer fra datamaterialet i grunn. Kodingen som benyttes i stegvis-induktiv deduktiv metode blir også brukt innenfor Grounded Theory og kalles åpen koding. Åpen koding er ofte forbundet med kun Grounded Theory, men ifølge Postholm (2010) kan slike analysemåter også «brukes innenfor alle kvalitative studier hvor koding og kategorisering av datamateriale blir vesentlig i analysearbeidet» (Postholm, 2010, s. 87).

Åpen koding er den analysedelen hvor man som forsker kategoriserer og setter navn på tema eller fenomener ved at man nøye går gjennom datamaterialet (Postholm, 2010). Kodene skal ligge tett på det som kommer frem i intervjuene, slik at man ivaretar det helt spesielle og spesifikke i datamaterialet. Kodene kan bestå av både ord, setninger, deler av setninger, fraser, metaforer, utsagn eller lignende (Tjora, 2021). Dette kan føre til at man utvikler mer presise begreper som man kan knytte opp mot ulike elementer som fremkommer i datamaterialet.

Jeg leste nøye gjennom transkripsjonene og skrev ned koder på lapper underveis. Jeg benyttet meg av gule lapper og skrev ned meningsbærende koder som reduserte det skriftlige materialet, men fremdeles bevarte informantenes uttalelser og meninger. På de to første intervjuene skrev jeg nye lapper for hvert intervju, men jeg så etter hvert at flere av kodene ble veldig like. Jeg endret derfor fremgangsmåte underveis. På kodingen og analyseringen av de resterende intervjuene, la jeg frem alle kodene jeg hadde skrevet ned tidligere, slik at jeg kunne se de underveis. Ved å gjøre det på denne måten slapp jeg å skrive de samme kodene flere ganger og skrev ned de kodene som ikke allerede var nedskrevet. Jeg noterte tellestreker på de kodene som gikk igjen til flere av informantene, slik at jeg for min egen del så at det var noe flere av informantene hadde uttalt.

Som nevnt tidligere valgte jeg å transkribere for å skriftliggjøre intervjuene. Jeg satt til slutt igjen med 29 sider datamateriale etter endt transkribering. Etter å ha lest gjennom transkripsjonene flere ganger og kodet, satt jeg igjen med rundt 30 koder. For å redusere kodene og samle meningsinnholdet, samlet jeg de kodene som kunne ses i sammenheng i bolker. Det var også noen koder som overlappet hverandre og som jeg derfor slo sammen. Jeg forsøkte videre å sette kodene i ulike grupper, slik at jeg kunne kategorisere gruppene og finne ut hva hovedtemaene fra datamaterialet var.

Etter hvert satt jeg igjen med 10 hovedtema eller kategorier som kodene var fordelt i. Dette syntes jeg ble for mange, og kategoriene ble derfor gjennomgått på ny for å se om de kunne snevres inn ytterligere. Jeg hadde for eksempel koder som; uavklarte roller, hele eleven, ikke verdsatt, sammensatte problemer, helhetsperspektiv og ulike briller. Disse kodene så jeg i sammenheng og samlet de i temaet «Samarbeid» i stedet for to kategorier; «tverrfaglig samarbeid» og «helhetsperspektiv». Etter å ha gjennomgått alle kategoriene og hovedtemaene flere ganger satt jeg til slutt igjen med fire hovedtema; «konflikt mellom det faglige og det sosiale», «Viktigheten av et fungerende system», «Kompetanseutnyttelse» og «Samarbeid».

I hver av de fire hovedkategoriene jeg sto igjen med, samlet jeg både sitater og koder som utmerket seg. Dette gjorde jeg mest for min egen del, slik at jeg skulle huske å få med meg alt jeg mente var viktig i de ulike kategoriene.

2.7 Potensielle feilkilder

Jeg hadde i utgangspunktet tenkt å ha fokusgruppeintervju med noen lærere for å få deres synspunkter på livsmestring og folkehelse, samt høre deres tanker om miljøveilederes rolle på skoler. Jeg hadde også planer om å intervjuere rektorene på skolene. Dette kunne løftet oppgaven og vist frem flere synspunkter, samt sett synspunktene opp mot hverandre. Jeg fikk ikke gjennomført verken fokusgruppeintervju med lærere eller intervjuet rektorer, og mister derfor disse synspunktene. Corona har vært en hindring og det har vært utfordrende og komme i kontakt med både rektorer, lærere og miljøveiledere. Rektorene har ytret at de har hatt det veldig travelt og at min forskningsstudie har kommet på feil tidspunkt. Andre rektorer har det ikke latt seg gjøre å komme i kontakt med. Det har også vært utfordrende å gjennomføre noen av intervjuene på grunn av Corona. Det har til tider vært strenge restriksjoner hvor man kun skulle møtt sine nærkontakter. Dette har ført til at ett av intervjuene ble gjennomført over telefon, da det ikke lot seg gjøre å møtes ansikt til ansikt. Det er derfor viktig å poengtere at de erfaringene og opplevelsene som fremkommer i denne oppgaven, hovedsakelig er fra miljøveiledere.

Ved at man benytter seg av intervju i datainnsamlingen, kan kommunikasjonsprosessen være en potensiell feilkilde. Det kan være at de som blir intervjuet misoppfatter ulike spørsmål, eller at forskeren har misforstått svaret. Det kan også være at det blir brukt forkortelser som kan være vanskelig å huske, eller at lyden ikke er god nok på lydopptakeren. Dette kan føre til at transkriberingen av intervjuet gir feil meningsinnhold, som igjen leder til redusert pålitelighet. For å motvirke dette ga jeg alle informantene mine mulighet til å lese gjennom

transkriberingsnotatene, slik at de kunne se om deres meninger og erfaringer hadde blitt oppfattet riktig (Dalland, 2013).

Ifølge Postholm (2010) er forskeren et av de viktigste instrumentene for å sikre god kvalitet på det som forskes på, «I fenomenologiske studier er kvaliteten på studiet sett på som en direkte følge av forskerens evne til å behandle og tolke data.» (Postholm, 2010, s. 136).

Hvordan jeg ser på verden og tema vil derfor være med å påvirke studien, dette gjelder under både datainnsamlingen og analysen. Jeg har derfor vært nøye med å legge alle mine forutantakelser til side, samt møtt alt av datamateriell med åpent sinn. Dette har ført til at jeg har fått tak på informantenes subjektive opplevelser, tanker og erfaringer, samt stilt med nysgjerrighet (Postholm, 2010, s. 86).

2.8 Validitet og reliabilitet

I forskning stilles det ofte krav til både reliabilitet og validitet. Man kan si at validitet kan handle om sannheten. Et valid argument vil være fornuftig, sterk, berettiget, velfundert og overbevisende. Validitet handler om troverdigheten av tolkningene som er foretatt i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2019). «I intervjuanalyser er validitet et spørsmål om hvor godt kategoriseringen representerer kategorier i den menneskelige erfaringen.» (Postholm, 2010, s. 170). I fenomenologiske studier søker man ofte menneskelige erfaringer, og viktigheten ligger ikke i om det er overenstemmelse mellom virkeligheten og det som kommer frem i teksten. Det som blir viktig er at leseren har mulighet til å følge forskerprosessen, slik at leserne ser at både analysen og resultatet er troverdig og av høy validitet. Jeg som forsker har prøvd og møtt dette på best mulig vis ved å grundig gjøre rede for hvordan jeg har gått frem i både datainnsamlingen og dataanalysen. Jeg har beskrevet det så gjennomsiktig som mulig slik at leserne skal forstå å se at resultatet er både gyldig og pålitelig. Det er viktig at forskeren utvikler både en kritisk og refleksiv bevissthet om sin egen rolle i prosjektet, både når det gjelder tema og møte med informantene (Postholm, 2010).

Reliabilitet handler om forskningsresultatenes troverdighet og pålitelighet. Reliabilitet knyttes ofte opp mot om resultatet fra forskningsprosjektet kan reproduseres på senere tidspunkter og av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2019). Det kan være vanskelig å etterprøve resultater i kvalitative studier. Hvis man intervjuer andre informanter, vil det mest sannsynlig ikke de samme svarene komme. Dette kan være på grunn av andre erfaringer, annen yrkesbakgrunn eller annen bakgrunnskunnskap. Ifølge Postholm (2010) står ikke reprodusering av resultatet i samsvar med det som kjenner ut kvalitativ forskning. Videre hevder Postholm (2010) at i fenomenologisk forståelse kan det være en fordel om intervjuernes sensitivitet varierer, da

det kan føre til et enda bredere syn på det som presenteres i forskningen (Postholm, 2010). Det er viktig for meg å poengtere at denne forskningen ikke er gjennomført for å generalisere eller komme med et svar. Denne forskningen er ment for å belyse en relativt ny problemstilling samt øke forståelsen av temaet.

«I fenomenologiske studier er kvaliteten på studiet sett på som en direkte følge av forskerens evne til å behandle og tolke data. Forskeren blir dermed betraktet som det viktigste instrumentet for å sikre kvaliteten på en studie.» (Postholm, 2010, s. 136). For å sikre kvalitet i min forskningsstudie har jeg tatt ulike grep. Jeg prøvde å utforme intervjuguiden på en slik måte at det skulle være enkelt for informantene å komme med egne opplevelser, tanker og erfaringer. Jeg har prøvd og holdt meg til åpne spørsmål i både intervjuguiden og i intervjuene, slik at det ikke skal komme noen ledende spørsmål. Ledende spørsmål kan ofte føre til korte svar, eller at informantene svarer det de tror forskeren vil høre. Videre har jeg sikret validiteten ved å beskrive det jeg har gjennomført fra A til Å så godt som mulig. Jeg har beskrevet alt fra rekrutteringen av informanter til analysen både grundig og detaljert, slik at leserne kan se at resultatet er troverdig. Fortolkningene som blir gjort i oppgaven er basert på informantenes utsagn og jeg vil begrunne eller utdype eventuelle utsagn for å gi en bedre forståelse. I analysen sto jeg, som nevnt ovenfor, igjen med fire hovedtema eller kategorier, og jeg vil i drøftingen styrke validiteten ved å legge frem relevante sitater fra informantene, som støtter opp under de ulike hovedkategoriene. Ved at jeg benytter meg av direkte sitat fra informantene får jeg også vist hva som er mine tolkninger og hva som er informantenes erfaringer og meninger.

2.9 Etiske overveininger

Tjora (2021) bruker betegnelsen etiske betraktninger når det kommer til etiske overveininger. Dette er fordi han mener det bør ligge en form for iboende etisk sans når det kommer til all slags forskning, uavhengig av alle de juridiske og formelle kravene som er i forskning. Tillit, respekt, konfidensialitet og gjensidighet bør prege forholdet til informantene, men også påvirke kommunikasjonen som skjer under forskningen. Dette var noe jeg var bevisst på når jeg begynte med intervjuene. Jeg hadde et ønske om og var opptatt av at alle informantene skulle føle seg trygge i intervjusituasjonen, slik at de kunne snakke fritt uten å på noen måte være bekymret for at de skulle vurderes på det de sa og gjorde. Jeg informerte derfor informantene tydelig, og flere ganger om at det var deres subjektive erfaringer og opplevelser jeg var ute etter og som dannet datagrunnlaget. Dette valgte jeg å gjøre slik at de ikke på noen måte skulle være redd for at de sa noe feil eller upassende.

Det er en rekke etiske overveielser og betraktninger man må tenke gjennom når man skal gjennomføre en forskningsstudie. Det er viktig at man har informantene og deltakerne i fokus og tenker over hvordan ulike valg kan påvirke dem. De etiske overveielsene må følges både før, under og etter forskningsprosessen (Postholm, 2010). I kvalitative studier kommer man i nær kontakt med informantene sine. Dette innebærer at man som forsker kan motta personlig og sensitiv informasjon som kan knyttes tilbake til informantene i ettertid. Man har derfor som forsker et ansvar for at all data med identifiserbar informasjon slettes i ettertid slik at ingen av informantene kan identifiseres.

I mitt forskningsprosjekt skulle jeg intervju informantene mine ansikt til ansikt, samt benytte meg av lydopptaker, og måtte derfor ha godkjennelse av NSD, Norsk Senter for Forskningsdata (se vedlegg nr. 4). Datamaterialet skal ikke under noen omstendigheter kunne identifisere enkeltpersonene som har deltatt på studien og i behandlingen av datamaterialet ble derfor alle navn blitt anonymisert.

I forkant av intervjuene sendte jeg ut informert samtykke til alle informantene (se vedlegg nr. 1), slik at de selv kunne lese gjennom hva det vil innebære for dem å delta, samt hva deres rettigheter er. I dette dokumentet informerte jeg om at de kunne trekke seg når som helst uten å måtte komme med en begrunnelse. Dette informerte samtykke inkluderte også metode, prosjektets formål, hvorfor akkurat de var ønsket som informanter, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan informasjonen vil bli behandlet og benyttet, samt hvem de kunne kontakte for eventuelle spørsmål. All denne informasjonen ble gitt på en måte slik at deltakerne ikke ble utsatt for press, og følte at de måtte signere. Det er viktig at informasjonen blir gitt på en måte og med et språk slik at alle informantene forstår hva som menes. At samtykket skal være fritt betyr at det skal være avgitt uten form for ytre begrensinger eller press. Et informert samtykke betyr at forskeren har gitt god og tilstrekkelig informasjon om hva det vil innebære for informantene å delta. Et slikt informert samtykke er viktig i forebyggingen mot krenkelser av informantenes selvbestemmelse, frihet og personlig integritet (Kvale & Brinkmann, 2019).

Når det kommer til etisk forsvarlig forskningspraksis, er kravet om konfidensialitet svært viktig. Konfidensialitetsprinsippet innebærer at alle som er med i forskningsprosessen har rett og krav på at all informasjon som blir gitt, blir behandlet konfidensielt. Det innebærer også at all data må anonymiseres slik at ikke noe kan knyttes tilbake til informantene, når resultatene presenteres. Dette fikk informantene også sjekke ved at de fikk lest gjennom transkripsjonene. Ved å gjøre det på denne måten, fikk informantene selv se om det var noen detaljer eller andre

typer utdrag som de følte kunne være gjenkjennelige for noen lesere. Det var ingen som sendte tilbakemeldinger på at det var noe de ville endre på, noe som gav meg som forsker et tegn på at både konfidensialiteten og anonymisering var godt ivaretatt.

3.0 Drøfting

Som nevnt i metodekapitlet, analyserte jeg meg frem til fire ulike kategorier; «samarbeid», «viktigheten av et fungerende system», «kompetanseutnyttelse» og «konflikt mellom det faglige og det sosiale». Jeg skal i de fire kommende kapitlene, analysere og drøfte funnene mine med utgangspunkt i disse kategoriene.

3.1 Samarbeid

I dette kapitlet drøftes hovedkategorien «samarbeid». Min problemstilling omhandler, som nevnt ovenfor, hvordan miljøveiledere opplever at deres kompetanse blir brukt opp mot livsmestring og folkehelse. Grunnen til at «samarbeid» ble en kategori var at resultatet av datainnhentingene viste at flertallet av informantene opplevde dette som et svært viktig, men manglende fokus. Jeg vil presentere ulike undertema, blant annet tverrfaglig samarbeid, utfordringer, roller og hele eleven.

3.1.1 Tverrfaglig samarbeid

I løpet av datainnhentingene ble miljøveilederne spurt om hvordan de opplevde samarbeidet med de andre ansatte på skolen, både på generell plan og opp mot livsmestringstema. Alle miljøveilederne var klare på viktigheten av et fungerende samarbeid på skole, både generelt og opp mot livsmestring og folkehelse. Miljøveilederne uttrykte hvor viktig det er med tverrfaglig samarbeid og nevnte blant annet samarbeid om enkeltelever, men også samarbeid om alle de andre elevene på skolen. Rådgiveren var også veldig positiv til tverrfaglig samarbeid og mente at behovet for det i skole kanskje var enda større nå enn tidligere, nettopp på grunn av at skolen har fått et mandat i form av folkehelse og livsmestring.

Et godt tverrfaglig samarbeid kan være en viktig forutsetning for å skape et miljø hvor elevene opplever mestring og inkluderes, slik at alle opplever at de er en del av et fellesskap. Et slikt samarbeid kan motvirke utfordringer, eller begrense at ulike problemer utvikler seg, eller at de i verste fall blir større enn nødvendig, noe også livsmestring handler om. For å lykkes med et godt tverrfaglig samarbeid er flerfaglighet en betingelse, og innstas fra flere hold er nødvendig.

Viktigheten av helse- og sosialfaglig bakgrunn presiseres av flere av miljøveilederne. Miljøveilederne kan med helse- og sosialfaglig bakgrunn ha andre tiltak som kan settes inn hos barn og unge som sliter. Hvis ressursene blir brukt riktig, kan det åpne seg for mer tid for miljøveilederne til å arbeide forebyggende. En av miljøveilederne uttrykte det slik:

«Det handler om å klare å gi elevene et helhetlig tilbud på skolen, og det klarer ikke en faggruppe alene.»

Det fremheves av miljøveilederne og rådgiveren at det er viktig å ha riktig kompetanse som kan fremme livsmestring og folkehelse, samt som kan hjelpe elevene på andre områder enn det lærerne kan. En av miljøveilederne påpekte at en profesjonsgruppe alene ikke kan oppfylle alle behov dagens elever har. Den uttrykte det slik:

«En lærer har som regel ikke kompetansen eller tid til å oppfylle alle elevenes behov i løpet av en skoledag.»

En annen miljøveileder formulerte seg slik:

«Ved å sette alt sammen, tenker jeg at det legges til rette for at barna skal ha det godt både på skole og i hjem.»

Et tverrfaglig samarbeid kan styrke barn og unges psykiske helse og gi de gode verktøy for å mestre kommende livskriser. Ved å ha andre faggrupper til å jobbe sammen med lærerne i tema livsmestring og folkehelse kan det hjelpe elever med sammensatte problemer og behov, både når det gjelder psykisk helse og i livet generelt.

På skolen handler miljøveilederes arbeid om å fremme læring, personlig ansvar og mestring hos både grupper av elever og hos enkeltelever. En miljøveileders rolle kan også handle om å arbeide med forebyggende tiltak for å fremme et godt læringsmiljø (Borg & Lyng, 2019). Alle miljøveilederne poengterte at de har kompetanse som anses å være både relevant og nyttig opp mot livsmestring og folkehelse. En av miljøveilederne uttale:

«Alt for mange barn og unge går gjennom skolegangen uten å egentlig vite noe om hvordan man eksisterer, hvordan man skal håndtere følelser eller motgang og hendelser i livet som er tøffe. Det synes jeg er menneskelig, og det bør vi lærer mer om.»

Flere av miljøveilederne påpekte at de har god kompetanse og kunnskap innen både å skape mestring hos elevene, hjelpe med sosial kompetanse, trygghet, legge til rette for livsglede, bedre selvbildet, seksualitet, relasjonsbygging, emosjonsregulering, og det å gi elevene meningsfulle dager. Dette mente de var kompetanse som kunne anses som nyttig og relevant opp mot arbeidet med livsmestring. En av miljøveilederne følte at hun har kompetanse som kan hjelpe elevene både her og nå og senere, noe som nettopp livsmestring handler om.

«Jeg føler jeg kan hjelpe elevene der de er i dag, her og nå, men også gi de verktøy slik at de er rustet for tiden fremover.» - miljøveileder.

3.1.2 Hele eleven

Når problemer oppleves som komplekse og sammensatte, er behovet for å se det store og hele bildet, samt å gjøre helhetlige vurderinger, svært viktig. Alle miljøveilederne fortalte hvor viktig det kan være med ulike syn på både barn og unge, og mennesker generelt. De poengterte viktigheten av å ha ulike «yrkesbriller» på, for å belyse flere sider av elevene og finne ut hva som er til det beste for barna. En av miljøveilederne fortalte:

«Det er vanskelig uansett hvilken bakgrunn man har, å plukke opp alt. Det er heller ikke mulig, og nettopp derfor er tverrfaglighet på skole så viktig, man skal klare å fange hele barnet.»

Flere av miljøveilederne poengterte at lærere og miljøveiledere har ulik bakgrunn, og på grunn av det, ser de også elevene med ulike «briller». På grunnlag av dette, vektlegges det ulike ting og man har ulike vinklinger inn mot både utfordringer og problemer.

«Det er jo så nyttig! Det er det tverrfaglighet handler om; å se ting med ulik bakgrunn og sveise det sammen til et godt tilbud for elevene.» - miljøveileder.

Rådgiveren jeg intervjuet uttalte:

«Jeg har et helhetsperspektiv på elevene. De kommer til skolen med hele seg, og det er derfor viktig at systemet rundt dem har kompetanse på alle områder i et liv.»

Ved å ha en barnevernspedagog, vernepleier, ergoterapeut og andre yrkesgrupper som miljøveiledere i skole, kan man sikre kvalitet overfor barna gjennom maksimal utnyttelse av de ulike faglige kompetansene. Ulike erfaringer og inntrykk kan deles og man kan oppnå et nyansert og tverrfaglig bilde. Et tverrfaglig samarbeid og det helhetlige bildet det kan lede til, kan forebygge feilvurderinger, øke kompetansen innad i ansattgruppa, samt bidra til faglig støtte (Galvin & Erdal, 2018).

I et tverrfaglig samarbeid er det et samarbeid om å komme frem til en helhetlig forståelse på tvers av faggrensene, innenfor samme organisasjon. Det er et middel, en metode og en arbeidsform hvor man får belyst flere ulike sider av en sak, i arbeidet mot et felles mål eller en felles utfordring, ved at flere ulike faggrupper eller profesjoner uttaler seg og samarbeider på tvers av faggrensene. For å lykkes med å belyse flere sider av eleven, kan det være en forutsetning at alle parter ser dette som en nødvendighet. Det er viktig å erkjenne at

sammensatte og komplekse utfordringer er vanskelig, og at det er til det beste for både ansatte og elevene at det er flere, med ulik bakgrunn, som ser på utfordringen eller problemet. Ifølge Fauske, Lichtwarck, Bennin og Buer (2016) kreves det en åpenhet i det tverrfaglige arbeidet, hvor de ulike profesjonene utvikler ferdigheter og kunnskaper sammen, slik at de bedre kan belyse alle sider av eleven. Dette kan oppnås ved at ingen av partene mener at de er mer egnet eller kompetente sammenlignet med de andre partene, ut fra utfordringens art.

Ifølge Gjertsen (2010) kan man si at i et tverrfaglig samarbeid, har hver enkelt sin kjernekompetanse. Ved at hver enkelt er bevisst nettopp dette, og har trygghet i eget fag, kan man få ulik kunnskap og ulike innblikk samme situasjon. Dette kan igjen føre til et mer helhetlig perspektiv på de eventuelle utfordringene eller problemene det samarbeides om. Ved at hver og en har ulik kjernekompetanse, kan man også øke kompetansen innad i samarbeidet og det kan bidra til faglig utvikling og støtte. Ulik kunnskap og erfaring kan deles, kvaliteten på vurderingene som gjennomføres øker og man kan oppnå et godt tverrfaglig og nyansert bilde. Ved at man i vanskelige saker har andre med annen yrkesbakgrunn og en faglig bredde å støtte seg på, kan det virke både betryggende og støttende. Det kan også være med å forebygge mot eventuelle feilvurderinger. Det kan være overlappende kompetanser i et tverrfaglig samarbeid, men ved å avklare hva hverandres kjernekompetanse er, kan det virke både positivt og fremmende på et samarbeid (Galvin & Erdal, 2018).

3.1.3. Utfordringer

Ifølge Fauske et al. (2016) viser forskning at tverrfaglig samarbeid er vanskelig å få til. De stiller seg spørrende til hva det skyldes, og lurer på om det er på grunn av manglende kompetanse og kunnskap i samarbeid, eller om det kan være på grunn av manglende erkjennelse av utfordringene man kan møte i samarbeid om løsningsforslag.

For at man skal lykkes i et slikt samarbeid er det flere forutsetninger som må være til stede. En forutsetning er at alle som deltar i samarbeidet oppfatter det som konstruktivt og nødvendig. Det må være en felles målsetting og en felles problemforståelse. Prioriteringene må være felles, slik at alle arbeider for og mot det samme (Galvin & Erdal, 2018). Ut ifra det som kom frem i min forskning, kan det kanskje se ut som at dette mangler på noen arbeidsplasser. Til tross for at alle miljøveilederne, og rådgiveren var svært positive til tverrfaglig samarbeid og fremhevet viktigheten av det, opplevde nesten alle at det var utfordrende å gjennomføre og få til et godt tverrfaglig samarbeid på arbeidsplassen. Flere av miljøveilederne fortalte at de opplever at det er grupperinger innad i ansattgruppa og at det er

et skille mellom miljøveiledere og lærer. Det var også noen av miljøveilederne som fortalte at de opplevde dårlig samarbeid mellom disse gruppene.

«Hva er det med lærere og andre ansatte?» - miljøveileder.

Denne miljøveilederen fortalte videre at den opplever at det virker som et gap mellom lærerne og de andre ansatte på skolen, hvor man ikke vil slippe inn eller åpne døra for samarbeid. En annen miljøveileder uttalte seg slik:

«Vi blir fort som olje og vann som ikke skal blande seg.»

Ifølge Gjertsen, Hansen og Juberg (2018) kan lærerrollen forbindes med tre ulike kriser som kan være med å styrke behovet for tverrfaglig kompetanse i skolen. Disse tre krisene er kunnskapskrise, sosial krise og autoritetskrise. Kunnskapskrisen handler om at den kunnskapen lærerne har, ikke lenger har enerett på skolen. Det har fremkommet at det også er annen type kunnskap som er egnet til å utfylle den tradisjonelle kunnskapen som finnes på skoler. Miljøveiledere som arbeider på skolen, eksempelvis barnevernspedagoger, vernepleiere og sosionomer, har for eksempel både kommunikasjonskompetanse og relasjonskompetanse som kan utfylle den kompetansen lærerne innehar. Autoritetskrisen handler om at den autoriteten og myndigheten som før ble oppnådd gjennom utdannelsen, ikke lenger gjelder i like stor grad. Den siste krisen er den sosiale krisen. Den handler om at lærere ikke bare skal fokusere på det faglige, men at de også skal involvere seg i elevenes fulle livssituasjon. Lærerne må fokusere på både det faglige og det sosiale, og de må håndtere krevende sosiale utfordringer. Alle disse krisene kan være årsaker til at et samarbeid oppleves som utfordrende. Det kan være vanskelig for lærerne å stå i disse krisene, og det kan gjøre at de ønsker å beskytte både seg selv og sin tittel og kompetanse. Dette kan ha en hemmende virkning på et samarbeid (Gjertsen et al., 2018).

I et samarbeid med ulike profesjonsgrupper kan det oppleves som at både gamle tradisjoner, profesjongrensener og profesjonskultur, utfordres. Ifølge Borg, Christensen, Fossetøl og Pålshaug (2015) vil det alltid oppleves som truende med nye yrkesgrupper inn. Dette kan føre til at etablerte og satte samarbeidsformer eller arbeidsmåter må endres. Dette var også noe rådgiveren snakket om i intervjuet. Hun fortalte at hun, på sin arbeidsplass, opplevde at det for lærere var utfordrende å samarbeide med andre yrkesgrupper. Rådgiveren fremhevet viktigheten av å kunne håndtere ulikheter, og at det er noe som må til for å lykkes med et godt samarbeid. Voksne som arbeider på skolen skal skape gode relasjoner både til hverandre og til

barna, som kan hjelpe elevene videre. Dette kan oppleves som vanskelig da det kanskje er utfordrende å godta en innblanding fra andre. Det kan være at noen ikke ønsker innblanding og involvering av andre fordi man ønsker å beskytte seg selv og sine arbeidsområder.

Rådgiveren snakket også om kampen om sannheten.

«I voksenverden kan en ofte oppleve at kampen om sannheten, eller kampen om hvem som har fasiten blir rådende.» - rådgiver.

Ifølge rådgiveren kan en slik kamp om sannheten være på grunn av usikkerhet på både seg selv og de andre, eller det kan være at de opplever innblanding av andre profesjoner som en trussel heller enn en støtte. Rådgiveren tar opp at det er naturlig at man føler seg truet av noen som utfordrer sin egen tankegang. Hun ser det slik:

«Jeg tror ofte vi på et menneskelig plan kan føle oss truet av noe/eller noen som tenker eller mener noe annet enn oss selv.»

Rådgiveren nevner også kognitiv dissonans som en mulig forklaring på hvorfor det kan være vanskelig med innblanding fra andre profesjoner. I dette ligger det at det kan oppleves som ubehagelig når det vi tenker eller tror, vår virkelighet, utfordres og kanskje også må justeres.

Galvin og Erdal (2018) bekrefter det rådgiveren forklarer. Det at noen kan oppleve tverrfaglig samarbeid som en trussel, og dermed møte det med motstand, vegring og avvisning, er ikke uvanlig. Som lærer er man kanskje vant til å arbeide og ta beslutninger og avgjørelser for elevene, ut ifra eget ståsted og uten noen form for innblanding av andre. Det kan da virke både fremmed, umyndiggjørende og truende, hvis dette blir utfordret av noen med andre synspunkter. Det kan også oppleves som både skremmende og irriterende, spesielt om man ikke er trygg på egen kompetanse eller begynner å tvile på sitt eget fag og kompetanse (Galvin & Erdal, 2018).

Til tross for at det kan føles som både utfordrende og vanskelig med samarbeid, er det nettopp forskjeller i synspunkt og tanker, i tillegg til ulik fagkompetanse, som kan være med å sikre at skolen kan tilby en større bredde av tjenester til elevene. Det er derfor nødvendig å møte andre yrkesgrupper med fleksibilitet og åpenhet i forhold til både egen og andres kompetanse. Ifølge Iversen og Hauksdottir (2020) er det også en vesentlig forutsetning at alle i samarbeidet har en solid profesjonsspesifikk kompetanse, samt at de er trygge i sin egen rolle. «Det er i

den faglige tryggheten at fundamentet og fleksibiliteten kan utfordres, uten at profesjonsrollen trues.» (Iversen & Hauksdottir, 2020, s. 57).

Fra gammelt av har lærerutdannet personal vært hovedvekten av de som har arbeidet på skole. Om det har vært andre, har det kanskje vært assistenter som enten har vært ufaglært eller vært barne- og ungdomsarbeidere. Det har derfor vært en historikk med at assistentene har hatt oppfølging av enkeltelevne som har hatt behov for det, og at lærerne har hatt resterende elevgruppe. Det kan derfor være tidkrevende for læreren å se mulighetene for å bruke de eksisterende ressursene miljøveilederne kan være (Borg & Lyng, 2019). Dette kan være en av flere grunner til at miljøveilederne opplever at samarbeidet er utfordrende. En av miljøveilederne følte at mangel på åpne dører kunne være en av grunnene til at samarbeidet oppleves som vanskelig.

«Jeg lurer på om det er slik at de (lærerne) har fått gått for lang tid på det lille skipet sitt uten å ha måttet åpne en dør for andre som skal komme inn.» - miljøveileder.

Ved at ens kunnskap og kompetanse blir utfordret kan det føre til at man blir utrygg i forhold til eget fag, og en forsvarsmekanisme ved å være kritisk til at andre faggrunner skal ha større innpass på skole, kan derfor være forståelig. Galvin og Erdal (2018) trekker frem trygghet i eget fag som en viktig forutsetning i et tverrfaglig samarbeid. Det å kunne eksponere seg selv og stille med åpent sinn, men på samme tid ha en bevisst holdning til sitt kompetanseområde, er viktig for å lykkes i et slikt samarbeid.

I et samarbeid med ulike profesjonsgrupper er konflikter både nødvendig, normalt og uunngåelig. Ifølge Bryson, Crosby og Stone (2015) kan slike konflikter blant annet komme av at det er ulike forventinger til samarbeidet, eller at man ønsker å beskytte sin rolle og sitt rykte som profesjonsutøver. Alle mennesker kan ha et iboende ønske om rettferdighet, og på grunnlag av dette kan det oppstå interessekonflikter. I Iversen og Hauksdottir (2020), definerer Ekeland (2014) konflikt som,

Når forskjeller mellom mennesker som er avhengig av hverandre, oppleves som uforenelige og truende i forhold til egne behov og interesser, og når det skapes spenninger og følelser fordi en av partene opplever at den andre benytter makt for å påvirke situasjonen til egen fordel (Ekeland, 2014; Iversen & Hauksdottir, 2020, s. 97).

Interne konkurranser er noe som kan oppstå i et samarbeid med flere ulike fagfelt. Dette var også noe rådgiveren nevnte som en potensiell utfordring for å lykkes med et samarbeid på skole. De ulike faglige diskursene, det ulike fagspråket og den ulike forståelsen og kunnskapen man kan ha med ulik bakgrunn, er noe det er viktig å bli bevisst. Denne ulikheten må ses på som styrken og potensialet, slik at den ikke skaper avstand mellom de ulike faggruppene. Rådgiveren fremhever at man ikke må havne i maktfella som en viktig faktor for å lykkes med et tverrfaglig samarbeid, og for å unngå unødvendige konflikter. Hun uttalte det slik:

«Vi må ikke havne i maktfella, og at de ulike faggruppene kjemper for å bevare, fremme og definere seg selv som den mest relevante diskursen.»

Iversen og Hauksdottir (2020) tar også opp nytten av å ikke fremheve sin kompetanse som den viktigste og riktige. De fremhever viktigheten av å anerkjenne at man ikke alltid har det riktige svaret, og at man ved å hevde at sin kompetanse er den som gjelder, kan føre til konflikt.

«I et tverrprofesjonelt miljø kan forståelse for hva som er viktig, og hva som krever oppmerksomhet til enhver tid, være ulikt mellom profesjoner og kan slik utgjøre et potensial for konflikt. Om en ønsker å være en kollega, en fagperson som arbeider til det bedre for brukeren, så innebærer det at vi må være innstilt på at vi også kan ta feil, både om oss selv og om de andre.» (Iversen & Hauksdottir, 2020, s. 98).

Galvin og Erdal (2018) fremhever å finne hverandres styrker å utnytte de ulike yrkesbakgrunnene som en essensiell faktor for å lykkes med et samarbeid. Når det er snakk om tverrfaglighet har alle med seg sin egen yrkesbakgrunn og utdanning, men man er avhengig av andre og deres yrkesutdanninger for å få til det beste utfallet. «Utbyttet av tverrfaglighet kan sammenliknes med musikken fra et orkester. Den enkelte skal kunne spille på sitt instrument for at resultatet skal bli godt. Det skal være felles noter og en koordinator/dirigent for å samle trådene.» (Hønningstad, 1996; Galvin & Erdal, 2018, s. 29). Det at man havner i det rådgiveren omtaler som maktfella, kan da være til hindring for samarbeidet. Man risikerer at mye nyttig informasjon faller bort, og at samarbeidet internt på skolen stagnerer.

Dette leder meg over til en av suksesskriteriene til Galvin og Erdal (2018). De har gjennom egne erfaringer og litteraturgjennomgang kommet frem til noen kriterier de mener må være til stede for å lykkes med et tverrfaglig samarbeid. Noen av kriteriene er forankring/ system, nytteopplevelse, trygghet, tillit, felles målsetting, kunnskap om hverandre og kompetanse. Respekt er også en av suksesskriteriene når det kommer til et godt tverrfaglig samarbeid. Galvin og Erdal (2018) fremhever viktigheten av at det må være en gjensidig respekt for hverandres kompetanse, faglighet og ulikheter.

I et tverrfaglig samarbeid er ulikhet et faktum. Alle som er i samarbeidet, er ulike individer med både svakheter og styrker. De som arbeider sammen i et samarbeid må derfor anerkjenne både overfor seg selv og andre, at man har ulike syn på en sak. Disse ulikhetene må man sette pris på, å se på som positive. Man må derfor besvare spørsmål og utspill ut fra egen bakgrunn og forståelse, samt vise respekt og ta det de andre sier på alvor. For at samarbeidet skal være fruktbart er det svært viktig at deltakerne anerkjenner, både overfor seg selv og de andre, at det er ulike synspunkter på en sak, og at man må være ydmyk når det kommer til de andre deltakernes kompetanse. I et samarbeid er ydmykhet for andres livserfaringer, kompetanse og kunnskap helt essensielt. Man må benytte seg av de forskjellige synspunktene man har og bruke ulikhetene slik at resultatet blir et tjenlig og funksjonelt samarbeid (Galvin & Erdal, 2018).

3.1.4. Roller

Uklare roller var noe flere av miljøveilederne opplevde som utfordrende når det kom til samarbeid på skolen. Det var flere som uttrykte at det opplevdes som uoversiktlig hva som egentlig var sin rolle, og at den rollen lærerne mente miljøveilederne har, ofte er noe annet enn det miljøveilederne selv mener. En av miljøveilederne forklarte det slik:

«Men vi jobber jo også med rolleavklaring, så kanskje jo lettere vi kan definere vår rolle, jo bedre.»

I kunnskapsoversikten «Et lag rundt læreren» fra 2014 (Borg, Drange, Fossetøl & Jarning, 2014) ble dette tema tatt opp. Der ble det fremhevet at det er store variasjoner i både hvordan organiseringen av miljøveiledere er, hvordan ansettelsesbetingelsene er og hvilken rolle miljøveiledere har. I deres informasjonsinnhenting ble det av 246 miljøveiledere, oppgitt 51 ulike stillingstitler (Borg et al., 2014). Eksempler på ulike titler var miljøterapeut, assistent,

assistent med høyskoleutdanning, miljøveileder, sosiallærer og miljøarbeider. Alle disse titlene kan ha konsekvenser for både arbeidstid, arbeidssted og arbeidsoppgaver.

Kunnskapsoversikten «Et lag rundt læreren» (2014) viste også at lærerne opplevde rollene til miljøveilederne som uavklarte, noe som førte til at de ikke vet hva miljøveilederne egentlig arbeider med (Borg et al., 2014). Dette kan igjen virke hemmende på et samarbeid.

Rolleavklaring er også noe Gjertsen et al. (2018) diskuterer. Her kommer det frem at miljøveiledere ofte har en uklar rolle på skoler. Tradisjonelt sett er skolen en lærers arena, og ved at det i tillegg er uklare roller, kan det føre til en følelse av å være underlegne eller såkalt «underdogs». Dette kan være i form av at de har lavere status enn lærerne eller ulik maktutøvelse. Miljøveiledere kan oppleve at deres myndighet blir innskrenket, på grunn av en intern konkurrere mot lærerne, som av gammel tradisjon har et eierskap til skolen da det har vært lærernes myndighetsområde (Gjertsen et al., 2018).

Ifølge Gjertsen (2010) kan uklare roller være en hindring for et godt samarbeid. Ved at det er uklare roller, kan det føre til forvirring og uklarhet rundt fordeling av både ansvar og arbeidsoppgaver. Dette blir også poengtert av Fauske et al. (2016). De poengterer at uklarhet i både roller og ansvarsfordeling er en av flere utfordringer knyttet til samarbeid.

Flere av miljøveilederne mente at det er for dårlig samarbeid om både enkeltelever og klassetrinn, og opplevde at de uavklarte rollene, fører til misforståelser når det kommer til både ansvarsfordeling og arbeidsoppgaver. En miljøveileder skal samarbeide med lærerne om forebyggende tiltak for å fremme godt læringsmiljø, tidlig innsats samt samarbeide om utfordringer som oppstår i elevmiljøet. Miljøveiledere har en komplementær rolle til lærerne, noe som betyr at de utfyller hverandre (Borg & Lyng, 2019). For at et samarbeid skal fungere, hevder Galvin og Erdal (2018) at en forutsetning er at deltakerne i samarbeidet må ha god kunnskap om hverandres rolle. Alle som deltar i samarbeidet, må ha både realistiske og rimelige forventninger til både sin egen og de andres rolle. Det bør også være en tydelig fordeling når det kommer til ansvar, slik at alle vet hva deres ansvarsoppgaver er. Dette bekreftes av Borg og Lyng (2019) som peker på avklaring av arbeidsdeling og roller som essensielt for å lykkes med et samarbeid mellom lærere og miljøveiledere.

Ifølge Iversen og Hauksdottor (2020) har det kanadiske kompetanserammeverket for tverrprofesjonell samarbeidslæring (The Canadian Interprofessional Health Collaborative

(CIHC) 2010) kommet med en beskrivelse av hvordan rolleforståelse bør realiseres i en samarbeidssammenheng, samt hva som må læres for å lykkes med akkurat dette. Det fremheves blant annet at samarbeidspartene må forstå både andres og egen rolle, og hvordan deres kompetanse kan brukes for å nå de satte mål. Det er også en forutsetning at man utfører egen rolle på en respektfull måte. Samarbeidspartene skal også respektere og anerkjenne ulikhet i hverandres roller og ansvar, og sette seg inn i de andre partenes kompetanse, slik at man kan se hvor de ulike betraktningene kommer fra (Iversen & Hauksdottir, 2020). Som mine informanter uttrykte var det flere av disse punktene som manglet på deres arbeidsplass. Miljøveilederne opplevde det som utfordrende å utføre egen rolle samt forklare overfor lærerne hva deres rolle er, da de ikke helt vet hundre prosent sikker selv hva det er. En av miljøveilederne uttalte:

«Vi blir litt hengende mellom pedagogikk og miljøterapi, litt sånn «Hva er jobben vår?», Vi er litt der at vi kanskje må definere det veldig selv.»

Det var også flere av miljøveilederne som opplevde at lærerne verken var interesserte i deres kompetanse eller visste hva den var. I spørsmål om de trodde at lærerne visste hva deres kompetanse var, var det en av miljøveilederne som svarte:

«Jeg tror egentlig ikke det, noen har kanskje vikariert innen helse og har et slags bilde på det, men som sagt så har jeg jobbet i mange år og har egentlig ikke fått noen spørsmål om hva jeg har gjort før.»

Rolleforståelse omhandler både kunnskap om eget ansvar og egen rolle, og kunnskap om samarbeidspartnerens roller og kompetanse. Usikkerhet rundt roller kan føre til at arbeid blir gjort dobbelt opp, eller at det er noe som ikke blir gjort. Dette gjelder også ansvarsfordeling. Det å tydeliggjøre sin egen rolle er essensielt i et tverrfaglig samarbeid. Det handler om å eksponere seg selv og tydeliggjøre sin kompetanse. I et tverrfaglig samarbeid er det ikke likhetene som skal gjøre samarbeidet produktivt og drive det fremover, det er ulikhetene. Borg et al. (2014) mener at skillet mellom assistentrollen og miljøveilederrollen ofte kan være uklar, noe som kan være en av grunnene til at miljøveiledere ofte blir misforstått og kanskje også brukt som assistenter. Det er derfor svært viktig at man fremhever og tydeliggjør sin kompetanse og det som skiller den kompetansen fra det de andre har. Dette kan være utfordrende hvis det er uavklarte roller. For å imøtekomme dette, er en rolleavklaring åpenbar.

3.1.5 Kommunikasjon

En av Galvin og Erdals (2018) suksesskriterier var som nevnt over, tillit. Å bygge tillit til både hverandre og til hverandres kompetanse, samt respektere hverandres arbeid er svært viktig (Borg & Lyng, 2019). I tillegg til dette, er både respekt og åpenhet viktige faktorer, det samme gjelder kommunikasjon. Kommunikasjon og gode kommunikasjonsferdigheter kan ses på som noen av de aller viktigste faktorene som må være til stede i et fungerende samarbeid (Galvin & Erdal, 2018).

Resultatene fra min forskning viser at miljøveilederne opplever kommunikasjon som utfordrende. Flere av miljøveilederne påpekte at kommunikasjonen mellom miljøveiledere og lærere er mangelfull og utfordrende å lykkes med, til tross for hvor viktig de følte det er. En av miljøveilederne uttrykte det slik:

«Jeg mener at kommunikasjon kan være løsningen på nesten alle problemer.»

Flere av miljøveilederne fortalte at de ikke blir invitert inn på møter med de andre lærerne. Lærerne har ukentlige møter som omhandler både elever og ulike problemer som oppstår i skolemiljøet og i skolehverdagen. Dette er en arena flere av miljøveilederne følte kun var for lærere, og at de verken ble invitert med inn, eller at det var i tankene på lærerne at det var en mulighet for miljøveilederne å inkluderes på disse møtene. En av miljøveilederne forklarte det slik:

«Der var det ikke åpent for meg å komme inn.»

Ifølge flere av miljøveilederne er det på slike møter diskusjonene foregår, og ved at miljøpersonalet ikke får innpass blir det ikke tverrfaglighet i løsningsbildet. Flere av miljøveilederne følte at dette var nok et område hvor de ble sett på som underlegne og uviktige. En av miljøveilederne uttrykte:

«Hadde vi bare hatt et forum hvor vi kunne kommunisert bedre, hadde vi kanskje fått vist vår kompetanse slik at lærerne kunne sett på oss som gode samarbeidspartnere med viktig kompetanse.»

En annen miljøveileder fremhevet viktigheten av at miljøpersonalet og lærerne har en god kommunikasjon seg imellom. Hun uttalte det slik:

«Ved at både miljøpersonalet og pedagogene hadde kommunisert bedre, tror jeg at miljøpersonalet hadde følt seg mer sett og betydningsfull, samt at kompetansen hadde blitt mer verdsatt.»

Det å evne å kommunisere på både en god og samtidig respektfull måte er svært viktig. Dette handler om at man blant annet skal kunne lytte til de andre samarbeidspartners meninger og synspunkter, være både interessert og utforskende til de andres kunnskaper og verdier, og det innebærer at man skal kunne løse konflikter og forhandle seg imellom.

I Iversen og Hauksdottir (2020) kommer det frem at tverrprofesjonell samhandlingskompetanse i større grad må vektlegges i utdanningene. Her hevdes det at studenter i for stor grad utdannes uniprofesjonelt, og dermed ikke møter eller samarbeider på tvers av andre utdanninger. Nettopp på grunn av dette, hevdes det at man ikke kan forvente at de vet hvordan de skal samarbeide med andre etter endt utdanning, da de ikke kjenner til verken hverandre eller hverandres kompetanse (Iversen & Hauksdottir, 2020).

Det har siden høsten 2017 pågått et reformarbeid som skal utvikle nasjonale retningslinjer innen helse- og sosialfag. Disse retningslinjene skal inneholde en felles rammeplan og det skal arbeides for at alle profesjonsutøvere innen helse- og sosialfaglig utdanning, skal ha «integrert profesjonskompetanse». I dette ligger det at de som uteksamineres fra helse- og sosialfaglige utdanninger, skal ha en breddekompetanse i tillegg til sin spisskompetanse, slik at de kan møte komplekse og utfordrende problemstillinger senere i yrkeslivet. Denne integrerte profesjonskompetansen skal blant annet innebære kunnskap om sammenhengen mellom utdanning, helse og levekår, og kunnskap om omsorgssvikt, vold, sosiale problemer o.l. (Iversen & Hauksdottir, 2020). I tillegg til dette skal alle inneha samhandlingskompetanse. I Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger (2017) presiseres også viktigheten av dette. «Kandidaten kan samhandle både tverrfaglig, tverrprofesjonelt, tverrsektorielt og på tvers av virksomheter og nivåer, og initiere slik samhandling.» (Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger, 2017, § 2).

Dette arbeidet gjelder for, som nevnt ovenfor, helse- og sosialarbeidere. Dette betyr at det ikke gjelder lærere og på lærerutdanningen. Kanskje kan dette være en av forklaringen på hvorfor miljøveilederne opplever at lærerne ikke helt vet hva som ligger i tverrfaglig samarbeid, samt hvorfor samarbeidet mellom lærere og miljøveiledere oppleves som

utfordrende. Flere av miljøveilederne fortale om større aksept og et mye bedre samarbeid med de andre miljøveilederne på arbeidsplassen, sammenlignet med samarbeidet med lærerne.

3.1.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert hovedkategorien «samarbeid». Jeg har presentert underkategorier som tverrfaglig samarbeid, hele eleven, roller og kommunikasjon. Det er flere positive konsekvenser med samarbeid, blant annet at man i utfordringer har mulighet til å belyse hele eleven. Min forskning har også vist at samarbeid kan være vanskelig å få til, og at det kan by på flere utfordringer.

3.2 Viktigheten av et fungerende system

I dette kapitlet skal jeg presentere hovedkategorien «Viktigheten av et fungerende system». Dette kategorien omhandler viktigheten av å sette samarbeid i et system for å få det til å fungere. Dette var noe både rådgiveren og flere av miljøveilederne påpekte som en viktig grunn for at verken samarbeidet fungerte, eller at kompetansen ble utnyttet i stor nok grad. Her vil jeg drøfte fire underkategorier; system, leder, lederatferd og samarbeidsstruktur og samarbeidskompetanse.

3.2.1 System

I Gavin og Erdal (2018) blir viktigheten av et fungerende system fremhevet. Det er helt essensielt med forankring i system og at en leder har det overordnede ansvaret. Et samarbeid vil ikke overleve eller være produktivt om det avhenger av enkeltpersoner. Det vil da forsvinne med personene. Dette bekreftes også av Bryson et al. (2015) som fremhever viktigheten av at det må være et system hvor formalitetene for samarbeidet foregår. Det må derfor forankres i eksempelvis kommunens planer. Ansvaret må plasseres hos ledelsen og lederen må være involvert i og være en del av samarbeidet. Det kan også være hensiktsmessig at det eksisterer en felles plan for samarbeidet som berører alle involverte parter, slik at alle har et eierforhold til og vet hva som forventes av både dem selv i samarbeidet og hva som forventes av samarbeidet i sin helhet (Galvin & Erdal, 2018).

Som nevnt, var det flere av mine informanter som var opptatte av at samarbeidet må settes i system. Rådgiveren var spesielt opptatt av akkurat dette. Rådgiveren og flere av miljøveilederne poengterte at mangel på system kunne være en av grunnene til at miljøveilederne opplevde at deres kompetanse ikke ble benyttet i verken den grad de kunne tenkt seg, eller opp mot livsmestring eller andre plasser det er behov i skolen (se kap. 3.3). Rådgiveren mente at det må eksistere gode systemer for å muliggjøre tverrfaglig samarbeid, som igjen er viktig for at de ulike profesjonene skal oppleve at deres kompetanse blir godt utnyttet. Rådgiveren uttalte:

«Det er viktig med gode systemer for at det skal fungere, uten dette kommer man ingen vei. Det er viktig at alle føler at de er en del av det, i større grad enn de kanskje gjør på mange plasser akkurat nå.»

Videre forklarte hun det slik:

«I mangel på system, er det lett at de ulike aktørene praktiserer monofaglighet.»

Ifølge rådgiveren kan det å utføre monofaglighet føre til at det er hovedfokus på det rent faglige og at målene som settes omhandler de enkelte fagene lærerne underviser i. En av miljøveilederne følte at ansattgruppa var veldig delt, og at ingen egentlig brydde seg om hva miljøveilederne drev på med. Hun oppfattet det som at det ikke er noe system som kan lette på samarbeidet, samt tvinge de ulike yrkesgruppene på arbeidsplassen til å samarbeide, noe som fører til at man arbeider på hver sin kant. Hun forklarte det slik:

«Jeg driver med mitt, og du driver med ditt.»

Dette poengterte også rådgiveren. Hun uttalte at det mangler et fungerende system for samarbeid på hennes arbeidsplass.

«På skolen jeg jobber på mangler vi gode systemer for tverrfaglig samarbeid. Dette er en forutsetning. Tid og rom for å realisere et samarbeid.» - rådgiver.

I datainnsamlingen kom det opp som tema flere ganger at miljøveilederne ikke blir invitert med på møter. Det ble også fremhevet at det ikke eksisterer noe form for samarbeidstid mellom miljøveilederne og lærerne, noe mine informanter mente kunne vært endret på hvis det hadde vært et system for samarbeid, samt en ledelse som vet hvordan de ulike kompetansene skal organiseres. En av miljøveilederne hadde en forståelse av at lederen ikke visste hvordan dette skulle gjøres.

«Jeg tror først og fremst at ledelsen ikke vet hvordan de skal utnytte verken min kompetanse eller de andre miljøveiledernes kompetanse.» - miljøveileder.

For å lykkes med et samarbeid må man arbeide mot et felles mål. Dette var også noe rådgiveren poengterte. Hun påpekte at man ikke kan ha et samarbeid bare for å ha et samarbeid i seg selv. Det må være et system, slik at alle ansatte vet hvilket mål det arbeides mot og når målet er nådd. Rådgiveren uttalte at samarbeidet må ha en effekt og at denne effekten måles opp mot om for eksempel elevene får det bedre, om en elev med skolevegring er tilbake på skolen eller om en elevs uønskede atferd har blitt mindre synlig eller helt borte. Derfor må alle samarbeid, ifølge rådgiveren, jevnlig evalueres og vurderes i forhold til dette overordnede målet. Rådgiveren fremhever viktigheten av at det må eksistere sjekklister i samarbeidet, slik at alle parter kan se hva de skal gjøre og om de arbeider i riktig retning. Hun mener at for eksempel faste møtetidspunkt mellom faggruppene (elevtjeneste, olweusteam, inkluderingsteam, tverrfaglig tema o.l.) og møtetidspunkt mellom alle ansatte på skolen, ikke bare lærere, kan bedre et samarbeid, og dermed føre til at alle ansatte blir en del av

samarbeidet. For å lykkes med dette, må skolen arbeide systematisk og det må eksistere et system for det. Rådgiveren uttalte:

«Her må skolen jobbe systematisk.»

I Stortingsmelding nr. 6 (2019- 2020) Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO fremhever regjeringen viktigheten av at den kompetansen som skal hjelpe barn og unge, bør være så nær barna som mulig. Videre poengteres det i stortingsmeldingen at det er barnehage- og skoleeier som må sørge for at kvaliteten er tilstrekkelig, samt å sørge for at de gode rammebetingelsene som bør være til stede for å muliggjøre et godt samarbeid, er til stede. Når det er sagt, er det som regel i kommunene det meste av arbeidet skjer. Ledelsen i kommunene har derfor en essensiell rolle når det kommer til arbeidet med å skape gode samarbeidskulturer. Dette gjelder også lederne i hver bedrift, som eksempelvis rektor, barnehageleder o.l. Det er ledelsens jobb å skape en kultur for og et engasjement rundt samarbeid, både internt og eksternt. Lederen skal også fremheve viktigheten av samarbeid, og belyse at dette er en måte å arbeide på for å ivareta og bedre barnas læring og utvikling (Meld. St. 6 (2019- 2020)).

Kommuneledelsen har en svært sentral rolle når det kommer til arbeidet med å fremme en samarbeidskultur jevnt over i hele kommunen, og det er lederne i de ulike organisasjonenes jobb å formidle dette videre til sine ansatte. Med dette kan en se viktigheten av at det er en fungerende leder som ser verdien av tverrfaglig samarbeid og som har fokus på systemrettet arbeid, slik at det eksisterer systemer som ivaretar og prioriterer samarbeidet. Et godt samarbeid på tvers av faggrenser er en forutsetning for å danne et miljø hvor alle opplever mestring og føler seg inkludert og som en del av gruppa. Dette kan igjen føre til forebygging av problemer, eller at problemene blir plukket opp og tatt tak i tidlig i prosessen. Til tross for dette, kommer det frem i Meld. St. 6. at mangel på samarbeid er en utfordring mange plasser (Meld. St. 6 (2019- 2020)). Dette bekreftes også av mine informanter. Ifølge mine resultater kan det se ut til at det varierer om samarbeidskultur og systemrettet arbeid prioriteres eller ikke av lederne. Verken miljøveilederne eller rådgiveren opplevde at det eksisterte systemer for samarbeid på arbeidsplassen sin.

Ved at det ikke eksisterer system for samarbeid kan det føre med seg noen konsekvenser. Dette var noe rådgiveren fortalte at hun har sett på arbeidsplassen sin. Hun fortalte videre at hun at sett at mangel på system for samarbeid kan føre til at elevenes tilbud varierer veldig fra sak til sak, samt fører til en slags tilfeldighet om tverrfaglig samarbeid fungerer eller ikke.

Rådgiveren fremhever viktigheten av et system som vet å utnytte kompetansen til de andre yrkesgruppene som er ansatt på skolen. Dette kan føre til både et bedre helhetsperspektiv på elevene, men også at kompetansen til de andre ansatte blir sett på som nyttig. Rådgiveren uttrykte det blant annet slik:

«Mange av yrkesgruppene finnes allerede i skolen: vernepleiere, barnevernspedagoger, helsesykepleiere og lignende. Men det trengs flere, og igjen, systemene som vet å utnytte disse kompetansene er viktig.»

Videre poengterer rådgiveren at man ikke kommer noen vei uten gode og fungerende systemer.

3.2.2. Leder

Ifølge Borg et al. (2015) vil skolen som en offentlig organisasjon være opptatt av målformuleringer, beslutningsprosesser og forholdet mellom deltakerne. Videre poengteres det at skolens leder har et stort ansvar når det kommer til dette. Skoleledere prioriterer og organiserer tverrfaglig samhandling forskjellig, noe som kan føre til at det vil variere i hvilken grad ansattes kompetanse kommer elevene til gode. Ledelsen er et svært viktig element som må være til stede for å lykkes med utnyttelse av skolens innehavende kompetanse (Borg et al., 2015). Lederrollen blir også omtalt som viktig i flere litteraturbøker og forskning. Fauske et al. (2016) fremhever viktigheten av god styring og ledelse. De trekker også frem organisering og ressurser. Borg og Lyng (2019) fremhever også lederrollen som en nøkkelfaktor. De mener det er ledernes ansvar å integrere de andre yrkesgruppens kompetanse i skolen. Lederen skal også synliggjøre for lærerne hva miljøveilederens kompetanse er, og hva den kan bidra med, å brukes til. De fremhever videre viktigheten av at lederen legger til rette for et godt og inkluderende profesjonsfellesskap hvor kompetansen til miljøveilederne ses på som viktig. Dette er også noe rådgiveren poengterte i intervjuet. Ifølge rådgiveren ligger nøkkelen i god ledelse. Hun uttalte seg slik:

«Nøkkelen ligger for meg i god ledelse, som legger til rette for det tverrfaglige samarbeidet.»

Dette poengteres også av Gjertsen (2010) som hevder at en god leder er en faktor som må være til stede for å lykkes med et tverrfaglig samarbeid. Galvin og Erdal (2018) trekker også frem ledelse som en av flere faktorer som har stor betydning for et samarbeid. De mener at et samarbeid fungerer aller best hvis det er en koordinator som har det overordnede ansvar for samarbeidet (Glavin & Erdal, 2018). Gjertsen (2010) fremhever viktigheten av at lederen skal

skape en kultur som fremmer initiativ, åpenhet, respekt, anerkjennelse og som samtidig fremhever samarbeid som noe essensielt og viktig.

Det er svært viktig i et samarbeid at alle parter arbeider for og mot det samme målet, for at resultatene skal bli best mulig for hver enkelt elev. I intervjuene kom det frem at dette ikke alltid er tilfelle. Det kom frem at miljøveilederne og lærerne ofte har både ulikt verdigrunnlag og at synet på hva som er et godt resultat for eleven, er svært ulikt ut fra hvilken yrkesbakgrunn man har. Lederen, i dette tilfellet rektor, skal sørge for at det avholdes møter som ansatte ser på som nødvendige, og som kan hjelpe ansatte til å forstå ansvars- og arbeidsoppgavene både til seg selv og de andre ansatte. Lederen må strukturere og planlegge slik at alle gode forutsetninger er til stede (Borg et al., 2015). Flere av mine informanter poengterte at ledelse både var noe som måtte være til stede, og at det var noe som manglet.

Galvin og Erdal (2018) skiller mellom formelt og uformelt samarbeid. Et uformelt samarbeid er et samarbeid som har oppstått på eget initiativ. Her kan partene i samarbeidet ha erkjent avhengigheten av hverandre, men det mangler koordinering i form av en leder. Ifølge Galvin og Erdal (2018) kan dette føre til store forskjeller når det kommer til kvaliteten av både samarbeidet og resultatet på grunnlag av at målene det arbeides med, blir avhengig av enkeltpersoner.

Et formelt samarbeid er når det kommer som et pålegg fra overordnede instans. Ved denne typen blir det et samarbeid med koordinering slik at det ikke blir opp til enkeltpersoner å drive det, men det kan føre til at det er lite velvilje og motivasjon hos deltakerne i samarbeidet, da de ikke har vært med å starte det opp (Galvin & Erdal, 2018). Det rådgiveren fremhevet som viktig, kan ses på som en blanding av disse to samarbeidsformene. Rådgiveren poengterte at et samarbeid ikke kommer noen vei uten koordinering og styring fra en leder i et system, men at man heller ikke kommer noen vei med umotiverte samarbeidspartnere som ikke innehar samarbeidskompetanse.

Verken lærere eller miljøveiledere står alene i arbeidet sitt. Alle som arbeider på skole er en del av et skolefelleskap, hvor rektor er øverste leder. Lederen spiller alltid en avgjørende rolle, uansett hvilke organisasjoner det er snakk om. De utfordringene man møter på skolen, er både komplekse og ofte sammensatt og kan derfor ikke møtes av enkeltpersoner alene. For å møte disse utfordringene kreves det ofte en felles innsats. Det er rektors ansvar å få ansatte til å jobbe mot et felles mål, samt å prioritere de tilgjengelige ressursene som finnes, på best mulig måte. Rektors ansvarsoppgaver har blitt mer omfattende og krevende, og

forventningene er høye. Det er rektor som må svare for seg hvis resultater fra eksempelvis kartleggingsprøver er lave, eller om det rapporteres om mistriivsel blant ansatte (St.meld. 31 (2007- 2008)). Gode resultater krever ofte systematisk arbeid, og dette arbeidet må forankres hos ledelsen og i skolens planer. «Lederskap skal ikke instruere, men transformere både seg selv og den som skal ledes.» (Galvin & Erdal, 2018, s. 36). For at de ulike yrkesgruppene som arbeider på skole skal få utnyttet sin kompetanse, er det viktig at rektor støtter opp under samarbeid. Rektor må ta ansvar for å utvikle et tverrfaglig samarbeid, og den må skape en felles forståelse og felles verdier, slik at alle ansattes kompetanse og innsatsvilje blir fremhevet.

Ifølge St.meld. nr. 31 (2007- 2008) er det avgjørende at rektor er bevisst kompetansen internt på skolen. Kompetansen skal til enhver tid vært god nok, og den skal utnyttes på best mulig vis. Samarbeid blir i denne sammenheng trukket frem som et godt verktøy. Til tross for dette, viser resultatene i min undersøkelse, at det er flere skoleledere som ikke prioriterer de tilgjengelige ressursene ved skolen, og at den felles målsettingen hovedsakelig blir drøftet med faglærerne. En av miljøveilederne fortalte at hun ikke trodde at rektor er klar over hva hennes kompetanse er,

«Jeg er usikker på om rektor i det heletatt vet hva min kompetanse er.»

For å bli ansatt som rektor kreves det som regel pedagogisk kompetanse og det er vanlig at rektor har lærerutdanning (Utdanning.no, 2021). Kanskje er dette en av grunnene til at de andre yrkesgruppene ikke føler at deres kompetanse blir godt nok utnyttet, da rektor i større grad er klar over hvilken kompetanse lærerne har.

3.2.3 Lederatferd

Det kan ofte skilles mellom to typer lederatferd, relasjonsorientert og oppgaveorientert. Den relasjonsorienterte handler om at lederen fokuserer på relasjoner ved å lytte til både forslag og ideer som kommer fra ansatte, samt at det fokuseres på hvordan ansatte har det. Den oppgaveorienterte atferden handler om at lederen hele tiden kommuniserer med ansatte og tydeliggjør både roller, mål og struktur (Houge, 2020).

Ut ifra mine funn kan det imidlertid se ut til at rektorene på skolene til informantene verken hadde relasjonsorientert eller oppgaveorientert atferd. Flere av informantene nevnte at det var lite kontakt med rektor, og at de følte de innspillene eller tankene de kom med, ikke ble tatt like på alvor som hvis lærerne kom med innspill. En av miljøveilederne fortalte at hun opplevde en del tomme løfter fra rektor:

«Slik som det er nå virker det ikke som han helt vet hva han skal gjøre med oss, og det loves det ene og det andre, men så langt har det for det meste vært tomme løfter.»

Med dette kan man kanskje si at rektor på denne skolen ikke var veldig opptatt av hvordan miljøveilederen hadde det, og ikke tok seg tid til å høre på innspill.

Som nevnt tidligere, var det flere av miljøveilederne som opplevde usikkerhet rundt roller og ansvarsfordeling. Og, som man kan se i dette kapitlet, var det også mange som savnet struktur rundt både det å samarbeide og det å få utnyttet sin kompetanse. Det kan kanskje tyde på at rektor heller ikke har oppgaveorientert atferd.

Det kan være at rektor har både relasjonsorientert og oppgaveorientert atferd, men det er viktig at rektor viser dette overfor alle ansatte, ikke bare lærerne. Ifølge Houge (2020) utøver de mest effektive lederne en miks av disse to atferdstypene. Dette betyr at rektor bør både fokusere på mål- og resultatoppnåelse, samtidig som det fokuseres på det sosiale og relasjonene innad i ansattgruppa og opp mot rektor.

Ifølge Galvin og Erdal (2018) er de samarbeidene som fungerer best, ofte nedfelt en plass i kommunens plan. I tillegg er det en leder som har hovedansvaret og som har innført systemer og rutiner for samarbeidet. Ved at deltakerne i samarbeidet i tillegg har en positiv innstilling og ser betydningen av samarbeidet, vil det være gode betingelser til stede for at samarbeidet skal fungere godt.

3.2.4 Samarbeidsstruktur og samarbeidskompetanse

Ifølge rådgiveren holder det ikke bare med et fungerende system og en leder. Hun mener at når lederen og systemet fungerer, er det samarbeidskompetansen det må arbeides med.

Rådgiveren uttalte:

«Når systemet er på plass, er det også sentralt at de ulike aktørene trenes i godt samarbeid.»

Samarbeid er noe som må trenes på, og det å evne å samarbeide med andre, er en egenskap som hos mange må læres. Det er lederen som må fremme viktigheten av å inneha samarbeidskompetanse, og også sette det i system slik at alle ansatte på arbeidsplassen arbeider aktivt med å forbedre sin samarbeidskompetanse. Lederen må sørge for at alle ansatte har en oversikt og kunnskap over kompetanseområdene til de ansatte, da det er en viktig forutsetning for å lykkes med å lære å samarbeide. Lederen må også sørge for at alle

parter innehar den samme forståelsen av hvor viktig samarbeid er, slik at alle ser på det som nyttig. Dette bekreftes også av Fauske et al. (2016).

Ifølge Galvin og Erdal (2018) er det viktig å skape en samarbeidsstruktur hvor alle parter er forpliktet. Ved at samarbeid eksempelvis er nedfelt i kommuneplanene, og at det har forankring i ledelsen, kan det føre til at det blir et velfungerende samarbeid. En prioritering av samarbeidet og innarbeiding av gode rutiner, kan føre til at alle parter får benyttet sin kompetanse til det fulle. Hvis alle partene i samarbeidet ser gevinsten og betydningen av samarbeidet, vil det føre til at flere sider av potensielle utfordringer og problemer blir belyst, slik at de kan løses på best mulig måte (Galvin & Erdal, 2018). Ved at lederen arbeider med å skape en inkluderende struktur, hvor fokuset er på å inkludere, og motarbeide ekskludering, kan det føre til en samlende samarbeidsvisjon, samt at det kan virke forebyggende mot en maktubalanse mellom lærer og miljøveileder (Bryson et al., 2015).

Det er som nevnt tidligere, lederen som må fremheve viktigheten av samarbeid på arbeidsplassen. Etter hvert kan det være at lederskapet handler mer og mer om å få i gang en innsatsvilje og lojalitet hos sine ansatte. Ledere, på alle nivåer, er ansvarlige for å skape felles verdier og en felles forståelsesramme, samt være ansvarlig for at samarbeidet er gunstig for alle parter. For at alle ansatte skal se viktigheten av et samarbeid med miljøveiledere, må rektor støtte opp under et slikt samarbeid (Galvin & Erdal, 2018). Rektor må arbeide for at alle ansatte på sin skole, innehar god samarbeidskompetanse. I samarbeidskompetanse ligger det, i denne masteravhandlingen, at man setter fokus på elevene og det eventuelle problemet som skal løses, og legger profesjonsinteressene i bakgrunnen. Samarbeidsevne er en del av samarbeidskompetansen og innebærer at de i samarbeidet har gode ferdigheter i kommunikasjon, holdninger som er drevet av likeverd og respekt, samt kulturforståelse (Galvin & Erdal, 2018).

Rådgiveren fremhever metasamtalen som noe lederen må legge opp til. Det må snakkes om hvordan det skal samarbeides. Rådgiveren beskriver det slik:

«Det må snakkes om hvordan man kan skape gode samarbeid og vi må øve på ferdigheter knyttet opp mot dette.»

Dette var det også flere av miljøveilederne som snakket om. En av de forklarte det slik:

«Så kanskje starte allerede der, med å snakke om hva samarbeid er og hvordan vi kan utnytte kompetansen til hverandre. Og kanskje også hvordan vi skal sette pris på hverandre og snakket til hverandre.»

En annen miljøveileder sluttet seg også til dette og mente at rektor på skolen må ta opp hva tverrfaglig samarbeid på skoler innebærer og går ut på. Den uttrykte det slik:

«For det har jeg også opplevd, ved flere anledninger, at lærere ikke helt vet hva tverrfaglig samarbeid er.»

Denne miljøterapeuten kom med et eksempel på en slik situasjon. Hun fortalte:

«Vi var på en planleggingsdag i en stor sal med flere skoler. Og det var snakk tverrfaglig samarbeid, og hvordan man kan utnytte kompetansen til hverandre, og da var det en lærer som sa det at vi må bli flinkere på tverrfaglig samarbeid slik at norsklæreren på en skole kan ta kontakt med norsklæreren på en annen skole, ikke sant? Og det er jo ikke tverrfaglig samarbeid, men et faglig samarbeid.»

Med dette eksemplet kan man se at det er flere måter å forstå tverrfaglig samarbeid på. Tverrfaglighet kan være et samarbeid på tvers av fag, på tvers av utdanningsbakgrunn og kompetanse, og som man kan se kan det også være at noen har andre forståelser av hva det innebærer. Nettopp på grunn av dette er det viktig at rektor eller annen leder tar en begrepsavklaring med de som skal samarbeide. Ifølge Gjertsen (2010) er det viktig at man utvikler et felles språk- og verdigrunnlag, og dette er rektors eller annen leders rolle. På skolen må også rektor fremme en tydeliggjøring av hva som er den enkeltes profesjonskompetanse, slik at alle ansatte vet hvor profesjonene overlapper hverandre, og hva som er deres felles kompetanse. Denne avklaringen er igjen en forutsetning for at man får etablert et godt tverrfaglig samarbeid som dekker elevenes behov. Det kan føre til at flere får opplevd sin kompetanse som nyttig og verdifull, samt at det kan motvirke konflikter internt i ansattgruppa.

3.2.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg drøftet viktigheten av et system sett i sammenheng med utnyttelse av kompetanse og fungering av samarbeid. Forankring i system og ledelse er to av de viktigste forutsetningene for at et samarbeid skal fungere. Ved at det er et system og en ledelse som fungerer og har det overordnede ansvaret, kan det føre til at alle yrkesgruppene føler seg viktige, samt at deres kompetanse anses som nyttig og blir benyttet på korrekt måte. Det er

ledernes ansvar å danne en god samarbeidsstruktur og fremme samarbeidskompetanse hos sine ansatte.

3.3 Kompetanseutnyttelse

I denne hovedkategorien skal jeg se nærmere på kompetanseutnyttelse. Denne kategorien ble til ut fra de svarene jeg fikk på spørsmål om i hvilken grad informantene følte at deres kompetanse ble utnyttet. Min problemstilling er direkte knyttet opp mot kompetanseutnyttelse, og det var derfor naturlig å spørre om akkurat dette. Problemstillingen min er knyttet opp mot det tverrfaglige tema livsmestring og folkehelse, men jeg spurte også om hvordan mine informanter opplevde at deres kompetanse ble benyttet generelt på skolen, i det daglige arbeidet. Noen av undertemaene jeg vil presentere er enkeltelever, anerkjennelse, kunnskap om hverandre og kultur- og holdningsendring.

3.3.1 Enkeltelever

På spørsmål som omhandlet utnyttelse av informantenes kompetanse, ble spørsmålene, som nevnt, delt i to. Det ble først spurt om hvordan informantene følte at deres kompetanse ble utnyttet i generell forstand, og så hvordan den ble utnyttet opp mot livsmestring og folkehelse. Alle informantene beskrev at deres arbeidsoppgaver i all hovedsak dreier seg om oppfølging av enkeltelever. Det var ingen av informantene som arbeidet inn mot verken klassetrinn eller skolemiljø. Dette ble også bekreftet av rådgiveren som uttalte:

«Samtidig ser jeg tendensen til at disse stillingene (miljøveileder) knyttes opp mot enkeltbarn.»

Dette påpekes også av Borg et al. (2015). De hevder at tendensen er at miljøpersonalet blir benyttet opp mot enkeltelever, og i liten grad trekkes inn arbeidet med miljøet i klassetrinnene. Noen av miljøveilederne fortalte at de noen ganger er inn i klasserom sammen med flere elever, men at de da har oppfølging av den enkelte elev, og derfor har lite tid til å være sammen med, og hjelpe andre elever. Det var også noen miljøveiledere som aldri hadde arbeidet inn i klasserom med andre elever, da enkelteleven de går på, er tatt helt ut av klassen.

To av informantene fortalte at de til dels fikk brukt noe av kompetansen sin i arbeidet opp mot enkelteleven de arbeidet med. Den ene miljøveiledren fortalte:

«Jeg føler at jeg til dels får brukt kompetansen generelt, når det kommer til tilrettelegging, forståelse og omsorg, men det er veldig avgrenset i enkeltoppgaver opp mot enkelteleven.»

De andre to miljøveilederne følte ikke at noe av deres kompetanse ble brukt i arbeidet opp mot verken enkeltelevne eller resten av elevgruppene. En av miljøveilederne forklarte det slik:

«Det (kompetansen) kunne vært mye mer brukt til flere. Så jeg kjenner litt på at vi blir litt avgrenset i enkeltoppgaver, enn å bli brukt på et bredere nivå.»

Flere av miljøveilederne ville påstå at deres kompetanse kunne vært mer nyttig både inn i klasser og inn på selve skolen. En av miljøveilederne beskrev det som belastende å arbeide mot systemet i den form av at man ikke føler at man får brukt sin kompetanse, og heller blir satt på vanskelige caser. Dette snakket også rådgiveren om. Hun mente at miljøveiledernes kompetanse ikke utnyttes godt nok på verken klasse- eller systemnivå.

«Det er her potensialet ligger tenker jeg.» - rådgiver.

Rådgiveren fremhevet videre viktigheten av at miljøveiledere inviteres inn, og at de må gis rom for å kunne bidra med kompetansen sin inn mot klassene, og i lærerens profesjonsfelleskap. Dette bekreftes også av Borg et al. (2015). Her reises det spørsmål til om en mer kollektiv utnyttelse av miljøveiledernes kompetanse og kunnskap kan være hensiktsmessig for både klassene, miljøet og enkeltelevne, sammenlignet med at kompetansen fokuseres opp mot enkeltelever.

Når det kom til hvordan kompetansen ble brukt opp mot det tverrfaglige temaet livsmestring og folkehelse var det ingen av miljøveilederne som følte at deres kompetanse ble utnyttet på riktig måte, til tross for at alle følte de har mye de kan bidra med opp mot dette tema. En av miljøveilederne forklarte hvordan hun mente hun hadde kompetanse som kunne blitt benyttet opp mot livsmestring.

«Med min kompetanse kan jeg legge til rette for å skape mestring, livsglede, følelsesregulering, sosial kompetanse, trygghet, et bedre selvilde samt gi elevene en meningsfull dag. Jeg føler jeg kan hjelpe elevene der de er i dag, her og nå, men også gi de verktøy slik at de er rustet for tiden fremover.» - miljøveileder.

Det var ingen av miljøveilederne som opplevde at de var tatt med i verken planlegging eller gjennomføring av timer hvor livsmestring skulle være tema. Flere av miljøveilederne fortalte at de ofte ser både elever og ulike situasjoner hvor kompetansen deres kunne blitt brukt, men at verken det, eller arbeid inn mot skolemiljø og klasser blir en del av jobben da det ikke er tid på grunn av oppfølging av enkeltelev. Rådgiveren fremhevet viktigheten med at miljøveiledernes kompetanse ble mer benyttet opp mot livsmestringstema. Hun uttalte:

«Den enkelte lærer skal ikke måtte stå alene i arbeidet med temaet.»

Videre hevdet hun at dette kan føre til at kvaliteten på undervisningen i livsmestringstemaet vil variere veldig fra klasse til klasse. Ifølge Mørch (2020), trengs det profesjonell kompetanse til å håndtere ulike følelser og tanker som kan komme av at man i undervisningen av livsmestring, legger opp til dialog rundt vanskelige tema og følelser. Dette er noe lærerne i utgangspunktet ikke har kompetansen i, og kan derfor ha vansker med å «ta imot» dette på en god og hensiktsmessig måte. Dette kan være kompetanse som miljøveilederen innehar, da de ofte har kompetanse og kunnskap innen både følelser og psykisk helse.

Dette var det også noen av miljøveilederne som nevnte. En av miljøveilederne uttrykte at både ledelsen og lærerne må tørre å benytte seg mer av den andre kompetansen som finnes på skolen. Hun sa det slik:

«... ellers så tror jeg det å tørre å legge over ansvaret til andre yrkesgrupper fra lærerne, at lærerne ikke skal sitte med det fulle og hele ansvaret. For lærerne har ikke den kompetansen heller, for å romme hele barnet. Så det handler også om å utfylle hverandre.»

Ifølge Borg et al. (2015) varierer utnyttelsen av miljøpersonalets kompetanse ut fra hvordan ledelsen prioriterer det. I denne kunnskapsoversikten (Hva lærerne ikke kan!, 2015) ble det fremhevet at det kan oppstå uenigheter innad på skolen om hvordan miljøpersonalets kompetanse skal benyttes. Det kan eksempelvis være at rektor ønsker at miljøveilederen skal ha en fast timeplan og følge enkeltelever med ulike behov og utfordringer, og det kan være at miljøveilederne selv ønsker en noe friere plan, slik at de kan være behjelpelig på flere områder på skolen (Borg et al., 2015).

3.3.2 Relasjon

Relasjon og relasjonskompetanse er viktige nøkkelbegrep når det kommer til arbeidet med livsmestring. Det er viktig at elevene føler at de har en god relasjon til de som skal «undervise» i livsmestringstematikken, da det kan handle om å gå på «innsiden» og snakke om ulike følelser og tanker som de sitter med. Dette med relasjoner og relasjonskompetanse var det flere av miljøveilederne som nevnte.

«Vi bidrar jo til å skape relasjoner til resten av klassen også. Så vi er jo på en måte en relasjonsbygger som skal se alle» - miljøveileder.

En annen miljøveileder sa det på denne måten:

«Jeg føler også at jeg fikk med meg mange verktøy gjennom studiet for å få barn og unge til å åpne seg å fortelle, samt hva som skal til for å bygge trygge relasjoner ...»

Videre fortsatte hun:

«Jeg føler jeg har god relasjonskompetanse, noe som kan gi meg en god forutsetning til å jobbe med ulike elever i utfordrende livssituasjoner.»

I Sælebakke (2018) ser forfatteren på temaet livsmestring og folkehelse i et relasjonelt perspektiv. Relasjonskompetanse er noe som trekkes frem som en viktig forutsetning for å arbeide med livsmestring.

Relasjonskompetanse har en eksistensiell betydning for vår evne til å leve sammen med andre mennesker, til å tørre å møte egne og andres følelser, til å tåle å være i konflikt, til å elske og til å reflektere over egen rolle i ulike relasjoner (Lund 2017; Sælebakke, 2018, s. 24).

Ifølge Sælebakke (2018) henger relasjonskompetanse og livsmestring tett sammen, og for å lykkes i å lære bort dette, er det en viktighet at en starter med seg selv.

Klomsten og Uthus (2019) hevder i sin artikkel at læreres relasjons- og kommunikasjonsferdigheter vil spille en helt avgjørende rolle for å lykkes i arbeidet med livsmestring. Ifølge mine forskningsresultater kan det se ut til at det er mange voksne på skoler med gode relasjons- og kommunikasjonsferdigheter, ikke bare læreren, men som ikke får utnyttet sitt potensiale til det fulle.

Ifølge Gustavsson og Tømmerbakken (2007) er det stilt spørsmål ved om skolen har bred nok samt nok spisskompetanse til å møte alle de ulike behovene elevene har. De stiller også spørsmålsteget til om lærerne alene kan dekke alle disse behovene, og fremhever viktigheten av miljøpersonale, som har en tilleggskompetanse til lærernes kompetanse. Miljøpersonalet har andre kunnskaper og kompetanser enn det lærerne har, og i møte med elever kan de benytte sine kunnskaper i eksempelvis samtaler som kan være både motiverende, bearbeidende, støttende eller konfliktløsende.

Klomsten og Uthus (2019) hevder at forskning viser at majoriteten av lærere i norsk skole ikke føler de har nok kompetanse og kunnskap til å utføre den viktige rollen det er å ha opplæring i det tverrfaglige temaet livsmestring og psykisk helse. Videre hever de at flere lærere er opptatt av at de må ha støtte fra skoleledelsen og at det må være et godt samarbeid mellom de ulike ansatte som arbeider på skolen, for å lykkes best mulig med arbeidet med

livsmestring og psykisk helse på skolen. Klomsten og Uthus (2019) hevder også at lærerne etterspør mer ressurser som kan brukes i dette arbeidet, da lærerne kanskje ikke har nok kunnskap om livsmestringstematikken. Det som kom frem fra miljøveilederne jeg intervjuet, går ikke helt overens med dette. Mine forskningsresultater viser at lærerne ikke er interesserte i å benytte seg av kompetansen fra andre ansatte, og at de i liten grad ønsker samarbeid mellom de ulike ansatte som arbeider på skolen.

På alle arbeidsplasser og i alle arbeidsmiljøer hvor det er samarbeid på tvers av profesjoner, er det ifølge Iversen og Hauksdottir (2020) en risiko for at ikke alle kommer til ordet eller at de ulike kompetansene ikke blir utnyttet som ønsket. Dette ble også presisert av rådgiveren som ble intervjuet. Hun uttalte:

«I praksis opplever jeg nettopp dette, at mange har kunnskap, ønsker å bidra, men ikke inviteres inn.»

Dette kan det være flere grunner til, blant annet at profesjonsutøverne har ulikt fagspråk og at man har ulike fortolkninger av situasjoner. Fordommer og stereotyper og kulturforskjeller er også to faktorer som kan føre til at ulike profesjonsgrupper ikke får utnyttet sin kompetanse til det fulle. Fordommer og stereotyper handler om at man har en unyansert oppfatning av hva de ulike profesjonene karakteriseres av, og at det påvirker samarbeidet og måten man arbeider på (Iversen & Hauksdottir, 2020).

Ifølge Gustavsson og Tømmerbakken (2007) har flere skoler ansatt andre yrkesgrupper til å for eksempel arbeide med det sosiale miljøet, både i grupper og individuelt. Videre poengterer de at man som miljøveileder på skole, kanskje kan føle seg eller være på «bortebane» faglig, men at de er på «hjemmebane» når det kommer til det metodiske sosiale arbeidet. Det er en viktighet for alle parter at de arbeidsoppgavene og oppdragene som skal utføres, står i et realistisk forhold til den eksisterende fagkunnskapen hver enkelt innehar. En miljøveileder har som regel helse- og sosialfaglig bakgrunn, og har derfor kompetanse som kan benyttes i skole i forhold til både gruppesamtaler og individuelle samtaler. Ulike typer gruppesamtaler kan eksempelvis være foreldresamarbeid, tverrfaglig samarbeid, forebyggende barnevern eller ulike former for rådgivning til administrasjon og lærere på skolen. Individuelle samtaler kan være samtaler med elever som omhandler mobbing, seksuelle problemer, ulike typer konflikter elevene står i, psykisk helse, omsorgssvikt o.l. Dette er noen av temaene som er aktuelle i temaet livsmestring, og viser derfor aktualiteten med miljøveiledere inn i dette tverrfaglige tema livsmestring og folkehelse (Gustavsson & Tømmerbakken, 2007).

Ifølge Borg et al. (2014) kan miljøveiledere i skole arbeide forebyggende på hele skolen, og opp mot alle elevene. Ved å benytte seg av miljøveilederne på denne måten har man mulighet til å oppdage problemer og utfordringer tidlig, og dermed også sette inn tiltak tidlig. Dette kan være svært viktig for enkelte barn og unge. Videre poengteres det at ved at miljøveilederne er ansatt på enkeltelever, vil de i større grad være «låst», noe som fører til at det daglige arbeidet vil gå til veiledning og oppfølging av den ene eleven (Borg et al., 2014).

Gustavsson og Tømmerbakken (2007) fremhever behovet for ulik kompetanse inn i skolen. De mener at miljøveilederne kan komplementere den kompetansen som allerede finnes på skole. Dette innebærer en komplementær kompetanse til det lærere, rådgivere og spesialpedagoger har. Miljøveiledernes kompetanse og kunnskap kan oppfylle skolens behov for sosialfaglig hjelp. Gustavsson og Tømmerbakken (2007) erfarte gjennom sitt arbeid at et samarbeid mellom miljøpersonale og lærerne, kan føre til et godt skolemiljø hvor et godt utviklings – og endringsarbeid blir ivaretatt på både individ- og gruppenivå.

Det er viktig at en jobb føles både spennende og givende. En av miljøveilederne poengterte at ved at dens kompetanse hadde blitt brukt mer utover arbeid med enkeltelever, kan det føre til en opplevelse av at jobben blir mer spennende samt at det kan føre til større utvikling faglig sett.

«Da har jeg fått flere pilarer å stå på, og utarbeide og fått kjent på at jeg har utvikling i jobben min, og at den er spennende.» - miljøveileder.

En annen miljøveileder fremhever også viktigheten av å bruke den kompetansen som finnes på skolene. Den uttrykte det på denne måten:

«Og bare bruke den kompetansen, og det man er god på, lærerne er gode på fag og å undervise, og alt det der. Lærerne er gode på det mellommenneskelige de også, det er ikke noe med det, men det handler om å klare å gi elevene et helhetlig tilbud i skolen, og det klarer ikke en faggruppe å gjøre alene. Det er det ingen som klarer.»

3.3.3 Anerkjennelse

Flere av miljøveilederne uttrykte manglende anerkjennelse av både den jobben de gjør, og den kompetansen de innehar.

«Jeg kjenner litt på at jeg ikke blir verdsatt som en likeverdig kollega på samme linje som om jeg skulle vært lærer. Det jeg sier, eller det jeg skal lære opp eleven i, er ikke

like viktig når jeg gjør det som om når noen andre gjør den akkurat samme jobben.» - miljøveileder.

Manglende anerkjennelse kan kanskje knyttes opp mot Honneths teori om anerkjennelse. Ifølge Honneth (2008) er anerkjennelse en av betingelsene som må være til stede for menneskets frie selvrealisering. Honneth (2008) mener at mennesket er avhengig av å oppleve tre ulike former for anerkjennelse i livet, kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting. Anerkjennelsesformen «Rettighet» handler om at man skal bli respektert som et likeverdig subjekt, samt at man er en likeverdig rettighetshaver. Hvis man ser på sitatet over, fra en av miljøveilederne, kan det se ut til at den ikke opplever å bli respektert som et likeverdig subjekt, noe som også kan oppleves som krenkende. Denne miljøveilederen opplever at det den sier ikke oppleves som like viktig som om en lærer skulle sagt akkurat det samme. Dette med å ikke bli respektert som et likeverdig subjekt var det flere av miljøveilederne som kjente på. En av miljøveilederne forklarte det slik:

«Jeg føler at det fort blir dratt ned en garasjeport på at her er jeg eksperten, du kan ingenting om mitt felt, ferdignakket.»

Dette fortalte miljøveilederen at fungerte som en ny bekreftelse på at hans kompetanse ikke var verdt det samme som lærerens kompetanse.

Fellesorganisasjonen (FO) (2015) mener at miljøveiledere bør ha større betydning inn i skolesystemet. De mener at de som arbeider som miljøveiledere må kreve sin plass som en viktig del av støttesystemet i skolen. Videre mener de at miljøveilederne må anerkjennes for den jobben de har kompetanse til å gjøre. De fremhever blant annet forebygging av mobbing og krenkelser, og å fremme trivsel og helse som områder som kan utføres av miljøveiledere som har helse- og sosialfaglig bakgrunn (FO, 2015).

Den siste formen for anerkjennelse er «sosial verdsetting». Dette handler om at man skal bli verdsatt for sine ytelser. Det er en viktig forutsetning at alle parter status og innflytelse blir fremhevet som nyttige og viktig i ansattgruppa. Partenes innflytelse og hvor mye det blir tillagt, kan ha innvirkning på partenes følelse av å bli anerkjent. Det er ikke nok med at man passivt aksepterer det hverandre gjør, man må aktivt anerkjenne og vise at man setter pris på hverandres ytelser. Det handler også om at man etterspør hverandres kunnskaper og bidrag, og verdsetter bidragene på lik linje som om det skulle vært vår eget (Honneth, 2008). I mine undersøkelser kom det frem at også dette var noe som manglet på arbeidsplassen hos flere av miljøveilederne. Som nevnt i sitatet over, var det en av miljøveilederne som ikke følte seg

verdsatt som en likeverdig kollega. Flere av miljøveilederne opplevde at ingen egentlig brydde seg om kompetansen og kunnskapen deres, og derfor heller aldri spurte om deres synspunkter på ulike saker og problemer. En av miljøveilederne opplevde det som at det arbeidet som blir langt ned, ikke blir anerkjent. Det ble fremhevet at en grunn til det, var at det hos lærerne ikke anses som viktig arbeid,

«.. ingen egentlig verdsetter det arbeidet som blir gjort, da det ikke fører frem til en god karakter, eller at vi kan vise frem at nå har eleven knekt koden innenfor eksempelvis multiplikasjon.» - miljøveileder.

Rådgiveren uttrykte at hun tror mange lærere prøver å beskytte seg selv og sine arbeidsområdet, da de kanskje er usikre eller føler seg truet av andre synsvinkler på saker. Dette kan føre til at man ikke ønsker bidrag fra de andre yrkesgruppene på skolen, og som igjen fører til at de med annen bakgrunn enn lærere, ikke opplever at sin kunnskap og kompetanse blir verdsatt.

Houge (2020) bekrefter også betydningen av anerkjennelse. Han presiserer at anerkjennelse har sterk sammenheng med både mestringstro, selvrespekt og selvfølelse. Han peker på at det alltid vil avhenge fra person til person hvor stort behovet for å bli anerkjent er, men at behovet alltid vil være der så lenge det er snakk om arbeid med mennesker.

Ifølge Honneth (2008) er det motsatte av anerkjennelse, krenkelse. Krenkelser kan både bli gjort med overlegg eller uten at man er klar over det. Det kan være verbale uttalelser eller avvisninger, eller at man ikke tar det den andre sier på alvor. Uansett om det er gjort med overlegg eller uten at man er klar over det, kan det skade individets selvtillit og selvfølelse. Det kan også føre til en opplevelse av mindreverd, noe som også kan føre til at man begynner å tvile på seg selv (Honneth, 2008). En av miljøveilederne uttalte:

«Ved at jeg hele tiden går på denne ene enkelteleven, føler jeg liksom ikke at min kompetanse blir anerkjent. Den kompetansen og kunnskapen jeg sitter med, betyr ingenting i forhold til det lærerne innehar. Det er ikke en god følelse å kjenne på, og kjenne på at den kunnskapen jeg har etter både skolegang og år med erfaring, ikke egentlig er verdt noe.»

Det var også flere av miljøveilederne som uttrykte at de opplevde at de ikke var like mye verdt som lærerne og følte seg underlegne.

3.3.4 Kunnskap om hverandre

I datainnsamlingen fortalte rådgiveren at hun observerer at miljøveiledere ikke få utnyttet sin kompetanse til det fulle, men at hun ikke tror problemet ligger i viljen til å ta imot andre yrkesgrupper. Rådgiveren fortalte at hun opplever at det utad er positivitet knyttet til andre yrkesgrupper inn på skolen.

«Jeg opplever at det er vilje til, og tanker om viktigheten av å ansette ulike yrkesgrupper i relevante stillinger. Dette kan en eksempelvis se i form av stillingstitler som miljøveileder, miljøterapeut og lignende. Dette er et tydelig ønske om å hente inn annen, nødvendig kompetanse, på de områdene det pedagogiske personalet kan oppleve å komme til kort.» - rådgiver.

Rådgiveren fortalte at hun tror at utfordringene er knyttet til hva man skal bruke kompetansen til og hvordan man kan benytte seg av den best mulig. Rådgiveren sa de slik:

«Utfordringene ligger i å kunne utnytte den kompetansen som foreligger ved den enkelte skole.»

For at de ulike partene skal få benyttet sin kompetanse, er det viktig at alle har kunnskap om hverandre. Et godt samarbeid må læres, og en viktig nøkkel til dette er nettopp kjennskap til hverandres fagområder. Ifølge Galvin og Erdal (2018) er det mye uvitenhet innenfor den enkelte yrkesgruppe om både andre profesjoners kompetanse og kunnskap. Dette betyr at det også er en del uvitenhet om andre yrkesgruppers muligheter til å sette inn og iverksette ulike tiltak, som kan bidra til helhetlige løsninger på ulike problemer eller utfordringer. Galvin og Erdal (2018) poengterer at det ikke er likheter som driver et tverrfaglig samarbeid fremover, men ulikhetene. Det er viktig å finne ut de ulike kompetansene som er i et yrkesfellesskap og samarbeid, og finne hver enkeltes sterke side. En av miljøveilederne fortalte at hun ikke trodde at de andre lærerne på skolen hun arbeidet på, vet hvilken kompetanse hun innehar, og at det heller ikke har blitt vist noen spesiell interesse for å finne det ut.

«Noe kan vi selvfølgelig formidle selv, men noen må faktisk vise litt velvilje å åpne den døra.» - miljøveileder.

Det kan også være en forutsetning at alle vet hva de andre på arbeidsplassen arbeider med i løpet av arbeidsdagen. I min forskning kom det frem at det var flere av miljøveilederne som opplevde et gap mellom læreren og miljøveilederne, og at de ikke ble inkludert i verken det sosiale eller det faglige. I kunnskapsoversikten «Et lag rundt læreren» fra 2014 (Borg et al., 2014) ble dette nevnt. Her ble det påpekt at flere miljøveiledere opplever å ikke være en del

av ansattgruppa. Det å ikke bli inkludert på møter eller andre viktige begivenheter eller å ikke bli inkludert i ansattgruppas sosiale liv, er noe som kom frem i denne oversikten. Videre i kunnskapsoversikten presenteres et eksempel. Dette eksemplet går ut på at en vernepleier var ansatt på enkeltelev, og dermed hadde oppfølging av denne 100% prosent av tiden sin. Dette førte til at den ikke hadde mulighet til å delta på andre aktiviteter med resterende ansattgruppe. Det ble derfor lite kontakt med både de andre elevene på skolen, de andre ansatte på skolen og ledelsen på skolen (Jøsang, 2000; i Borg et al., 2014). Grunnen til at jeg nevner dette eksemplet, er at dette også ble forklart av en av mine informanter.

Miljøveilederen forklarte det slik:

«Lærerne vet ikke hva vi gjør, eller hvor krevende dagene våre kan være. Jeg som går på en enkeltelev har aldri tid til å være med når det er bursdagsfeiringer på personalrommet, eller være med når de viktige beskjedene gis, for jeg går jo på enkeltelev som ikke kan være alene. Og dette er det liksom ingen som tenker på. Den eleven jeg går på er på skolen frem til 16.00, og da har jo alle lærerne dratt hjem.»

3.3.5 Kultur- og holdningsendring

I mine intervju spurte jeg også informantene om hva de mente måtte til for at dette skulle endres, slik at de fikk brukt mer av sin kompetanse både i det daglige arbeidet og opp mot livsmestringstema. Flere av miljøveilederne fremhevet at det må skje en kulturendring, både innad i ansattgruppa, og på skolen generelt. En av miljøveilederne uttrykte det slik:

«For jeg tenker at det er en kulturendring som må til og en holdningsendring, og da må man være tydelig som fagperson på hvor kompetansen ligger.»

Dette ble også poengtert av Borg et al. (2015). Her kommer det frem at det ikke holder med rolle- og ansvarsavklaring for at kompetanse skal utnyttes maksimalt. Det må også en identitets- og holdningsendring til. Ved at lærerne har en innarbeidet holdning om at «dette skal jeg gjøre selv», kan det føre til at elevene ikke får den rette hjelpen tidsnok, eller at viktigheten og avhengigheten med å samarbeide med andre, undervurderes (Borg et al., 2015). Dette poengteres også av Fauske et al. (2016) hvor det presiseres at felles holdninger og kultur er avgjørende for et vellykket samarbeid, som igjen kan være avgjørende for at alle parter skal få brukt sin kompetanse. En annen miljøveileder nevnte også kulturendring som nødvendig, hun uttalte:

«Jeg tenker at det må en kulturendring til, for akkurat nå er det egentlig ikke kultur for andre ansatte i det heletatt.»

Når det kommer til kultur kan det være flere definisjoner, men som oftest innebærer det et sett av felles verdier, normer og en felles virkelighetsoppfatning som kommer til uttrykk i medlemmenes holdninger og handlinger. Alle profesjoner har sin egen kultur. Denne kulturen er lært gjennom ulike faglitteratur og ulike studieretning samt gjennom den enkeltes yrkeserfaring. Det at man har ulike kulturer kan både være en hindring og en styrke. Det handler om hvordan man benytter seg av det. Det må være bevissthet rundt de ulike profesjonenes profesjonskultur, og at det kan føre til at man diskuterer den samme saken ut ifra ulike synspunkter. Dette kan igjen føre til at man forbedrer opplæringen, eller finner gode løsninger på utfordringer (Iversen & Hauksdottir, 2020). En av miljøveilederne uttalte:

«Jeg tror det av gammel tradisjon er slik at man er vant til at på skoler, der er det bare lærere og noen assistenter som arbeider. Og de som da har annen bakgrunn enn lærere, blir brukt som assistenter. Denne kulturen må endres, og det må åpnes opp for andre yrkesgrupper.»

Ifølge Galvin og Erdal (2018) er det normalt at det er psykologisk motstand blant medarbeidere når det kommer til omstillinger som skal gjøres. Dette gjelder både på gruppeplan og individuelt, da det ofte er innarbeidede og etablerte normer og verdier som gjelder. Dette ble også poengtert av noen av informantene. Det ble trukket frem at det med miljøveiledere med både universitets- og høyskoleutdanning er noe nytt, og det er derfor ikke tradisjon for å bruke miljøveiledere til noe annet enn assistenter. Det kan være at lærerne mangler erfaringer med å benytte miljøveiledere som samarbeidspartnere på en slik måte, og at det truer deres måte å gjøre ting på. En av miljøveilederne fortalte at hun hadde forståelse for hvorfor det kan oppleves som vanskelig med en ny yrkesgruppe som skal blande seg inn i arbeidet lærerne hele tiden har stått for, men at det fremdeles er svært nyttig og nødvendig.

«Det å åpne opp, og åpne opp for kompetansen til andre og det å klare å se at det er nyttig inn i skolen, det er vanskelig, da miljøpersonalet og pedagogene har som regel helt forskjellig bakgrunn, sånn utdanningsmessig, og helt forskjellig øyne og se ting med.» - miljøveileder.

Videre fortsatte hun:

«For dette er vanskelig arbeidet, for uansett hvor man arbeider, når det skal arbeides med holdningsendring og kulturendring, må man jo snu på tankegangen til en personalgruppe og måten man har arbeidet på, det er tungt arbeid og vanskelig. Man

har jo kjørt seg inn i et spor, og det må man jo nesten gjøre, så det er vanskelig og det tar tid.»

Partene må også ha et realistisk syn på samarbeidsmulighetene. Dette innebærer at alle parter må ha evne til selvkritikk. Dette betyr at man ikke har en holdning om at den kunnskapen man selv sitter med er den gjeldende, men at man er åpen for å endre noe. Det å ha vilje til å endre praksis er essensielt. Hvis dette mangler, kommer man ikke videre med samarbeidet. For å lykkes best mulig med dette kan det å ha kjennskap til de ulike fagområdene som finnes på arbeidsplassen være en forutsetning.

Ifølge Galvin og Erdal (2018) er et felles verdigrunnlag helt essensielt for at man skal kunne jobbe sammen. Det at man har ulik bakgrunn og ulike forutsetninger kan være utfordrende for et samarbeid, samt at man går inn i samarbeidet med ulikt utgangspunkt. Ved at man har ulike yrkesbakgrunn, er man kanskje vant til ulike yrkesetiske retningslinjer og kanskje også lovverk. Det kan være nødvendig å presisere og klargjøre hvilke holdninger og menneskesyn som er utgangspunktet for hver enkeltes synspunkter og meninger, slik at man i fellesskap kan finne ut hva det sentrale utgangspunktet i samarbeidet er. Dette kan føre til en bedre utnyttelsesgrad av kompetanse, og det kan føre til at flere føler at både de og deres kompetanse blir anerkjent.

I tillegg til å presisere ulike holdninger og menneskesyn man innehar, er det også en forutsetning at man anerkjenner utilstrekkelighet i egen profesjonell kompetanse. Lærerne og miljøpersonalet er gjensidig avhengig av hverandre, og det er viktig at de erkjenner dette for at et samarbeid mellom yrkesgruppene skal fungere. Denne erkjennelsen sammen med en arbeidsfordeling som går overens med kompetansen og kunnskapen hver og en innehar, kan det ifølge Gustavsson og Tømmerbakken (2007), føre til en god måloppnåelse av målene i opplæringsloven. Elevene blir godt ivaretatt, og ansatte blir verdsatt og anerkjent. «I tillegg mener vi at skolen som tradisjonelt system har nytte av å få inn andre yrkesgrupper, som kan se skolen litt utenfra og som tør å tenke nytt.» (Gustavsson & Tømmerbakken, 2007, s.186). Videre poengteres det at miljøveiledernes kompetanse kan fungere som en utfyllende kompetanse til det lærerne har, «Vi mener sosialarbeidernes rolle som veileder for lærer, samtalepartner for eleven, knutepunkt for ulike hjelpeinstanser og samarbeid med foreldre, er nødvendig i skolen for å utfylle lærernes kompetanse.» (Gustavsson & Tømmerbakken, 2007, s.186).

3.3.6 Oppsummerende kommentar

I dette kapitlet har jeg presentert kategorien «kompetanseutnyttelse». Mine forskningsresultater viser at miljøveiledere i skole ofte blir benyttet i arbeid opp mot enkeltelever. Miljøveiledere har god kompetanse innen både relasjonsarbeid og andre tema som er viktig i arbeidet med livsmestring, men det blir ikke utnyttet da de er «låst» til enkeltelevne. Kunnskap om hverandre og kultur- og holdningsendring ble drøftet som mulige måter å forbedre dette på. Ved at miljøveiledere får utnyttet sin kompetanse på en måte som de er tilfredse med, kan det føre til et godt forebyggende arbeid i både klasser og miljøet, samt ekstra ressurser inn i arbeidet med livsmestring.

3.4. Konflikt mellom det faglige og det sosiale

I dette kapitlet skal jeg presentere hovedkategorien «konflikt mellom det faglige og det sosiale». Denne hovedkategorien ble til da både miljøveilederne og rådgiveren fremhevet at dette var et problem på deres arbeidsplass, og presiserte at dette kunne være en av flere grunner til at de opplevde lite utnyttelse av kompetanse. Noe av det jeg vil presentere i det følgende er hva årsaker til denne konflikten kan være, den sjette grunnleggende ferdighet og sammenhengen mellom det faglige og det sosiale.

3.4.1 Hva vektlegges i opplæringen?

I Norge er det Opplæringslova (1998) som legger styringer for hva elevene har rett på i sin opplæring, samt hva som kreves av skolen. Det overordnede målet med opplæringen er å ruste barn og unge slik at de er klare til å møte de ulike oppgavene og utfordringene livet har å by på. «Elevane og lærlingane skal kunne utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Skolen skal også legge til rette for, og bidra til elevenes sosiale utvikling og læring. Med dette kan man kanskje si at det er lovpålagt at man skal fokusere på hele eleven i skolen, og ikke bare fagopplæringen. Hvordan dette gjøres i praksis kan se ut til å variere ut ifra hva som prioriteres og vektlegges hos hver enkelt lærer og på hver enkelt skole. Det ble fremhevet av flere miljøveiledere at de kjente at det ble mye fokus på den faglige opplæringa, og at det som gikk mer på det sosiale, kom i andre rekke. En av miljøveilederne fortalte at hun opplevde at det er en forskjell i hva man opplever som viktig i opplæringen.

«Det er veldig mye fokus på pedagogikken og hvordan elevene skal komme seg fremover i fagene, og mye mindre på det en vernepleier kanskje ser på som viktig for disse elevene.» - miljøveileder.

En annen miljøveileder fortalte:

«Det er så mange elever som sliter i sosiale sammenhenger og ikke vet hvordan man skal oppføre seg eller være sammen med andre barn. Det er også mange som sliter psykisk, og hvis fokuset bare skal være på fagene som naturfag og matte, kommer disse problemene skyggen, og kanskje vi verste fall hysjet bort.»

Flere av miljøveilederne opplevde at det kunne oppleves som en konflikt mellom det sosiale og det faglige. Miljøveilederne fortalte at de ofte arbeider aktivt med det sosiale, spesielt med enkeltelever, men at lærerne arbeider mer for det faglige, og ikke nødvendigvis bryr seg like mye om den sosiale læringen. Det var flere som opplevde at det var enten eller, og at det var

sjeldent at lærerne fokuserte på begge deler. Dette blir bekreftet av Borg et al. (2015). Her kommer det frem at enkelte rektorer har opplevd at lærere ikke ønsker å fokusere like mye på den sosiale læringsbiten, da de heller vil jobbe mer med fagene. Til tross for at lærerne er pålagt å drive opplæring i både faglige og sosiale ferdigheter, kan det se ut til at det oppleves som en utfordring å drive opplæring i sosiale ferdigheter sammenlignet med de faglige ferdighetene (Borg et al., 2015).

Flere av miljøveilederne uttrykte at de ser store behov for sosial læring hos mange av elevene der de arbeider, men at det ofte kommer i skyggen av det faglige. Rådgiveren nevnte også dette som en utfordring. Hun uttalte det slik:

«Som lærer i dag er det mange roller du skal fylle, og en kan oppleve en konflikt mellom det faglige og sosiale.»

Ifølge flere av miljøveilederne kan det å ikke fokusere like mye på det sosiale, føre til at flere elever havner utenfor. Dette ble også presisert av rådgiveren.

3.4.2 Utnyttelse av alle eksisterende ressurser

Det kan være nyttig å sette søkelys på både det faglige og det sosiale. Dette var noe rådgiveren fremhevet som svært viktig. Hun mente at med de ressursene som finnes på skolen, kan det settes søkelys på begge deler, uten at det går utover det ene eller det andre. Rådgiveren mente det kan være nyttig at lærerne har hovedfokus på det faglige, på det de føler seg trygge og kjent med, og at de andre yrkesgruppene, som har en annen type utdanning, bidrar og hjelper til når det kommer til den sosiale læringsbiten. Både trivsel og trygghet er forutsetninger for at elevene skal lære på skolen, men ifølge rådgiveren er realiteten ofte at mange barn strever i skolen, nettopp på grunn av at det sosiale oppleves som vanskelig. Det sosiale må være på plass for at det faglige skal sitte.

Rådgiveren nevnte at det er flere menneskelige aspekter man må arbeide med når man jobber på skole. Dette gjelder spesielt når det kommer til det sosiale, hvor elevene skal tilegne seg erfaringer og ferdigheter som er hensiktsmessige og ha med seg til senere i livet. Det å forstå og jobbe med barn og unges atferdsuttrykk er ifølge rådgiveren et slikt område. Hun forklarer:

«Her opplever jeg at mange lærere strever. Ikke nødvendigvis i form av manglende vilje, men fordi en mangler kompetansen, samt tiden det tar på individnivå.»

Rådgiveren hevder at barn og unge ikke er mottakelige for læring hvis det er mangel på sosial kompetanse. Forutsetningene for å møte de ulike kravene og forventningene som skolen stiller

til dem, faller bort. Resultatet av dette, blir ifølge rådgiveren, dårlige forutsetninger for å mestre livet, både faglig og sosialt. Manglende grunnleggende ferdigheter, kombinert med negative erfaringer med seg selv som elev i det sosiale, kan resultere i et svært skadelig selvbilde hos elevene, hevder rådgiveren. Rådgiveren poengterer videre viktigheten av tverrfaglig samarbeid opp mot livsmestring og folkehelse, spesielt opp mot atferd og atferdsvansker, og det å kunne forstå og arbeide med elevers atferdsuttrykk. Rådgiveren opplever at mange av lærerne sliter når det gjelder dette, og som nevnt over, handler dette i stor grad om tidsmangel og manglende kompetanse.

For at barn og unge skal trives på skolen, er det viktig at det fokuseres både på det faglige og det sosiale. Ifølge rådgiveren kan det for lærerne oppleves som en konflikt mellom det faglige og sosiale, da det kanskje går på tvers av hverandre. De har kompetansemål elevene skal måles opp mot i alle fag, men de har også den sosiale læringen de er pålagt å gjennomføre. Ifølge rådgiveren kan det derfor være nyttig at lærerne har hovedfokus på det faglige, og at man slipper til de andre yrkesgruppene som er ansatt på skolen, til å fokusere på det sosiale. De andre yrkesgruppene har annen type utdanning og kan derfor bidra med nyttig kompetanse og kunnskap når det kommer til barn og unges sosiale læring. Med dette kan lærerne vie all sin oppmerksomhet mot fagene og kompetansemålene, og ikke oppleve at det er en konflikt mellom det sosiale og det faglige, og miljøveilederne kan bli brukt utover arbeidet med enkeltelev. Både trivsel og trygghet er forutsetninger for at elevene skal lære på skolen. Hvis dette ikke blir møtt kan det føre til at mange barn strever i skolen. Elevene kan få dårligere forutsetninger for å lykkes i de grunnleggende ferdighet og de kan ha gjentatte negative erfaringer med seg selv som barn og som elev. Dette kan igjen føre til dårlige forutsetninger for å mestre livet i senere tid.

Miljøveiledere har ofte helse- og sosialfaglig bakgrunn, noe som kan føre til at de kanskje legger vekt på andre ting enn akkurat fagene i seg selv. Dette var det flere av miljøveilederne som snakket om. En av miljøveilederne forklarte at hvis hun eksempelvis skulle være med enkelteleven inn i klassen i en time, var det umulig å ikke se andre elever som også har store eller små behov, og om ikke nødvendigvis dreier seg som matematikken eller norsken. Hun omtalte det slik:

«Noe som er utenomfaglig og utenomskolelig.»

Det var også en annen miljøveileder som nevnte det utenomfaglige. Denne miljøveilederen mente at den innsatsen som ble lagt ned i det daglige arbeidet, som ofte handler om hvordan

denne eleven skal oppføre seg når den møter andre barn og unge, eller når den skal ta kontakt med andre barn. Dette mente miljøveilederen at gikk under kategorien utenomfaglig, da det ikke er et spesielt fag, men samtidig svært viktig for denne eleven. Miljøveilederen fremhevet viktigheten av at også dette arbeides med, og blir sett på som like viktig som å jobbe med multiplikasjon.

I Opplæringslova (1998, §1-4) står det «På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørge for at elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventna progresjon blir nådd. Om omsynet til eleven sitt beste talar for det, kan den intensive opplæringa i ein kort periode givast som eineundervisning.». Med dette kan man kanskje si at det sosiale ikke er i like stort fokus. Elever kan ha vansker med det sosiale allerede ned i lav alder, og det må arbeides aktivt for å hjelpe dem i det sosiale. Hvis man begynner dette arbeidet så tidlig som mulig, kan det være at det ikke utvikler seg til å bli et stort problem. Men, hvis man da ser på denne paragrafen, står det ikke noe om hvis elever blir hengende etter i det sosiale, og man kan da kanskje tenke seg til at dette kan være en grunn til at lærerne fokuserer mer på det faglige, sammenlignet med det sosiale.

3.4.3 Sammenheng mellom det faglige og sosiale

Ifølge Utdanningsdirektoratets (Udir) notat «Relasjoner mellom elever» (u.å) er det i skolen en nær sammenheng mellom sosial og faglig læring. Dette bekreftes også av Borg og Lyng (2019). De presiserer at sosial og faglig læring er avhengige av hverandre. Elevene skal mestre både det sosiale og det faglige. Det faglige kan ha både positiv og negativ innvirkning på det sosiale, og motsatt. Ved å fokusere på det sosiale, kan det føre med seg et godt psykososialt miljø som kan føre til at elevene er i læringsposisjon, og dermed får med seg mer av den faglige læringen (Borg & Lyng, 2019).

På noen skoler er det en elevkultur hvor det er sosialt kult og attraktivt å jobbe godt med skolearbeid, dette kan ha en positiv innvirkning på den faglige læringen. Det samme gjelder i motsatt retning, er det ikke sosialt kult å arbeide med skolearbeid, kan dette ha en negativ innvirkning på det faglige utbytte. Dette poengteres også av Borg et al. (2015). Med dette kan man se at den sosiale læringen kan ha både positiv og negativ virkning på den faglige læringen.

Det at barn og unge mestrer ulike sosiale områder i skolen er svært viktig, både her og nå og senere i livet. Dette er også noe foreldre bekymrer seg for. På notatet «Relasjoner mellom

elever» på Udirs (u.å) sider kommer det frem at enkelte foreldre er mer bekymret om barna deres har sosiale problemer, enn om de mislykkes rent skolefaglig.

Det er viktig at den sosiale læringen ikke overlates til elevene selv, da de ikke har forutsetninger til å lykkes med å verken oppdra seg selv eller andre. Dette er lærernes rolle og ansvar på skolen. Alle voksne på skolen har et ansvar og en forpliktelse når det kommer til å følge med det sosiale samspillet mellom elevene på skolen. De voksne skal korrigere og hjelpe, slik at uheldig sosial atferd ikke får utviklet seg videre til å potensielt bli mobbing eller utstøting fra fellesskapet i senere tid.

Skolen er en arena hvor elevene skal lære seg sosiale koder og utvikle en bedre sosial kompetanse. Til tross for dette, blir det nevnt i notatet «Relasjoner mellom elever» på Udir (u.å) sine sider, at det er mange elever som ikke lykkes i det sosiale fellesskapet i skolen. Mellom 10 og 15 prosent av elever på skolen, rapporterer at de ofte er alene i friminuttene, føler seg ensomme og føler seg engstelige på skolen (Relasjoner mellom elever, udir, u.å). Det er viktig at skolen tilrettelegger for og arbeider aktivt for å bedre elevenes sosiale kompetanse da det å oppleve isolasjon eller utestengelse i barne- og ungdomsårene kan føre til en rekke konsekvenser, eksempelvis ensomhet og alvorlig depresjon (Relasjoner mellom elever, udir, u.å).

3.4.4 Hvorfor er det slik?

Det oppleves for mine informanter som at det er en konflikt mellom det faglige og det sosiale. Kompleksitetsteorien kan være en måte å forstå denne konflikten på. Denne teorien baseres på at komplekse systemer ikke kan deles opp, men må ses på som en helhet. Ved at man ser på delene hver for seg, minster man innsikten i hvor mye det påvirkes av hverandre. I kompleksitetsteorien er fokuset på at man må se delene som en helhet og at man fokuserer mer på hvordan samspillet mellom dem er, sammenlignet med hvordan de er hver for seg (Fauske et al., 2016). Hvis man ser på denne teorien opp mot problemet informantene fremmet, kan man tenke seg at det faglige og det sosiale er to ulike deler. Ved at disse to delene ikke ses på som en helhet, kan det føre til at man mister innsikten i hvor mye de påvirkes av hverandre. Som nevnt over, er det en nær sammenheng mellom det faglige og det sosiale, og de må derfor ses på som en helhet, og ikke som to individuelle deler. Dette kan føre til at denne konflikten ikke oppleves like stor.

Det kan være utfordrende å skulle undervise i noe man ikke føler seg trygg på eller hvis man er ukjent med stoffet. For lærerne kan det kanskje være enklest å fokusere på den faglige opplæringa, da det foreligger konkrete mål for hva elevene skal kunne innenfor de ulike fagene, på de ulike klassetrinnene. Sosial læring er ikke en av de grunnleggende ferdighetene som det fokuseres på gjennom hele utdanningsløpet, og har kanskje derfor ikke vært like mye vektlagt i utdanningen. De fem grunnleggende ferdighetene er lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Disse ferdighetene ses på som nødvendige verktøy for å få optimal læring og faglig kompetanse og forståelse.

Ifølge Roaldset (2014) legger flere av skolens plandokumenter vekt på at elevenes sosiale kompetanse skal utvikles gjennom deres skolegang. Han hevder videre at dette ikke blir gjort i praksis, da den sosiale kompetansen blir nedprioritert til fordel for den faglige kompetansen. Dette ble også presisert av en av miljøveilederne som uttalte seg slik:

«Slik jeg ser det, prioriter ikke lærerne elevenes sosiale liv i nærheten så mye som den faglige, spesielt i eget fag. Jeg som sosialarbeider ser sååå mye som burde vært arbeidet med når det kommer til det sosiale, men det kommer i skyggen av for eksempel matte.»

3.4.5 Den sjettede grunnleggende ferdighet

Roaldset (2014) argumenter for at sosiale ferdigheter burde vært innført som en av de grunnleggende ferdighetene det arbeides med på skole, slik at det blir seks grunnleggende ferdigheter i stedet for fem. Han argumenter for at barn og unges sosiale ferdigheter er minst like viktig som ferdighetene regne, skrive og lese. I overordnet del av læreplanen er sosial læring omtalt. Det er blant annet omtalt under kapitlet «sosial læring og utvikling». Her står det at skolen har et ansvar for å bidra til og støtte elevenes sosiale utvikling og læring.

«Elevenes identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen.» (Udir, 2020).

Sosial kompetanse handler om at elevene lærer seg ulike metoder, og hensiktsmessige reaksjonsmønstre og tar med seg verktøy som kan hjelpe dem til å sette seg inn i andres følelser og tanker. Dette skal føre til at elevene kan danne et grunnlag for gode vennskap basert på empati og gjensidighet, samt god kommunikasjon. Elevene skal lære hvordan de

lytter til andre i dialog, og hvordan de kan håndtere uenigheter og diskusjoner på en hensiktsmessig måte. «Alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar.» (Udir, 2020). Den sosiale kompetansen er noe som utvikler seg gjennom et samspill med flere, og på skolen er dette samspillet mellom elever seg imellom, og mellom elever og lærere/ voksenpersoner på skolen.

Dybvik (2011) trekker frem Ogden (2009) sin definisjon av sosial kompetanse:

«Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap.» (Dybvik, 2011).

Dette stemmer overens med det som presenteres av Udir (2020). Til tross for dette, kan det se ut til at det ikke blir overholdt i praksis. Flere av miljøveilederne presiserer at det arbeides for lite med det sosiale og at det er utrolig mange barn som ikke opplever mestring på det sosiale planet.

Det ble i 2003 lagt frem en drøfting av forholdet mellom et bredt og et smalt kompetanse- og kunnskapsbegrep, fra Søgneutvalget (også kalt Kvalitetsutvalget), i en NOU (NOU 2003:16). Den argumenterte med at en bred tilnærming til kunnskaps- og kompetansebegrepet, som innebar både faglig og sosial kompetanse, kunne ruste elevene opp til å bli gode medmennesker, både for seg selv og for samfunnet. I tillegg ville det innebære å lære elevene det nødvendige når det kom til det faglige. Den brede tilnærmingen skulle bidra til at elevene skulle få et bedre utgangspunkt og et bedre grunnlag for å meste eget liv i de senere årene, sammenlignet med om fagkunnskapene skulle utgjort hovedvekten (Roaldset, 2014).

Det ble det ikke gjennomslag for, og det endte med et smalt kunnskaps- og kompetansebegrep. En smal tilnærming til kunnskaps- og kompetansebegrepet betyr at det er fagtradisjonene som styrer innholdet. Dette førte til at de fem grunnleggende ferdighetene fikk stor plass, og at planene ble tradisjons- og målstyrte (Dybvik, 2011). Sosiale ferdigheter ble ikke med, og det ble dermed satt i andre rekke i forhold til det rent faglige. De fem grunnleggende ferdighetene ble skriving, lesing, muntlige ferdigheter, regning og digitale ferdigheter. Dette er ferdigheter som er nødvendige for elevenes faglige forståelse og læring, og skolen skal arbeide aktivt med de gjennom hele skoleløpet til elevene (Roaldset, 2014).

Ifølge Udir (2020) er disse fem grunnleggende ferdighetene også viktige ferdigheter når det kommer til elevenes sosiale relasjoner. Det fremheves at de fem grunnleggende ferdighetene skal hjelpe elevene til å kunne delta i arbeid og i samfunnet, samt at det kan bidra i utviklingen av elevenes identitet og selvoppfattelse.

En av begrunnelse for at det ikke ble gjennomslag for det brede kunnskaps- og kompetansebegrepet var at dette ville være et brudd på både tidligere og nåværende skoletradisjon. På skoler har fagene stort sett dominert, og det å endre skolens struktur og fagenes relevans og innhold, kan være vanskelig, uansett hvor relevant den sosiale læringen er. Det ble også argumentert for at et bredt kunnskaps- og kompetansebegrep ville vanskeliggjøre og endre læreres hverdag og forutsetninger, da motivasjon og sosial kompetanse ville utgjøre en stor del av undervisningen sammenlignet med tidligere (Dybvik, 2011).

Sosial kompetanse var noe flere av miljøveilederne fremhevet som et viktig fokus, samt noe som det var mangel på hos mange av elevene de så på sin arbeidsplass.

«Det er utrolig mange barn som sliter både sosialt og psykisk, og som trenger ekstra støtte og omsorg.» - miljøveileder.

I Roaldset (2014) trekkes det frem at sosial kompetanse er en av de viktigste kunnskapene barn og unge trenger for å klare seg i dagens samfunn.

Ifølge Dybvik (2011) er barn og unges sosiale kompetanse lite prioritert og for lite snakket om gjennom hele utdanningsløpet. Dagens samfunn stiller store krav til sosiale samhandlingsferdigheter. Videre hevder hun at næringslivsfolk og forskere fremhever sosial kompetanse som noe av det viktigste for å lykkes i dagens samfunn. Det er viktig at barn og unge lærer seg samarbeidskompetanse, det å være en del av et fellesskap, samt det å vise oppmerksomhet mot andre og deres liv. Empati, omgjengelighet, selvkontroll, ansvarlighet og høflighet kan ha stor betydning i et fremtidig arbeidsliv. Sosiale ferdigheter som å komme presist på jobb og å kommunisere med mennesker er ferdigheter og kunnskaper som er helt essensielle i et arbeids- og samfunnsliv, og det er skolens ansvar å lære bort dette til barn og unge gjennom hele utdanningsløpet. Professor Terje Ogden ved Psykologisk Institutt hevder at barn og unges sosiale kompetanseutvikling og psykisk helse er et underprioritert tema i det norske utdanningsløpet. Han hevder også at dagens samfunn stiller minst like store krav til sosiale ferdigheter, som til ferdigheter som regning, lesing og skriving (Dybvik, 2011).

Til tross for dette, hevder Dybvik (2011) at sosiale ferdigheter er noe som ikke prioriteres å verken snakke om eller lære om på skolen. Dybviks debattinnlegg ble skrevet i 2011, men ifølge mine forskningsresultater ser det ut til at lite har endret seg. En av miljøveilederne uttalte seg om dette på denne måten:

«Slik det er nå, for faktisk ganske mange av elevene, virker det som alt av motstand oppleves som en livskrise, og de vet ikke hvordan de skal få forklart seg. Det ender som regel med et raseriutbrudd, som kanskje kunne vært unngått hvis elevene hadde hatt bedre sosiale kunnskaper, slik at de enten kunne forklart en voksen hva problemet er, eller at de selv hadde forstått at de må trekke seg ut av situasjonen.»

Denne miljøveilederen fremhevet viktigheten av et tverrfaglig samarbeid i slike situasjoner. Hun mente at miljøveiledere eller annet miljøpersonale kan arbeide med den sosiale kompetansen, og lærerne kan fokusere på fagene, noe som, som nevnt tidligere, også rådgiveren uttrykte. Det er flere og flere kommuner og skoler som ansetter vernepleiere, barnevernspedagoger og sosionomer som miljøterapeuter eller miljøveiledere på skole. Dette kan fungere som et tiltak for å lette læreres arbeidsbelastning samt for å fremme et godt psykososialt skolemiljø. Ved at skolen ansetter andre yrkesgrupper som miljøveiledere, får skolen en større voksentetthet, men ikke minst en bredere kompetanse som kan føre til at man fanger opp, samt forebygger mot, uønsket atferd. Det kan også virke fremmede for gode relasjoner og positive atferdsmønstre mellom både elever, voksne og voksne og elever (Borg & Lyng, 2019). Men, for å lykkes med dette må det settes av tid til arbeid med det sosiale og miljøveilederne på prioriteres på andre plasser enn sammen med enkeltelever.

Roaldset (2014) fremhever viktigheten av å ha en balanse mellom den sosiale og faglige læringen. Dette er to ulike typer ferdigheter som kan arbeides med samtidig, og som kan ha et gjensidig avhengighetsforhold. Hvis det arbeides godt med den sosiale læringen, kan den faglige læringen gå bedre, og vise versa. Til tross for dette, hevder Roaldset (2014) at det ofte kan bli sett på som en motsetning. «Det blir ofte en kunstig motsetning mellom det å prioritere elevenes faglige kompetanse og det å prioritere elevenes sosiale kompetanse.» (Roaldset, 2014). I skolen er det et stort fokus på elevenes faglige utbytte, og kanskje noen ganger overskygger dette elevenes sosiale ferdigheter og det psykososiale miljøet. Roaldset (2014) mener at ved å innføre sosiale ferdigheter som en av de grunnleggende ferdighetene i skolen, kan det føre til at det ikke blir like stort skille mellom den faglige læringen og den sosiale

læringen. Han mener at det kan føre til en naturlig balanse mellom det faglige og det sosiale, samt at det kan være med å styrke elevenes livsmestringskompetanse (Roaldset, 2014).

3.4.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert konflikten mellom det faglige og det sosiale. Dette var noe flere av informantene opplevde som en utfordring på sin arbeidsplass. Det argumenteres for at sosial læring har for lite plass i dagens skole, ut ifra de krav samfunnet har til sosial kompetanse. Ofte henger det faglige og det sosiale tett sammen og har stor påvirkning på hverandre. Det må derfor være en balanse mellom det sosiale og det faglige, og det er viktig at det ses på som en helhet og ikke som to uavhengige deler. Ifølge informantene er også den sosiale læringen en innfallsvinkel for å få benyttet mer av sin kompetanse, da miljøveiledere ofte har helse- og sosialfaglig bakgrunn.

3.5 Oppsummering av kapitlet

I dette kapitlet har jeg analysert og drøftet de fire hovedkategoriene; «samarbeid», «viktigheten av et fungerende system», «kompetanseutnyttelse» og «konflikt mellom det faglige og det sosiale». Jeg har presentert og drøftet hovedtrekkene i hver kategori og støttet opp med sitater tatt fra forskningsdataen. Samarbeid oppleves for alle informantene som helt essensielt både for å trives på arbeidsplassen sin og for å få utnyttet sin kompetanse. Et tverrfaglig samarbeid er nødvendig for å lykkes med å belyse hele eleven, og for å bedre imøtekomme dagens elevers behov. For å imøtekomme dette, må samarbeid settes i system, og det må være en leder som prioriterer tverrfaglig samarbeid og bruker ressursene på en hensiktsmessig måte. Informantene opplever i stor grad å bli satt på arbeid kun opp mot enkeltelev, og føler derfor deres kompetanse ikke blir utnyttet maksimalt. Informantene mener de har kompetanse som er komplementær til lærernes, og som kan være viktig i arbeidet med blant annet livsmestring. Det oppleves som en konflikt mellom det faglige og det sosiale, og informantene fremhever viktigheten av å fokusere like mye på det sosiale som det faglige. Miljøveiledere kan benyttes i arbeidet med sosial læring, og den faglige og sosiale læringen bør skje i et samspill, da de gjensidig påvirker hverandre.

4.0 Oppsummerende og refleksjoner

4.1 Oppsummering

Formålet med denne masteravhandlingen har vært å få frem ulike erfaringer fra miljøveiledere som arbeider på skole, samt forske på hvordan man bedre kan benytte seg av den tverrfaglige kompetansen som allerede finnes på skolen. Jeg var interessert og nysgjerrig på å finne ut hva miljøveiledere ansatt på skole selv føler om utnyttelsen av deres kompetanse både generelt, og opp mot livsmestring og folkehelse. Min problemstilling er "Hvordan oppfatter miljøveiledere at deres kompetanse blir brukt i arbeid med elever på skolen med utgangspunkt i livsmestring og folkehelse?".

Jeg gjennomførte fem intervjuer, fire miljøveiledere og en rådgiver. Gjennom disse intervjuene har jeg fått innsikt i hvordan miljøveilederne selv oppfatter at deres kompetanse blir benyttet, og hvordan rådgiveren opplever og erfarer at miljøveiledernes kompetanse blir utnyttet. Jeg har også fått god innsikt i hvordan miljøveilederne tenker det kan legges til rette for bedre integrering av andre yrkesgrupper på skolen.

Funnene i min studie ble inndelt i fire kategorier; «Samarbeid», «Viktigheten av et fungerende system», «Kompetanseutnyttelse» og «Konflikt mellom det faglige og det sosiale». Funnene viser at informantene opplever at det kan være utfordrende å ha en annen yrkesbakgrunn enn grunnskolelærer, eller annen lærerutdanning, når man arbeider på skole. Informantene opplevde at de var «underdogs» og ikke fikk vist sin kompetanse på alle områder hvor de mener den er relevant.

Når det kommer til funnene opp mot samarbeid, viser studien min at et samarbeid på tvers av profesjoner kan føre til en rekke fordeler både generelt og opp mot livsmestring og folkehelse. Informantene ser på samarbeid som svært viktig for å få utnyttet sin kompetanse i skolen, både på generell basis, men kanskje spesielt opp mot livsmestring og folkehelse. I samarbeid ligger det en større mulighet for et tverrfaglig samarbeid, som kan føre til et helhetsperspektiv på utfordringene elevene møter i dagens samfunn og skoleliv. Informantene fremhevet at dagens elever opplever utfordringer og problemer som tidvis kan være svært komplekse. Med dette som utgangspunkt kan det være nødvendig å belyse saken ut fra ulike synspunkter, for å komme frem til hva som er det beste for eleven. Et tverrfaglig samarbeid kan også føre til faglig støtte og anerkjennelse av hverandres kompetanse. Til tross for at et samarbeid kan føre med seg en rekke fordeler, ser det ut til at det er vanskelig å realisere. Som nevnt i analysedelen (jf. Kap. 3), er det mange forutsetninger som bør være til stede for å lykkes med et tverrfaglig samarbeid. Noen av kriteriene er forankring i system, nytteopplevelse, tillit,

felles målsetting, kunnskap om hverandre og kompetanse (Galvin & Erdal, 2018). Dette bekreftes av mine informanter. Informantene opplever store utfordringer knyttet til tverrfaglig samarbeid, og ser på det som lite prioritert på deres arbeidsplasser. Noen av utfordringene er blant annet knyttet til uklare roller og mangel på kommunikasjon. Det ser ut til at samarbeid i for stor grad avhenger av enkeltindivider, da samarbeidet ikke er satt i system i skolen. Informantene påpeker at de ikke blir invitert med inn i møter, noe som fører til at det oppleves som et skille mellom yrkesgruppene, samt at et helhetlig bilde på eventuelle utfordringer og problemer utgår.

Et annet funn er viktigheten av at samarbeid må forankres i system; både i kommunens planer og i skolesystemet. Dette ble fremhevet fra flere av informantene som helt essensielt for å lykkes med samarbeid, og for å vite hva hvordan man kan utnytte de eksisterende ressursene på skolen. Viktigheten av at samarbeid forankres i et system ble også fremhevet som et viktig moment for å lykkes med arbeidet med livsmestring, og for utnyttelse av kompetanse. I analysen ble det diskutert at forankring i system er en av kriteriene som bør være til stede for å lykkes med samarbeid (jf. Kap. 3). Samarbeid må ifølge mine informanter settes i system, eksempelvis ved å bli vektlagt i både kommunens og skolens planer, slik at alle ser nytteverdien av det. Betydningen av ledelsen ble også fremhevet av informantene. De uttrykte at det er lederens rolle å imøtekomme de kravene som settes, og på skolen blir dette rektor. Min forskning viser at det er varierende hvordan rektor prioriterer de eksisterende ressursene, og det oppleves som tilfeldig om samarbeid prioriteres på skolen eller ikke. Det opplevdes for flere av informantene som at lærere ikke vet hva som ligger i, og menes med tverrfaglig samarbeid. Samarbeidskompetanse må læres, og rektor har ansvaret for at alle ansatte vet hva det er og har samme forståelse av hva det innebærer. Rektor har også ansvar for at samarbeid utføres på en hensiktsmessig måte, og arbeidet med vedlikehold av samarbeidskompetansen.

I min forskningsstudie kom det frem at flere av informantene opplevde mangel på kompetanseutnyttelse, både opp mot livsmestring og folkehelse, og generelt. Alle miljøveilederne i min studie arbeidet opp mot kun enkeltelever, og de var ikke inn i verken klasser eller i arbeidet med skolemiljø. Både miljøveilederne og rådgiveren fremhevet viktigheten av andre yrkesgrupper med annen kompetansebakgrunn inn i arbeidet med livsmestring og inn i klasser i arbeidet med skolemiljø. For lite kunnskap om hverandre og hverandres kompetanse kan være en grunn til at kompetansen ikke blir utnyttet riktig. Dette fremheves av mine informanter. De mener at det er for lite kunnskap om både kompetansen og kunnskapen de andre yrkesgruppene på skolen innehar, og at de derfor ikke får utnyttet sitt

potensiale. Mine funn viser en tendens til en profesjonsstrid mellom miljøveiledere og lærere. Informantene opplevde mangel på anerkjennelse noe som fører til en opplevelse av at de ikke er en likeverdig del av ansattgruppa. Det de sier, blir ikke sett på som like viktig sammenlignet med om en lærer skulle sagt det samme. Viktigheten av at miljøveiledernes kompetanse blir utnyttet riktig og i stor nok grad, ble fremhevet av både miljøveilederne og rådgiveren. Ifølge miljøveilederne kan det føre til at jobben føles som spennende og givende, at de føler seg som en del av ansattgruppa, og at de kan avlaste lærerne når det eksempelvis kommer til arbeidet med livsmestring.

Kultur- og holdningsendring ble sett på som en mulighet for å imøtekomme denne mangelen på kompetanseutnyttelse. Flere av informantene opplevde at det ikke er kultur for andre ansatte enn lærere på sin arbeidsplass, og at miljøveilederne derfor ikke ble sett på som en samarbeidspartner. Det ble poengtert at med en kulturendring, kan det føre til at miljøveilederne blir sett på som nyttige inn i skolen, og dermed får utnyttet mer av sin kompetanse.

Forskningen min har avdekket at det på skoler kan oppleves som en konflikt mellom det faglige og det sosiale. Mine informanter opplever at det er mer fokus på den faglige læringen sammenlignet med den sosiale læringen. Mine funn tyder på at det tidvis kan være lærere som ikke ønsker å fokusere like mye på elevenes sosiale læring, og derfor fokuserer mer på det rent faglige, da det er noe de føler seg mer komfortable med. Miljøveilederne fortalte at de i stor grad arbeider med sosial læring, og ved at fokuset er så mye på det faglige, sammenlignet med det sosiale, føler miljøveilederne at den jobben de gjør ikke er like viktig. Ifølge kompleksitetsteorien (Fauske et al., 2016) kan man ikke dele opp det faglige og det sosiale og se det som to uavhengige deler. Det må ses på som en helhet og i sammenheng. Dette ble diskutert i kap. 3.4, som en mulig forklaring på hvorfor dette oppfattes som en utfordring. Dagens samfunn krever gode sosiale ferdigheter, og sosial læring må derfor ses på som en viktig del i skolens opplæring. I analysedelen (kap. 3.4) diskuteres det om sosial læring burde vært implementert som en sjettede grunnleggende ferdighet, da det ser ut til at de grunnleggende ferdighetene får stort fokus i skolen. Flere av informantene argumenterte for at miljøveiledere kan ta deler av den sosiale læringsbiten, da de har nyttig kompetanse innenfor dette tema. Lærerne kan fokusere på det faglige, og miljøveilederne kan ha hovedfokus på det sosiale. Det må likevel samarbeides godt, da det sosiale og det faglige henger tett sammen, og påvirker hverandre gjensidig.

I denne masteravhandlingen har jeg forsøkt å belyse miljøveilederes tanker og erfaringer om utnyttelse av kompetanse på skolen, spesielt opp mot folkehelse og livsmestring. Etter å ha gjennomgått hovedtrekkene av funnene ser jeg at utnyttelse av kompetansen til miljøveiledere på skole, er noe det bør fokuseres mer på. Dagens skole er en arena hvor barn og unge oppholder seg store deler av dagen, over flere år. Den spiller en stor rolle når det kommer til dannelsen av elevene. Hva som skal legges vekt på i skolen vil endre seg, og det vil påvirkes av både politiske vedtak, samfunnsforhold, de ansatte og elevene selv. Skolen må ivareta alle barn og unge og deres behov. Dette kan innbefatte både faglige utfordringer, psykiske helseplager og problemer knyttet til livsmestring. Dette er alle tema som en miljøveileder har kompetanse innenfor. Ved å ikke utnytte denne kompetansen, vil det ifølge min forskning føre til at miljøveilederens arbeid hovedsakelig knyttes opp mot enkeltelever, og at de derfor ikke føler de får utnyttet sitt fulle potensiale. Flere av miljøveilederne dro frem både relasjonsarbeid og emosjonsregulering, som noe av kunnskapen de ikke får benyttet ved å hovedsakelig arbeide med enkeltelever.

Ved å styrke det interne samarbeidet på skolen, og ved at lederen bruker skolens kompetanse riktig, kan det føre til et godt samarbeid både generelt på skolen, og opp mot livsmestring og folkehelse, hvor alle bidrar med sin kompetanse. Det handler om å fokusere på skolen som en helhet, og ikke som lærernes arena.

4.2 Refleksjoner

Gjennom min forskning har det kommet frem at de aller fleste er utelukkende positiv til tverrfaglig samarbeid og samarbeid generelt. Alle mine informanter mente dette var en svært hensiktsmessig måte å løse konflikter og problemer på, på skolen. Det var også flere som mente at et tverrfaglig samarbeid er helt essensielt for at deres kompetanse skal komme mer frem, og at man da kan få belyst hele eleven og oppnå et helhetsperspektiv. Hvis man ser på teori knyttet til samarbeid, er også den i all hovedsak positiv.

Ifølge Willumsen og Ødegård (2016) viser en internasjonal gjennomgang av flere empiriske og teoretiske studier at et vellykket samarbeid handler om ulike aspekter ved organisasjon, samhandling og omgivelsene, og at det er mye som må være på plass for at et samarbeid skal være vellykket. De fremhever videre at det finnes dokumentasjon på at samarbeid kan ha dårlig progresjon og at det er noen som hevder at det kun er under spesielt gunstige omstendigheter at et samarbeid kan føre til en gevinst i form av eksempelvis måloppnåelse (Willumsen & Ødegård, 2016). Jeg stiller meg derfor spørrende til hvorfor alle mine informanter er utelukkende positiv til samarbeid.

Et annet tema jeg også har reflektert rundt, er at alle mine informanter er utelukkende positive til det tverrfaglige temaet livsmestring og folkehelse. Alle mine informanter var veldig positive til det, og mente at dette var et steg i riktig retning. Både Madsen (2020) og Mørch (2020) har en kritisk holdning til at livsmestring har kommet inn i læreplanen på skoler. Dette er grunnet tanken om at livsmestring på skole vil være enda en arena for ytterlige nederlag for elever som opplever å ikke mestre skolen. Jeg stiller meg undrende til hvorfor ingen av mine informanter hadde noen kritiske tanker om dette tema.

Livsmestring og folkehelse som fag kan ifølge Mørch (2020) føre til at barn og unge tilnærmer seg metoder og får med seg verktøy for å holde ut i vanskelige livssituasjoner. Det kan være veldig bra, men Mørch (2020) stiller seg spørrende til hvorfor det ikke legges mer vekt på hva samfunnet kan gjøre for å forbedre barn og unges vanskelige livssituasjoner.

4.3 Videre forskning

For eventuell videre forskning kunne det vært interessant å sett hva lærere tenker om utnyttelsen av miljøveilederes kompetanse. Dette var noe jeg hadde tenkt å utforske i min masteravhandling, men på grunn av ulike hindre ikke fikk gjennomført. Det hadde vært interessant å sett det miljøveilederne og det lærerne erfarer og opplever, opp mot hverandre.

Det kunne også vært av interesse og kartlagt hva lærere selv tenker om hvilken kompetanse som er nødvendig i arbeidet inn mot livsmestring og folkehelse. Det er enda et relativt nytt tema inn i skolen, så det hadde vært interessant å høre hva de tenker etter at det har vært på læreplanen i noen år.

5.0 Litteraturliste

Borg, E., Christensen, H., Fossetøl, K. & Pålshaug, Ø. (2015). *Hva lærerne ikke kan. En kunnskapsoversikt på satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skole.* (AFI- rapport 6). Arbeiderforskningsinstituttet. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/sluttrapport_hva-larerne-ikke-kan_med-sammendrag.pdf

Borg, E., Drange, I., Fossetøl, K. & Jarning, H. (2014). *Et lag rundt læreren. En kunnskapsoversikt.* (AFI-rapport 8). Arbeiderforskningsinstituttet. file:///C:/Users/Eline/Downloads/r2014-8_Etlagrundtlreren.pdf

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

Bryson, J. M., Crosby, B. C. & Stone, M. M. (2015). Designing and Implementing Cross-Sector Collaborations: Needed and Challenging. *The American Society for Public Administration*, 75(5). 647–663. DOI: 10.1111/puar.12432

Bufdir. (2021. 31, mai). *Hva er barnevernsreformen?* https://bufdir.no/Barnevern/reform/om_reformen/

Dalland, O. (2013). *Metode og oppgaveskriving.* (5.utg). Gyldendal

Dybvik, E. (2011, 01.november). Det handler bare om fag. *Tønsbergs blad.* <https://www.tb.no/debattartikler/debattartikler/det-handler-bare-om-fag/s/2-2.516-1.6584040>

Fauske, H., Lichtwarck, W., Bennin, C. & Buer, B. A. (2016). *Tverrfaglig samarbeid i barnevernets beslutningsprosess.* I Ø. Christiansen & B. Kojan (Red.), *Beslutninger i barnevernet.* Universitetsforlaget

- Fellesorganisasjon. (2016). *Barnevernspedagogen. Utdanningen og profesjonen*.
<https://www.fo.no/getfile.php/1311807-1548957861/Dokumenter/Din%20profesjon/Brosjyrer/Barnevernspedagogen%20-%20Utdanningen%20og%20profesjonen.pdf>
- Fellesorganisasjonen. (2018). *Barnevernspedagogen i skolen*.
<https://www.fo.no/getfile.php/1317016-1558354054/Dokumenter/Din%20profesjon/Brosjyrer/Barnevernspedagogen%20i%20skolen%20okt2018.pdf>
- Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger. (2017). *Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger*. (FOR-2017-09-06-1353). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-09-06-1353>
- Forskrift om nasjonal retningslinje for vernepleierutdanning. (2019). *Forskrift om nasjonal retningslinje for vernepleierutdanning*. (FOR-2019-03-15-411). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2019-03-15-411/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Gabhainn, S. N., O'Higgins, S. & Barry, M. (2010). The implementation of social, personal and health education in Irish schools. *Emerald*, 110(6). 452-470. DOI 10.1108/09654281011087260.
- Galvin, K. & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis. Til beste for barn og unge i kommune-Norge*. (4.utg). Kommuneforlaget
- Gjertsen, P-Å. (2010). *Forebyggende barnevern. Samarbeid for barnets beste*. Fagbokforlaget Vigmosted & Bjørke AS
- Gjertsen, P-Å., Hansen, M. B. V. & Juberg, A. (2018). Barnevernspedagogens, sosionomers og vernepleiers rolle og status i skolen. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 21(2).
https://www.idunn.no/tidsskrift_for_velferdsforskning/2018/02/barnevernspedagogens_sosionomers_og_vernepleieres_rolle_og

Gustavsson, U. & Tømmerbakken, N. (2007). Er det behov for sosialarbeideres unnskap i skolen? I A. Røysum (Red.). *Sosialt arbeid. Refleksjoner om kunnskap og praksis*. Fellesorganisasjonen

Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Pax forlag

Houge, E. (2020, 16. august). *Derfor er takknemlighet og anerkjennelse så viktig for arbeidsplassen*. Psykologisk.no. <https://psykologisk.no/2020/08/derfor-er-takknemlighet-og-ankjennelse-sa-viktig-for-arbeidsplassen/>

Iversen, A. & Hauksdottir, N. (2020). *Tverrprofesjonell samhandling og teamarbeid. Kjernekompetanse for fremtidens helse- og velferdstjenester*. Gyldendal

Klomsten, A. T. & Uthus, M. (2019, 02. august). Læreren er nøkkelen. *Psykologitidsskriftet*. <https://psykologitidsskriftet.no/debatt/2019/08/laereren-er-nokkelen>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg). Gyldendal

Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen. Rett medisin for elevene?*. Spartacus.

Meld. St. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartement.

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innstas og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartement.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Mørch, W-T. (2020). Livsmestring i skolen, helt feil løsning. *Forebygging.no*.

<http://www.forebygging.no/Kronikker/2020/Livsmestring-i-skolen-helt-feil-losning/>

Nilstun, C. (2018, 03.mai.). *Kompetanse*. Store norske leksikon. <https://snl.no/kompetanse>

Omhelse. (2017, 16.november). *Fenomenologi*. <https://omhelse.no/fenomenologi/>

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_12
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2.utg). Universitetsforlaget
- Ringereide, K. & Thorkildsen, S. L. (2020a). *Folkehelse og livsmestring. Helhet og nærvær*. Pedlex.
- Ringereide, K. & Thorkildsen, S. L. (2020b). *Folkehelse og livsmestring. Tanker, følelser og relasjoner*. Pedlex.
- Roaldset, D. (2014, 21. januar). Den sjettede grunnleggende ferdighet: Sosiale ferdigheter. *Utdanningsforskning*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/d/>
- Sanner, J. T. (2019, 19.mai). Elevene skal lære mer om psykisk helse og livsmestring. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/y3xVpR/elevne-skallære-mer-om-psykisk-helse-og-livsmestring-i-skolen-jan>
- Sletten, M. A. & Bakken, A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom – tidstrender og samfunnsmessige forklaringer. En kunnskapsoversikt og en empirisk analyse*. (NOVA rapport 4). Velferdsforskningsinstituttet. <https://utdanningsforskning.no/contentassets/95d85d2544d244cf99b762adf66dfef4/web-utgave-notat-4-16.pdf>
- Solberg, E. (2019, 01. januar). *Statsministerens nyttårstale 2019*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/statsministerens-nyttarstale-2019/id2623249/>
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen. Et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4.utg). Gyldendal

Ungdata. (2020, 23. januar). *Stress, press og psykiske plager blant unge*.
<https://www.ungdata.no/stress-press-og-psykiske-plager-blant-unge/>

Utdanning.no. (2021, 22. april). *Rektor/ skoleleder*.
<https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/rektorskoleleder>

Utdanningsdirektoratet. (u.å). *Relasjoner mellom elever*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Sosial-faglig-og-emosjonell-utvikling-og-laring/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Wiker, G. (2017, 04. oktober). *Livsmestring får plass i skolen*. Norsk psykologisk forening.
<https://www.psykologforeningen.no/foreningen/aktuelt/aktuelt/livsmestring-faar-plass-i-skolen>

Willumsen, E. & Ødegård, A. (2017). *Tverrprofesjonelt samarbeid, et samfunnsoppdrag*. (2.utg). Universitetsforlaget

6.0 Vedlegg

Vedlegg 1 Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan oppfatter ulike profesjoner at deres kompetanse blir brukt i arbeid med elever på skolen med utgangspunkt i livsmestring og psykisk helse?»

Bakgrunn og formål

Jeg heter Eline og er masterstudent i barnevern ved NTNU i Trondheim. Jeg holder på med den avsluttende masteroppgaven hvor tema for oppgaven er tverrfaglig samarbeid i skolen med utgangspunkt i livsmestring og psykisk helse. Formålet med studien er å få frem ulike erfaringer fra forskjellige yrkesgrupper samt forske på hvordan man bedre kan benytte seg av den tverrfaglige kompetansen som finnes på skolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er NTNU (Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet), institutt for sosialt arbeid, som er ansvarlig for forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å besvare denne problemstillingen ønsker jeg å intervju ansatte på skolen. Jeg har valgt ut lærere, ledere og miljøveiledere.

Du forespørres om å være med i dette prosjektet fordi du har erfaring som kan være med tverrfaglig samarbeid med utgangspunkt i livsmestring og psykisk helse i skole. Dette gjelder også erfaringer i forhold til hva som skal til for at et tverrfaglig samarbeid fungerer og hva som kan være utfordrende i et slikt samarbeid.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det intervju med meg. Intervjuets varighet vil være på ca 45 minutter. Intervjuene vil omhandle temaer som; tverrfaglighet, utnytting av egen og andres kompetanse, utfordringer med tverrfaglig samarbeid og livsmestring og psykisk helse. Jeg ønsker å foreta lydopptak av intervju, men du kan reservere deg mot dette hvis du ønsker det. Disse lydopptakene vil senere bli transkribert. Tidspunkt og sted for intervjuet vil være i tråd med dine ønsker.

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. Du kan trekke det skriftlig enten pr brev eller på e-post. 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

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

- Ved behandlingsansvarlig institusjon er det kun jeg (Eline) og min veileder som vil ha tilgang til innsamlet data. Alle personopplysninger og innsamlet data vil bli behandlet konfidensielt. Du vil ikke bli gjenkjent i oppgaven.
- All oppbevaring av elektroniske data vil være passordbeskyttet, og vil også bli slettet etter prosjektets slutt.
- Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennende opplysninger.
- Jeg vil skriftliggjøre intervjuet, men uten nedtegning eller oppbevaring av personopplysninger som navn, alder, bosted eller geografisk lokalisert arbeidssted.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når forskningsprosjektet avsluttes senest 31.juni 2021. Notater og lydopptak vil da bli slettet og data blir anonymisert. Deltakere i studien vil ikke kunne gjenkjennes ved publisering. All oppbevaring av elektroniske data vil være passordbeskyttet, og vil også bli slettet etter prosjektets slutt.

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,
- 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 NTNU 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, kan du ta kontakt med:

- Eline Murvold (student) telefon [REDACTED] eller ta kontakt på e-post: [REDACTED]

- Willy Lichtwarck (veileder), på e-post: willy.lichtwarck@ntnu.no
- Personvernombud ved NTNU: Thomas Helgesen tfn. 930 79 038 eller thomas.helgesen@ntnu.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 telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen
Eline Murvold

Samtykkeerklæring

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

- å delta i semistrukturelt intervju
- at det blir brukt båndopptaker

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 Intervjuguide miljøveiledere

INTERVJUGUIDE

Kort presentasjon av meg selv, hva formålet med prosjektet er, om bruken av lydopptaker, hvordan anonymiseringen vil bli holdt samt hvordan bearbeidingen og oppbevaringen av informasjon vil foregå.

Bakgrunn

- 1) Hvilken utdanning har du?
- 2) Hvilken yrkeserfaring har du?
- 3) Hvor lenge har du jobbet på skolen?

Tverrfaglig samarbeid

- 4) Hva er dine arbeids-/ansvarsoppgaver på skolen?
- 5) Hvordan arbeider du i forhold til: klassesertrinn? o skolemiljøet? o personalgruppa?
- 6) I hvilken grad føler du at du får brukt din fagkompetanse i det daglige arbeidet?
- 7) Hvordan opplever du at din kompetanse blir bruk i arbeidet med elever på skolen med utgangspunkt i livsmestring og psykisk helse?
- 8) Hvilken betydning mener du din kompetanse kan ha for arbeidet med livsmestring og psykisk helse hos elevene?
- 9) Hvilken betydning mener du tverrfaglig samarbeid på skole kan ha for arbeidet med livsmestring og psykisk helse hos elevene?
- 10) Hva mener du kan styrke det tverrfaglige samarbeidet på skolen?
- 11) Hvilke faktorer mener du kan svekke samarbeidet?
- 12) Kan du fortelle litt om dine tanker rundt behovet for andre faggrupper enn undervisningspersonell i skolen når det gjelder arbeidet med livsmestring og psykisk helse hos elever?
- 13) Hvordan tenker du at man kan arbeide for at andre faggrupper enn lærere, i større grad skal føle at de får benyttet sin kompetanse på skolen, da spesielt opp mot livsmestring og psykisk helse?

Avslutning

Informantene får muligheten til å komme med eventuelle tilleggsopplysninger som kan være av interesse eller betydning for prosjektet. Det informeres også om at vedkommende vil få muligheten til å lese gjennom transkripsjonsnotatene når de er ferdige, slik at det kan sikres at det er korrekt sitert. Det takkes for at informantene ville stille opp på intervjuet.

Vedlegg 3 Intervjuguide rådgiver

Intervjuguide

Kort presentasjon av meg selv, hva formålet med prosjektet er, om bruken av lydopptaker, hvordan anonymiseringen vil bli holdt samt hvordan bearbeidingen og oppbevaringen av informasjon vil foregå.

Bakgrunn

- 1) Hvilken utdanning har du?
- 2) Hvilken yrkeserfaring har du?
- 3) Hvor lenge har du jobbet på skolen?

Tverrfaglig samarbeid

- Hva er dine tanker rundt tverrfaglig samarbeid på skole? Og hva tenker du rundt dette med livsmestring og psykisk helse som utgangspunkt? Er det behov for andre yrkesgrupper på skolen, eller er det nok med pedagogene?

Hvordan tenker du at andres kompetanse kan bli brukt i arbeidet med livsmestring og psykisk helse?

- 4) Hva mener du er viktig i arbeidet med livsmestring og psykisk helse hos elevene? Utdyp gjerne.
- 5) Kan du fortelle litt om dine tanker rundt behovet for andre faggrupper enn undervisningspersonell i skolen når det gjelder arbeidet med livsmestring og psykisk helse hos elever, men også generelt? Hvilken kompetanse trengs?
- 6) Hva mener du kan styrke det tverrfaglige samarbeidet på skolen? Og hva kan svekke samarbeidet?
- 7) Hvordan tenker du at man kan arbeide for at andre faggrupper enn lærerne i større grad skal føle at de får benyttet sin kompetanse på skolen?
- 8) Hva tenker du kan være eventuelle utfordringer med å ha andre yrkesgrupper inn på skolen?

Avslutning

Informantene får muligheten til å komme med eventuelle tilleggsopplysninger som kan være av interesse eller betydning for prosjektet. Det informeres også om at vedkommende vil få muligheten til å lese gjennom transkripsjonsnotatene når de er ferdige, slik at det kan sikres at det er korrekt sitert. Det takkes for at informanten ville stille opp på intervjuet.

25.1.2021 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Hvordan oppfatter ulike profesjoner at deres kompetanse blir brukt i arbeid med elever på skolen med utgangspunkt i livsmestring og psykisk helse?

Referansenummer

252656

Registrert

01.12.2020 av Eline Murvold - elinemu@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for sosialt arbeid

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Willy Lichtwarck, willy.lichtwarck@ntnu.no, tlf: 94059474

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Eline Murvold, elinemu@stud.ntnu.no, tlf: 97624311

Prosjektperiode

26.11.2020 - 30.06.2021

Status

04.12.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

04.12.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 04.12.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5fbf6ba0-43fa-4c53-bc51-fc48904a86fd>

1/3

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

25.1.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Kontaktperson NSD: Marita Adnanes Helleland
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5fbf8ba0-43fa-4c53-bc51-fc48904a86fd>

3/3

