

Miljøterapeuten i møte med de sosialt sårbare barna i grunnskolen

Masteroppgave i sosiologi og sosialt arbeid

Emma Landa Johannessen

VEILEDER

Tale Steen-Johnsen

Universitetet i Agder, 2023

Fakultet for samfunnsvitenskap
Antall ord i hovedteksten: 35071

Forord:

Jeg er eldst av fire søsken. Jeg har gjennom oppveksten, følt på at jeg som eldst har et ekstra ansvar for de yngre enn meg, noe som kanskje har vekket en interesse for å arbeide med barn og unge. Jeg startet studiereisen min med en bachelor i barnevern, dette gjorde at jeg fikk øynene opp for jobben som gjøres med barn, spesielt i sårbare situasjoner. Mens jeg har skrevet masteroppgaven har jeg selv jobbet som miljøterapeut på barnevernsinstitusjon, det har derfor vært veldig spennende å finne ut mer om hvordan miljøterapeutene jobber på en annen arena, altså i grunnskolen. Jeg har kjent til miljøterapeutrollen i skolen i mange år, ettersom at min mor har hatt denne rollen, og jeg har alltid vært nysgjerrig på denne, nå fikk jeg mulighet til å se enda nøyere på miljøterapeutens rolle i grunnskolen. Dette prosjektet har ført til at jeg har fått et enda større bilde av den jobben miljøterapeuter gjør, noe jeg syntes var veldig engasjerende.

Jeg vil benytte muligheten til å takke de som har hjulpet meg gjennom masteren og skriveingen av denne masteren. Først vil jeg takke min masterveileder Tale Steen-Johnsen for veldig god veiledning og gode råd underveis, dette har gjort at jeg har fått mye motivasjon til skriveingen. Videre vil jeg takke miljøterapeutene og miljøveilederne i begge kommunene på både barne- og ungdomskoler som stilte opp, brukte tid og fortalte om jobben sin, selv med et stramt tidskjema, dette setter jeg stor pris på. Jeg har lært masse av dere og den jobben dere gjør! Takk til familie for all støtte jeg alltid får, for motivasjon og for en trygg havn til å lade batteriene i. Jeg vil også takke mine medstudenter for to veldig fine, sosiale år med en god blanding av både studiedager, måltider og fester.

Kristiansand, 2023

Emma Landa Johannessen

Sammendrag

Denne studien omhandler miljøterapeuter i grunnskolen og tar sikte på hvilke erfaringer miljøterapeutene har gjort seg gjennom arbeid med sosialt sårbare barn. Prosjektet etterspør hvordan de oppfatter sosialt sårbare barn, hvordan de arbeider med dem og hvorfor de arbeider som de gjør. Med utgangspunkt i 11 miljøterapeuter/miljøveiledere som informanter i, både individuelle- og gruppeintervju er empirien, som brukes i analysen for å finne svar på problemstillingen innhentet. To gruppeintervju ble gjennomført, da de hadde flere miljøterapeuter som jobbet i team tilgjengelig for prosjektet. Resten av intervjuene var individuelle intervju.

Viktige teoretiske verktøy for analysen har vært Andrew Abbots (1988) profesjons teori, Michael Lipskys (1980) teori om bakkebyråkrater, Anders Molanders (2013) skjønnsteori og Bernardo Zacka (2017) sine kategorier på skjønnsutøvelse. Videre har også Arlie Hochschilds (2012) teori på et styrt hjerte og Per Isdals (2018) perspektiv på profesjonenes belastninger vært viktig i analysen av denne oppgaven. Analysen er delt inn i tre deler som alle svarer på problemstillingen. Videre vises til to hovedpunkter på overraskende funn fra empirien.

Hovedtrekk i funn er følgende: Miljøterapeutene beskriver at de oppfatter sosialt sårbare elever i grunnskolen som de mindre «robuste», de som trenger mer støtte, veiledning og sosial trening. Miljøterapeutene forteller at de oppfatter de sosialt sårbare barna som de som ofte har mye negativ eller utagerende atferd, eller prøver å gjøre seg usynlige. Miljøterapeutene trekker frem tre hovedkategorier med ytre påvirkninger som en del av hvordan de oppfatter de sosialt sårbare barn, sosialt sårbare på grunn av: 1. familie, 2.skolen, 3. miljø utenfor skolen. Analysen viser at miljøterapeutene trekker frem særlig tre hovedoppgaver i sitt arbeid med de sosialt sårbare barna, 1. finne, 2. kartlegge og 3. lage/utføre tiltak. Det er rimelig å anta basert på de empiriske utsagnene at miljøterapeutene jobber som de gjør blant annet på grunn av skolens ledelse og skolens personell, samfunnet, elevens egne behov, skjønn, påvirkninger i rollen og forventninger i rollen. Funnene korrelerer med tidligere forskning, ved blant annet konklusjoner som at miljøterapeuten er viktig for de sosialt sårbare barna i skolen og bør brukes (Holmøy et al., 2019) videre bidrar rollen med å gi skolen et psykososialt hjelpeapparat (Oddekalv, 2022). I prosjektet finner jeg overraskende funn; som miljøterapeutenes holdninger og ønske til at stillingen blir lovfestet og at det blir flere miljøterapeuter i skolen. Samtidig deres holdninger til en tidlig innsats av sosialt sårbare barn.

INNHALDSFORTEGNELSE

Kapittel 1. Introduksjon	6
1.1 Relevans:	6
1.2 Tema og problemstilling.....	8
1.3 Avgrensninger:.....	8
Kapittel 2: Bakgrunn:	10
2.1 Innledning.....	10
2.1.1 Miljøterapeuten.....	10
2.1.2 Sosialt sårbare barn:	12
2.1.3 Skolemiljøtiltak:	13
2.1.4 Byråkratisk og juridisk rammeverk.....	14
2.2 Tidligere forskning:.....	15
2.2.1 Miljøterapeuten som et uforløst potensial i skolen.....	15
2.2.2 Trygghet, trivsel og tilgjengelighet.....	16
2.2.3 Møtet med de sosialt sårbare elevene.....	17
2.2.4 Flerfaglig kompetanse i skolen.....	18
Kapittel 3: Teoretisk rammeverk	21
3.1 Profesjoner.....	21
3.2 Bakkebyråkrater.....	22
3.3 Skjønn.....	24
3.3.1 Kan man stole på alt faglig skjønn?.....	25
3.4 Ulike typer bakkebyråkrater.....	25
3.5 Det styrte hjertet – følelser som en del av profesjonsutøvelsen.....	27
3.6 Smittet av vold – profesjonens belastninger.....	29
Kapittel 4. Metode	31
4.1 Kvalitativ metode.....	31
4.1.1 Induktiv og deduktiv metode:.....	31
4.2 Rekruttering og valg av deltagere:	32
4.2.1 Rekruttering:	33
4.2.2 Kontakt med miljøterapeuter:.....	34
4.2.3 Informasjonsskriv.....	34
4.3 Gjennomføring av intervju.....	35
4.3.1 Intervjuguide:.....	36
4.4 Analyse:.....	36
4.4.1 Komparativ analyse:	36
4.4.2 Tematisk analyse:.....	37
4.4.3 Trinn 1: forberedelse.....	37
4.4.4 Trinn 2: Koding:.....	39
4.4.5 Trinn 3: Kategorisering.....	40
4.4.6 Trinn 4: Presentasjon av funn.....	40

4.5 Etikk:	41
4.5.1 norsk senter for forskningsdata.....	41
4.5.2 Anonymisering.....	41
4.5.3 Informantenes påvirkning av prosjektet.....	42
4.5.4 Konfidensialitet.....	43
Kapittel 5. Analyse.....	44
5.1 Miljøterapeutens oppfattelse av sosialt sårbare barn i grunnskolen.....	44
5.1.1 Hva forbinder miljøterapeutene med begrepet.....	44
5.1.2 Hva er typiske faktorer av ytre påvirkninger ved miljøterapeutenes skole.....	46
5.1.3 Hvilken atferd opplever de at sosialt sårbare barn viser?.....	50
5.1.4 Hvordan oppfattes en sosialt sårbare elev?.....	52
4.1.5 Oppsummering.....	54
5.2 Miljøterapeutens opplevelse av arbeidet de gjør med sosialt sårbare barn.....	55
5.2.1 Miljøterapeutens tre hovedoppgaver med sosialt sårbare barn.....	58
5.2.2 Å finne de sosialt sårbare barna i grunnskolen.....	59
5.2.3 Kartlegging av sosialt sårbare barn i grunnskolen:.....	61
5.2.4 Å lage tiltak til de sosialt sårbare barna i grunnskolen.....	63
5.2.5 Oppsummering:.....	67
5.3 Hvorfor arbeider de som de gjør?.....	68
5.3.1 Hvem bestemmer hvordan de arbeider?.....	69
5.3.2 Ledelsen og skolens personell.....	69
5.3.3 Samfunnet.....	70
5.3.4 Elevenes behov.....	71
5.3.5 Utdanning, kurs, nettverk som en del av skjønn.....	72
5.3.6 Skjønn.....	74
5.3.6 Forventninger til rollen og påvirkninger fra rollen.....	77
5.4 Miljøterapeuten som ressurs.....	79
5.4.1 Fler miljøterapeuter og lovfesting av stillingen.....	79
5.4.2 Tidlig innsats med sosialt sårbare barn.....	81
Kapittel 6. Diskusjon og konklusjon.....	85
6.1 Induktive funn i empirien.....	85
6.1.1 Miljøterapeut som ressurs.....	85
6.2 KONKLUSJON:.....	88
6.2.1 Hvordan oppfatter miljøterapeuter sosialt sårbare barn i grunnskolen?.....	88
6.2.2 Hvordan opplever miljøterapeutene at de arbeider med de sosialt sårbare barna i grunnskolen?.....	88
6.2.3 Hvorfor arbeider miljøterapeutene som de gjør med de sosialt sårbare barna i grunnskolen?.....	89
6.3. Svakheter og styrker:.....	89
6.4. Forskning og praksis:.....	90
Kapittel 7. LITTERATUR OG VEDLEGG.....	91
7.1 Litteraturliste.....	91
6.2 Vedlegg: Informasjonsskriv.....	95
Hva innebærer det for deg å delta?.....	95

KAPITTEL 1. INTRODUKSJON

1.1 RELEVANS:

Fellesorganisasjonen, et fagforbund for sosialarbeidere, presenterer på sine hjemmesider – fontene at miljøterapeutrollen i skolen er et ganske nytt yrke og at antallet miljøterapeuter i skolene i Norge har økt på noen få år (Holmøy, Birkrem, Lien og Flaten, 2019). Før var det nesten bare lærerassistenter og helsesykepleiere i tillegg til lærerne (Holmøy, Birkrem, Lien og Flaten, 2019). Nå er det også kommet inn miljøterapeuter, som jobber psykososialt rundt elevene for å gjøre dem klare til å ta imot læring (Flaten og Sollesnes, 2016, s.76). Ettersom at dette er et ganske nytt felt, og at det er stadig økning i antall miljøterapeuter i skolen, kan det være viktig å forske på rollen som ikke alle kjenner til (Fellesorganisasjonen, 2022).

Miljøterapeuten forstås som den voksne som er i kontakt med skoleelevene i hverdagen og som kan være i posisjon til å hjelpe dem med det som ikke handler om selve pensum og undervisning, hvem disse er og hvordan de arbeider vil derfor kunne være interessant å finne ut.

Fellesorganisasjonen, jobber for tiden med en kampanje for å skaffe et nasjonalt krav til miljøterapeuter i grunnskolen og i barnehagen (Fellesorganisasjonen, 2021). Etter pandemien ble det laget en underskriftskampanje med det samme målet - å få miljøterapeutene inn i skolesektoren, dette var fordi behovet for miljøterapeuter ble synlig for flere under pandemien (Spurkeland, 2021). Underskriftskampanjen til Spurkeland resulterte i at kampanjen om nasjonalt krav til miljøterapeutene kom mer frem i media, og det ble raskt samlet inn over 10 000 underskrifter (Spurkeland, 2021).

Dette er en nyere profesjon som er i ferd med å finne sine verdier og arbeidsmåter (Holmøy et al., 2019). Det er derfor viktig å vite mer om hvordan de som jobber som miljøterapeuter tenker om sitt eget arbeid. I denne oppgaven analyserer jeg miljøterapeutens oppfattelse av en gruppe elever som de følger tett, samt deres opplevelse av eget arbeid med disse elevene og hvorfor de arbeider slik med disse elevene. Ettersom at det foregår en kampanje for å få lovfestet denne rollen i skolen, kan det være relevant å se på denne rollen, for å også se hvorfor de ønsker akkurat denne rollen lovfestet. Jeg finner at miljøterapeutene arbeider forebyggende, og helsefremmende, ved at de har et stort fokus på å bidra til å skape trygghet og trivsel blant elevene i skolen. Analysen viser at de sosialt sårbare barna er de som av miljøterapeutene oppleves som mindre robuste, og som trenger ekstra veiledning og støtte. Jeg finner at miljøterapeuter har tre hovedoppgaver rundt de sosialt sårbare barna; finne de

sosialt sårbare elevene, kartlegge elevene og deres behov og finne tiltak og følge dem opp. Jeg finner at de arbeider på denne måten med de sosialt sårbare barna blant annet på grunn av skolens ledelse og annet personell, samfunnet, elevenes egne behov, deres faglige skjønn, som også inkluderer utdanning, kurs og nettverk, forventninger til rollen, og påvirkninger i rollen.

Oppgaven gjør et særlig dypdykk i hvordan miljøterapeuter oppfatter sosialt sårbare elever og hvordan det arbeides med det for fremtidig arbeid i grunnskolen evt. fremtidig miljøterapeutisk arbeid med barn og unge. Denne vinklingen er valgt fordi den favner det jeg ser som en av kjerneoppgavene til denne profesjonen. Det empiriske grunnlaget for oppgaven er semi-strukturerte intervjuer med både deduktiv og induktiv tilnærming, i oppgaven kalt hermeneutisk tilnærming (Krogh, 2014, s.10).

Vi trenger alltid mer kunnskap om barn og unges utvikling, i et samfunnsfaglig perspektiv, for å kunne se hvordan samfunnet blir påvirket og hvordan samfunnet påvirker elevene. Mange snakker om tidlig innsats (meld. St. 6, 2019-2020), som et virkemiddel for å unngå senere utfordringer, både for samfunn, men også for individ. Det finnes en mulighet for at miljøterapeutene kan være en del av denne tidlige innsatsen med å bruke seg selv som verktøy i møte med elevene som har behov for det, det kan derfor være relevant å snakke med miljøterapeuter.

Som vist over, finnes det en allerede pågående debatt om miljøterapeuten og lovkrav til denne rollen i skolen og i barnehage. Jeg deltar således med funnene i min oppgave, i en allerede eksisterende debatt, ved at jeg belyser miljøterapeuten og rollens opplevelser av eget arbeid. Mål med min forskning er at den kan bidra til å vise miljøterapeuter i arbeid og hvordan de arbeider, kanskje dette kan gi noen svar på hvorfor ønsket er til at akkurat denne rollen lovfestes i grunnskolen og barnehagen.

Ettersom at miljøterapeutrollen i skolen ikke er så gammel, finnes det noe forskning, men det trengs mer, og det fokuseres kanskje oftere på miljøterapeuten i videregående skole i tidligere forskning. Det konkluderes i tidligere forskning med at dette er en profesjon det trengs å satse mer på i grunnskolen og at den har et «uforløst potensial» (Holmøy et al., 2019), at miljøterapeuten bidrar til at elevene blir en bedre versjon av seg selv (Oddekalv, 2022).

Tidligere forskning konkluderer også med at for å kunne bidra til resiliens bør man oppdage og handle så tidlig som mulig (Lund, 2015), og at andre grupper i skolen har vanskeligheter med å matche den sosialfaglige (Borg, Christensen, Fossetøl & Pålshaugen, 2015). I min

oppgave ser jeg på miljøterapeuter i grunnskolen og dette er et bidrag til å øke forståelsen for denne profesjonen på ulike nivåer i det norske skolesystemet.

1.2 TEMA OG PROBLEMSTILLING

Tema for oppgaven er Miljøterapeutens oppfattelser og opplevelse av eget arbeid med sosialt sårbare barn i grunnskolen

Problemstilling for oppgaven er:

Hvordan oppfatter miljøterapeuter sosialt sårbare elever i grunnskolen, hvordan opplever miljøterapeutene at de arbeider med de sosialt sårbare barna og hvorfor arbeider de som de gjør?

Analysen vil vise at miljøterapeutene beskriver at de oppfatter de sosialt sårbare elevene i grunnskolen som de mindre robuste, de oppleves ofte som de utagerende eller de som prøver å gjøre seg usynlige, de beskrives på hele skalaen av atferd. Analysen viser at elevene tilhører tre ulike grupper for ytre påvirkning, Familie, skole og miljø utenfor skolen. Analysen gir grunnlag for å forstå at miljøterapeutene har tre hovedoppgaver med de sosialt sårbare barna, å finne, kartlegge og lage tiltak. Analysen viser videre at miljøterapeutene beskriver at de arbeider som de gjør blant annet på grunn av skolens ledelse og annet personell, på grunn av samfunnet og elevens egne behov, videre også på grunn av skjønn, påvirkninger i rollen og forventninger til rollen.

1.3 AVGRENSNINGER:

I dette underkapittelet skal jeg belyse hvilke avgrensninger jeg har gjort. I prosjektet er det avgrenset til en bestemt rolle i grunnskolen som kalles for miljøterapeuter, noen steder kalt miljøveileder. Jeg vil videre i oppgaven kalle alle for miljøterapeuter. For å kunne kalle seg miljøterapeut må informantene ha relevant utdanning som for eksempel tre-årig utdanning som barnevernspedagog, sosionom eller vernepleie.

Når jeg stiller spørsmål til hvordan miljøterapeutene identifiserer og arbeider med sosialt sårbare barn, avgrenses det til barn som er spesielt sårbare på grunn av ytre påvirkningsfaktorer som miljø, fremfor for eksempel indre påvirkningsfaktorer som diagnoser. En sosialt sårbar elev kan beskrives som det å være ekstra sensitiv med andre og i samfunnet (Kvarme, 2017). Det har dermed ikke blitt lagt vekt på biologiske faktorer i intervjuene. Jeg kommer mer tilbake til begrepet sosial sårbar elev i kapittel to. Oppgavens

oppbygning er følgende; kapittel to presenterer og belyser bakgrunn og tidligere forskning, kapittel tre belyser teoretisk rammeverk. Kapittel fire belyser metodegrep og hvordan empirien er skaffet og hvordan arbeidet har foregått. Kapittel fem presenterer analyse, hvor jeg analyserer empirien som er vist til i metodedelen. Oppgaven runder av i kapittel seks, hvor jeg presenterer diskusjon og konklusjon. Kapittel syv vil inneholde litteraturliste og ulike vedlegg. Med dette som introduksjon går jeg videre til kapittel 2, hvor jeg skal belyse oppgavens bakgrunn, begreper og tidligere forskning.

KAPITTEL 2: BAKGRUNN:

2.1 INNLEDNING

Jeg skal i dette kapitlet, presentere hva vi vet fra før om miljøterapeuten, hva yrket er og hvor utbredt yrket er. Jeg skal også trekke frem noe relevant forskning som tidligere er gjort på feltet om miljøterapeuten i grunnskolen og dette i forbindelse med de sosialt sårbare elevene. Jeg skal belyse i dette kapitlet at miljøterapeutrollen ofte er fylt av barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere med minst tre år utdanning (Borg og Lyng, 2019). Statistikk viser at antallet miljøterapeuter i skolen på noen år har økt fra 3000 til 5000 (Fellesorganisasjonen, 2022, Holmøy et al., 2019). Forskning viser at miljøterapeuten har masse verdifull kompetanse som også passer godt i skolens møte med andre instanser (Fellesorganisasjonen, 2022). Faglitteratur viser at miljøterapeuten bruker sitt faglige skjønn i store deler av arbeidet sitt med sosialt sårbare barn, da det ikke finnes mange klare retningslinjer for denne profesjonen (Flaten og Sollesnes, 2016, s.76).

2.1.1 MILJØTERAPEUTEN

Rollen som miljøterapeut i grunnskolen er oftest fylt av barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere, ettersom at utdannelsene gir kunnskaper og kvalifikasjoner som miljøterapeutrollen burde ha i jobben den gjør med barn og unge i grunnskolen (Borg og Lyng, 2019). Dette er utdannelser som tar minst 3 år, på universitet eller høyskole, derfor skal jeg beskrive disse ulike gruppene i det følgende underkapitlet. For å få en forståelse av hva utdannelsen gir menneskene som utfyller rollen som miljøterapeut, skal jeg introdusere Borg og Lyngs (2019) beskrivelser av barnevernspedagogen, sosionomen og vernepleieren, fra rapporten deres for Fellesorganisasjonen i 2019.

En barnevernspedagog er en person som har utdanning i barnevern. Borg og Lyng (2019, s.12) beskriver barnevernspedagogen som en sosialarbeider som gjennom utdanning har kvalifisert seg til å jobbe med barn på ulike oppvekstarenaer. Barnevernspedagogen får gjennom utdannelsen kunnskaper om å kunne forstå barn, samtidig som de får kunnskap om å forstå deres families livssituasjon i en helhetlig sammenheng (Borg & Lyng, 2019, s.12). Barnevernspedagogen lærer seg ifølge Borg og Lyng (2019, s.12) å handle på kunnskapen de opparbeider seg i utdannelsen. Borg og Lyng (2019, s.12), beskriver at barnevernspedagogen jobber for å et godt sosialt fellesskap for barn og unge, ved tilrettelegging og forebygging.

En sosionom er en som har utdannelse i sosialt arbeid. Borg og Lyng (2019, s.12) beskriver at sosionomen har en forståelse av et større bilde av både elev, men også om miljøet rundt eleven, som familien og samfunnet (2019, s.12). Sosionomen kan legge til rette for både et godt miljø rundt elevene, men også at elevene mestrer på skolen ifølge Borg og Lyng (2019, s.12). Sosionomen jobber med å skape et godt psykososialt miljø rundt alle på skolen (Borg og Lyng, 2019, s.12). utfordringer på skolen som sosiale problemer, er noe sosionomen både kan jobbe for å redusere og løse i sin jobb, både på individ og gruppenivå (Borg og Lyng, 2019, s.12). Ifølge Borg og Lyng (2019, s.12), kan tilby elever ulike former for samtaler og dersom det trengs, kan de henvise elevene videre til andre instanser.

En vernepleier er en profesjonell som har utdannelse i vernepleie. Borg og Lyng (2019, s.13), beskriver vernepleieren som en profesjonell med kunnskap om både diagnoser og helse, i tillegg viser Borg og Lyng, at vernepleieren har forutsetninger for å tilrettelegge læring ut fra barnas behov. Ifølge Borg og Lyng (2019, s.13), kan vernepleieren mye om individets mulighet til medvirkning, vernepleieren beskrives også som en som har kunnskap om inkludering av alle elever i skolen. Vernepleieren har kunnskaper som kan bidra til at elever med lærevansker får god oppfølging (Borg og Lyng, 2019, s.13).

Ifølge fellesorganisasjonen, jobber det rundt 3000 miljøterapeuter i skolen i Norge, disse er utdannet barnevernspedagoger, vernepleiere og sosionomer. (Fellesorganisasjonen, 22.03.2022). Ifølge Holmøy (et al., 2019), har antallet på noen år økt, i 2015 var det bare rundt 500 barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere som jobbet i grunnskolen.

Miljøterapeuten beskrives av fellesorganisasjonen (2022) som, «[...] profesjoner som har kompetansen til å oppdage utfordringer og gi oppfølging til enkeltelever, samtidig som de jobber med det psykososiale miljøet på skolen» (Fellesorganisasjonen, 2022).

Fellesorganisasjonen (2022), beskriver at profesjonen bør være lett tilgjengelig i både skole og klassemiljøet. Miljøterapeutene jobber også tett med foresatte for å kunne gjøre endringer, dette fordi de har god veiledningskompetanse (Fellesorganisasjonen, 2022).

Fellesorganisasjonen (2022), hevder også at denne kompetansen kunne vært utnyttet mye mer i skolen i dag. For å kunne oppnå den nye overordnede delen av læreplanen som går på folkehelse og livsmestring, mener Fellesorganisasjonen (2022), at miljøterapeutene kan brukes til å nå dette, fordi deres kompetanse er verdifull. Fellesorganisasjonen beskriver videre at dette både gjelder opp mot lærere, foreldre/foresatte og elevene. (Fellesorganisasjonen, 2022).

Flaten og Sollesnes (2016, s.76), beskriver miljøterapeuten som en i skolesystemet som møter og hjelper barna ut fra behov de uttrykker. Miljøterapeuten blir selv et verktøy i møte med barna og hjelper barna med å forstå og regulere egne følelser, dette for å oppnå en positiv utvikling (Flaten og Sollesnes, 2016 s.76). Flaten og Sollesnes (2016, s.91), hevder at i jobben som miljøterapeut møter den profesjonelle på mange situasjoner hvor det ikke finnes klare retningslinjer, derfor må miljøterapeuten bruke sitt faglige skjønn, dermed blir også faglig skjønn en stor del av jobben som miljøterapeut.

2.1.2 SOSIALT SÅRBARE BARN:

I dette underkapittelet skal jeg belyse beskrivelser av begrepet sosialt sårbare barn. Jeg velger å beskrive begrepet sosialt sårbare barn under bakgrunn fremfor teori, fordi prosjektet tar utgangspunkt i miljøterapeutenes oppfattelse av de sosialt sårbare barna, og dermed da hva de oppfatter at ligger i begrepet. Dersom jeg hadde fokusert mer på de sosialt sårbare barna fremfor miljøterapeutenes oppfattelser og opplevelser rundt dem, hadde begrepet vært forklart under teori, og også blitt lagt mer vekt på.

Lund (2015), beskriver sosialt sårbare barn som de som viser et mønster av negativ tilpasning under belastende omstendigheter. En annen måte å beskrive begrepet på er som Kvarme (2017, s.14) gjør, hun beskriver sosialt sårbare barn som det å være ekstra sensitiv i møte med andre og i møtet med samfunnet. Kvarme (2017, s.22) trekker frem eksempler som nettverk og vennskap i forklaringen av de sårbare barna. Videre beskriver Kvarme at noen barn, altså de sårbare barna kan trenge støtte og tilrettelegging for å få glede av samvær med andre (Kvarme, 2017, s.22). Veland og Hamm (2015), beskriver sosialt sårbare barn som de som har det vanskelig på grunn av sine oppvekstforhold. Veland og Hamm (2015), deler også sosialt sårbare barn inn i fire kategorier: de med foreldre som rusmisbrukere, foreldre med psykisk sykdom, flyktningbarn og barnevernsklienter. Jeg kommer tilbake til begrepet i underkapittelet om tidligere forskning, ved Lund (2015) sin forklaring og kategorisering av begrepet.

2.1.3 SKOLEMILJØTILTAK:

I dette underkapittelet skal jeg belyse begrepet skolemiljøtiltak, som er utdanningsdirektoratets begrep på ulike tiltak skolen bør gjøre for å oppnå et godt psykososialt miljø på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.2).

For at elevene skal kunne lære og motta pensum på en gunstig måte, er det forståelig at de må være klare for å ta imot læringen, derfor har skolen et eget ansvar når det kommer til å gjøre dem klare (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.2). Utdanningsdirektoratet viser til at barn og unge i ulike deler av livet kan være sårbare, og at skolen da skal være påkoblet og støtte opp, og tilrettelegge for elevene (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.2). Holdninger kan være en viktig del av arbeidet i skolen med sårbare barn, hvordan den voksne møter eleven på er også viktig, fordi det vil forme relasjonen videre (skaalvik & Kvello, 1998, s. 316; Utdanningsdirektoratet, 2019, s.2). Dersom den voksne bagatelliserer barnets opplevelser, kan eleven føle seg krenket, som kan påvirke sårbarheten enda mer (skaalvik & Kvello, 1998, s. 316; Utdanningsdirektoratet, 2019, s.2).

Utdanningsdirektoratet viser til at de ansatte på skolen på ha kunnskap om hva som ligger i det å være sårbar og hva som kan føre til det/øke sårbarheten (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.2.) Udir viser til at faktorer som påvirker, kan være miljøet, familien og/eller jevnaldrende (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.2).

Ifølge Udir er det noen tiltak som er grunnleggende i arbeidet med sårbare barn, eksempler på disse tiltakene er samtaler og kommunikasjon med eleven, det å skape et trygt miljø rundt eleven, for eksempel i klasserommet (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.3). Videre kan det være viktig å oppdatere klassen på det som er godkjent av eleven at de får kunnskap om, som kan ta del i å gjøre det tryggere for eleven (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.3). Å hjelpe eleven med å sette seg mål som er realistiske og som er mulige å mestre, er et annet viktig punkt (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.3).

Noe spesielt miljøterapeuter jobber mye med er den sosiale kompetansen til elevene, som går på utvikling av de sosiale ferdighetene, om hvordan man skal regulere og kontrollere seg selv og hvordan man samhandler med andre og ser seg selv utenfra. Utdanningsdirektoratet (2019, s.5), viser også til at en viktig del av å møte eleven er å ha god kommunikasjon med foresatte, for at det stilles like forventninger til eleven hjemme og på skolen, at det settes felles mål og at eleven kan se at de voksne har et samarbeid for at eleven skal føle seg trygg og får dekket sine behov.

2.1.4 BYRÅKRATISK OG JURIDISK RAMMEVERK

I dette underkapittelet skal jeg belyse et juridisk rammeverk miljøterapeutene må forholde seg til i skolen. Selv om miljøterapeuten ikke har tydelige retningslinjer til sin rolle, har skolen tydelige retningslinjer til seg som institusjon og arena for utvikling av elevene. Personal som jobber i grunnskolen er en del av skolens juridiske rammeverk, herunder kommer blant annet §9A i opplæringsloven, FNs artikkel 29a, og ulike stortingsmeldinger som viktighet med ulik kompetanse i skolen og tidlig innsats i skolen.

§9A i Opplæringsloven, Lov av 9.juni 2017, nr.38 handler om hvordan elever har rett til å ha det på skolen. Elevene har rett på å ha et trygt psykososialt skolemiljø ifølge §9A, som vil si at elever skal trives og ha det bra når de er på skolen (Oppll, 2023, §9A; NOU, 2015). De skal ikke bli krenket, mobbet eller diskriminert, og de skal også bli hørt når de er på skolen (NOU, 2015; Oppll, 2023, §9A). Personalet på skolen skal jobbe for å forebygge og jobbe for å unngå et utrygt skolemiljø og håndtere eventuelle negative påvirkningsfaktorer (NOU, 2015; Oppll, 2023, §9A).

Ifølge opplæringsloven §15-8, har skolen plikt til å samarbeide med nødvendige instanser rundt elever, dette kalles et flerfaglig samarbeid formålet med dette er å gi eleven et best mulig samordna tilbud (Oppll, 2023, §15-8).

I artikkel 29A fra Barnekonvensjonen 1998, sies det at skolen har et ansvar med å hjelpe elevene med deres utvikling, utvikling av både personlighet, talenter og psykiske evner (barnekonvensjonen, 1998, artikkel 29).

I forskriften om miljørettet helsevern i barnehager og skoler m.v (2014, §1), står det at skolens miljø skal fremme helse og være et sted elevene trives, og at det skal være et sted hvor det forebygges mot skade og sykdom (Forskr. om miljørettet helsevern i skoler mv, 2014, §1).

Stortingsmelding (Meld. St. 19. (2018-2019), s.9), beskriver en tidlig innsats for barn og unge som et ansvar for flere, og som en av de viktigste oppgavene i samfunnet. Det beskrives som så viktig å sørge for at det ikke skal bli nødvendig med mer inngripende tiltak senere i livet til barna. Stortingsmeldingen uttrykker viktigheten av å sikre god kvalitet i skolen, (Meld.St.19 (2018-2019), s.9). En nyere stortingsmelding fra 2019-2020 vektlegger også arbeid for en tidlig innsats i arbeid med barn og unge (Meld. St. 6 (2019-2020), s.7). Stortingsmeldingen

hevder at barn som trives, lærer bedre, og belyser videre at kunnskapen man tilegner seg gjør det mulig å leve et selvstendig liv (Meld. St. 6 (2019-2020), s.7). Regjeringen satser på en tidlig innsats, for at alle barn og unge skal få like muligheter til å oppnå både ambisjoner og drømmer (Meld. St. 6 (2019-2020), s.7). Stortingsmeldinga (Meld. St. 6 (2019-2020), s.7), trekker frem at målet med å løfte alle barn uavhengig av bakgrunn i skolene, er å bidra til et samfunn med små forskjeller og muligheter som skal være like for alle. Regjeringen viser til at kunnskapsgrunnlaget for meldingen viser at praksis ikke alle steder er i tråd med regelverket (Meld. St. 6 (2019-2020), s.10).

2.2 TIDLIGERE FORSKNING:

Ettersom at prosjektet mitt handler om miljøterapeuten i grunnskolen og deres opplevelser av arbeidet med sårbare barn, har jeg valgt å se på tidligere forskning som går på hva miljøterapeutrollen er og hvordan de jobber, også med sårbare elever.

2.2.1 MILJØTERAPEUTEN SOM ET UFORLØST POTENSIAL I SKOLEN

I denne delen av underkapittelet skal jeg belyse tidligere forskning gjort på miljøterapeuten, hvor konklusjonen er at profesjonen er et uforløst potensial. Fagartikkelen fra nettsiden fontene «miljøterapeuter i skolen – et uforløst potensial», bygger på et prosjekt ved Høgskolen i Vestlandet hvor de så på miljøterapeutens rolle i skolen (Holmøy, et al., 2019). Holmøy (et al., 2019) trekker frem i fagartikkelen at miljøterapeuten i skolen ikke blir brukt godt nok, og at skolene kunne ha mye mer utbytte av å bruke miljøterapeutene. Dette på grunnlag både av å kunne avlaste lærere, hjelpe til med konflikter, og psykososiale utfordringer.

Skolen er samfunnets opplæringsaktør, med mandat og mulighet til å forme hverdagen til barn og unge, i tillegg til å gi retning til deres fremtid. (Holmøy et al., 2019).

Miljøterapeutene Holmøy (et al., 2019), snakker med i sitt prosjekt, mener alle at rollen er viktig, og at elevene fungerer bedre når miljøterapeutene er involvert. Holmøy (et al., 2019), legger vekt på miljøterapeutens kompetanse i møtet med elevene. Holmøy (et al., 2019), viser til at skolen er ikke det samme som for noen år siden, kravene endrer seg og dette påvirker også kravene til kompetanse blant skolens ansatte. I prosjektet møter Holmøy (et al., 2019) mange frustrert miljøterapeuter, miljøterapeuter som mener de sitter med mye kompetanse som de ikke føler blir brukt, han viser til at de mener kompetansen hadde vært bedre utnyttet

dersom de fikk ta del i å tilpasse stillingen sin. Holmøy (et al., 2019) konkluderer med at det burde forskes mer på miljøterapeutrollen og deres arbeidsoppgaver.

2.2.2 TRYGGHET, TRIVSEL OG TILGJENGELIGHET

Jeg skal nå presentere tidligere forskning på miljøterapeuter, med utgangspunktet i de som jobbet i Videregående skole, gjort av Oddekalv (2022). Oddekalv konkluderer i sin forskning med at miljøterapeuten i skolen er en avlastende rolle og mener at profesjonen kan brukes til å bygge et lag rundt eleven, slik at eleven blir den beste versjonen av seg selv.

I Oddekalv sin Fagartikkel på Fontenes nettsider fra 2022, presenterer han miljøterapeutens viktige rolle for elevene. I samtale med personal og elever ved en videregående skole fant Oddekalv tre fokusområder som var spesielt viktige arbeidsområder for miljøterapeutene; trygghet, trivsel og tilgjengelighet (Oddekalv, 2022). Ifølge Oddekalv (2022), jobbet miljøterapeutene med trygghet ved å for eksempel være tilgjengelige rundt elevene, følge med i situasjoner og være klar for å gripe inn, dette i forbindelse med forebygging av vold, rus, konflikter og mobbing (Oddekalv, 2022). Samtidig kunne støtte i det elevene kan oppleve som vanskelige situasjoner, eller sette de i kontakt med andre instanser (Oddekalv, 2022).

Et annet fokusområde Oddekalv (2022), presenterer er trivsel; arbeidsmetoden her var blant annet at miljøterapeutene satte inn tiltak og tilbud for at elevene skulle trives og ha det bra på skolen (Oddekalv, 2022). Miljøterapeutene lager friområder for elevene og tilrettelegger for gratistilbud som alle kan delta på, på tross av familiens sosioøkonomiske status. Oddekalv (2022), presenterer at tilgjengeligheten er noe av den viktige jobben de gjør, fordi elevene får se miljøterapeuten og vet hvem de kan snakke med på en enkel måte. Samtidig som elevene skal få et inntrykk av at de både kan kontakte miljøterapeutene ved små og store utfordringer (Oddekalv, 2022). I rapporten trekker Oddekalv (2022), frem at miljøterapeutene mener ting tar tid, som vil si at alt ikke løser seg på en dag, og det inngår blant annet relasjonsbygging i arbeidet for å få riktige tiltak. Miljøterapeutene beskrives som en rolle som må ha mange ulike hatter på seg i løpet av året og har mange forskjellige rolleforventninger, både være en tydelig voksen å sette grenser, men også en voksen som er støttende (Oddekalv, 2022). Rolleforventningene kan være fra alle hold, både at miljøterapeuten skal være lojal til ledelsen og skolen, men også skal miljøterapeuten vise eleven at de spiller på deres lag (Oddekalv, 2022).

Med miljøterapeuter i skolen erfarer jeg at vi sammen med lærere og de andre yrkesgruppene kan løfte mange elever opp til å bli den beste versjonen av seg selv (Oddekalv, 2022).

Oddekalv beskriver at ved å danne et lag rundt eleven, blandet av lærere og andre yrkesgrupper, kan eleven bli den beste versjonen av seg selv. Oddekalv (2022) konkluderer i sin forskning med at miljøterapeuten ikke tar fra noen andre roller sitt arbeid, men at de er en avlastende rolle. Oddekalv (2022), trekker frem at miljøterapeuten gir skolen et psykososialt hjelpeapparat, noe som ikke har vært til stede på skoler tidligere. Videre beskrives det at miljøterapeutene samarbeider med mange andre instanser som for eksempel politi, barnevern og foresatte, som også hjelper skolen i et tettere samarbeid (Oddekalv, 2022).

2.2.3 MØTET MED DE SOSIALT SÅRBARE ELEVENE

I denne delen skal jeg presentere det Lund (2015) kaller for sårbare elever i skolen og ulike perspektiver på de sårbare barna. I fagartikkel om sårbare elever i skolen belyser Lund (2015), ulike perspektiver på sårbarhet og ser på dette sammen med tilrettelegging av læringsmiljøet. Lund (2015) hevder at synet på sårbare barn har endret seg de siste 50 årene. Synet har endret seg fra å se at barn ikke opplevde psykisk eller fysisk smerte, til at de er samspillsaktører fra første stund (Lund, 2015). Skolens del i barnas liv har også endret seg, fra å være en passiv observatør til et samspill for utvikling (Lund, 2015). Lund viser til at den voksne i møte med barna, har en viktig rolle i forhold til at barna skal kunne lære seg å fungere i nye relasjoner (Lund, 2015). De sårbare barna som fagartikkelen tar utgangspunkt, er de som er mer sårbare enn andre.

«sårbarhet knyttet til barn og unge i skolen er de elevene som viser et mønster av negativ tilpasning under belastende omstendigheter» (Lund, 2015).

Lund skiller mellom en biologisk forskning og en sosiologisk, pedagogisk og psykologisk forskning. Det sosiologiske, pedagogiske og psykologiske perspektivet er det denne oppgaven også vektlegger. I forskningen viser Lund (2015) at det handler det om årsaksforklaringer, som bygger på kontekst og samtidig hvilken betydning relasjonen har for sårbarheten, Lund deler risikofaktorene inn i tre nivåer. Nivåene Lund (2015), deler inn i er: familienivået, jevnaldernivå og miljøet.

Familienivået handler om hvilke forhold som finnes i familien og at disse kan påvirke barna til å bli ekstra sårbare, som lav sosioøkonomisk status, høyt konfliktnivå i familien eller omsorgssvikt (Lund, 2015). Jevnaldernivå handler om barnas forhold til andre, som for

eksempel de som har vanskeligheter for å skaffe seg gode nettverk, eller venner, eller de barna som er utsatt for mobbing (Lund, 2015). Det siste nivået som Lund (2015) trekker frem er miljøet, dette nivået handler påvirkninger fra det som skjer rundt barnet, som å leve i fattigdom eller i et kriminelt nabolag, utfordringer med språket, eller mangel på nettverk og sosial støtte (Lund, 2015).

Lund (2015), beskriver at det finnes sammenhenger mellom hvordan man forstår sårbarhet og hvordan man iverksetter tiltak. Elevene viser ulike uttrykk, noen vil utagere, mens andre lukker utrygghet og fortvilelsen inne i kroppen (Lund, 2015). Ettersom at uttrykkene er forskjellig, mener Lund (2015), at miljøterapeuten må kunne være fleksibel til tilretteleggingen. Lund (2015), viser til at uansett om man ser på det biologiske perspektivet eller det sosiologiske, pedagogiske psykologiske, vil det ligge grunnleggende behov hos alle elever – som behov for trygghet. Lund (2015), trekker frem noen punkter som skal til for et godt psykososialt miljø, blant annet at elevene tåler å stå i ubehag, at elevene får mulighet eller tilbud om dialog, og trening av den sosiale kompetansen.

Forskning er ifølge Lund (2015), veldig klar på at for å oppnå resiliens (på tross av risikofaktorer, klare å leve et normalt liv), bør man oppdage og handle så tidlig som mulig.

2.2.4 FLERFAGLIG KOMPETANSE I SKOLEN

Jeg skal nå belyse tidligere forskning på flerfaglig kompetanse i skolen gjort av Borg, Christensen, Fossetøl og Pålshaugen (2015). Borg (et al, 2015) beskriver i sin rapport den flerfaglige kompetansen i skolen og om hvordan den får best mulig utfall, og konkluderer med at andre roller i skolen har vanskeligheter med å matche miljøterapeutens kompetanse.

Ved å fremstille ulike modeller trekker Borg (et al., 2015), frem ulike roller i skolen som kan være viktig rundt læreren i skolen. Borg (et al., 2015), viser et behov for videre forskning om laget rundt læreren, og at modellene de viser frem, kan være et hjelpemiddel i videre forskning. Rapporten trekker frem fem modeller; PPT modellen, helsesykepleier modellen, den sosialfaglige modellen og ledelse og organisasjonsmodellen. Det fremstillingen av den sosialfaglige modellen som vil bli relevant for dette prosjektet (Borg et al., 2015).

Den sosialfaglige modellen beskriver målet som å få en økning av de sosialfaglige utdannede i skolen, for å blant annet tette laget rundt lærere (Borg et al., 2015 s.45 & 46).

Borg (et al., 2015, s.46) kom blant annet frem til i sin rapport at de profesjonene som var sosialfaglige i skolen hadde en positiv effekt, både på arbeidsmiljøet på skolen, men også på selve læringen. Det hevdes at denne ressursen var utnyttet for dårlig, og at den kunne blitt utnyttet enda mer (Borg et al., 2015 s.46). Samtidig viser Borg til et funn av økende ansettelse av de sosialfaglige betyr at det finnes en etterspørsel. (Borg et al., 2015 s.46).

Videre rapporterer Borg (et al., 2015), om at den kunnskapen de sosialfaglige sitter med, er kompetanse som er vanskelig å erstatte, her nevnes blant annet kunnskap i forhold til forebygging eller andre hjelpemidler som å jobbe systematisk med grupper (Borg, et al., 2015 s.). Det blir også lagt vekt på de sosialfagliges samarbeidskompetanse, dette handler blant annet om deres kontakt og samarbeid med barnevern, politi og BUP (Borg et al., 2015). Modellen kalles av Borg (et al., 2015), for både kunnskaps og erfaringsbasert.

Ifølge modellen, blir ulike funn trukket frem som argumenter for de sosialfaglige i skolen, Disse har kompetanse på å møte det som kan oppleves som krevende elever, som hverken skolehelsetjenesten eller lærere har samme kompetanse på (Borg et al., 2015).

En fordel med de sosialfaglige, er at de kan gripe inn i situasjoner som kan oppleves som akutt, de kan ta vanskelige samtaler eller møte elever med sosiale vansker (Borg et al., 2015). Borg (et al., 2015), trekker frem at det kan være et viktig hjelpemiddel om miljøterapeutene har egnede kontor lokaler, for å ha mulighet til å skape et trygt rom. Borg (et al., 2015), viser til at i noen setting kan miljøterapeuten komme til kort, rollene kan oppleves uklare ettersom at det er en ganske ny kompetanse på skolefeltet. Ansvarsfordelingen kan bli en utfordring med relativt nye grupper i skolen, det er ikke alltid lett ifølge Borg (et al., 2015), å skille mellom miljøterapeut og lærer sine oppgaver.

Rapporten viser til at det finnes lite forskning på miljøterapeutene i skolen, samtidig som det heller ikke var noen nasjonal plan på bruk av rollen i 2015 da rapporten var skrevet (Borg et al., 2015). Borg (et al., 2015), mener at denne gruppen ofte kan være lite utnyttet. Borg (et al., 2015), trekker frem at en av grunnene til at andre faggrupper har vanskeligheter med å matche den sosialfaglige, er at de sosialfagliges utdannelse er mer rettet på selve individet og arbeidet med individet.

Det konkluderes i tidligere forskning med at dette er en profesjon det trengs å satse mer på i grunnskolen og at den har et «uforløst potensial» (Holmøy et al., 2019), at miljøterapeuten

bidrar til at elevene blir en bedre versjon av seg selv (Oddekalv, 2022). Tidligere forskning konkluderer også med at for å kunne bidra til resiliens bør man oppdage og handle så tidlig som mulig (Lund, 2015), og at andre grupper i skolen har vanskeligheter med å matche den sosialfaglige (Borg et al., 2015). I min oppgave ser jeg på miljøterapeuter i grunnskolen og dette er et bidrag til å øke forståelsen for denne profesjonen på ulike nivåer i det norske skolesystemet.

Vi vet hvem som arbeider som miljøterapeuter (Borg og Lyng, 2019), vi vet at det er en nokså ny rolle i skolen og at synet og dermed også jobben som gjøres med barna har endret seg de siste 50 årene (Lund, 2015). Vi vet at miljøterapeuten har en stilling som ikke er lovfestet, men gjør allikevel lovfestede oppgaver (Fellesorganisasjonen, 2021), ved at de må følge regler som de norske lover (Oppl, 2023, §9a, §8-15).

Vi vet ikke hovedgrunner til at det ikke satses mer på miljøterapeuten i grunnskolen, eller hvorfor noen kommuner satser mer på det enn andre. Vi vet ikke hva som skal til for at stillingen lovfestes eller hvordan denne rollen kan være negativt for de sosialt sårbare barna.

Med mitt arbeid, kan man få en forståelse av hvordan miljøterapeutene oppfatter sosialt sårbare barn, hvordan de arbeider med de sosialt sårbare barna, og hvorfor de gjør som de gjør. Dette kan bidra til videre forskning, og videre forståelse av arbeid med de sosialt sårbare barna. Jeg håper det kan bidra til å belyse miljøterapeuten i grunnskolen, ved at man får mer kunnskap. I min forskning lanserer jeg samtaler som blir en del av den deltagende debatten om å lovfeste miljøterapeut stillingen i norske grunnskoler. Jeg belyser miljøterapeutenes ønsker om lovfesting, og økning av miljøterapeuter i skolen, for å bidra til en tidlig innsats. Med dette som bakgrunn, går jeg videre til teori.

KAPITTEL 3: TEORETISK RAMMEVERK

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for oppgavens teoretiske rammeverk. Jeg skal presentere Andrew Abbots (1988) teori om profesjoner og Michael Lipskys (1980) teori om bakkebyråkrater. Videre skal jeg vise hvordan Lipsky, Anders Molander (2013) og Bernardo Zackas (2017) teorier på skjønn og skjønnsutøvelse er godt egnet for å svare på denne oppgavens problemstilling. Kirkebøen (2013) vises til for sin kritikk av faglig skjønn. Til slutt Arlie Hochschilds (2012) teori på det styrte hjertet og Per Isdals (2018) versjon av sekundærtraumatisering og utbrenthet i hjelpeyrkene.

Opgaven setter søkelys på miljøterapeutens opplevelse av eget arbeid med sosialt sårbare barn, deres identifisering av sosialt sårbare barn. Teorien blir derfor valgt ut fra hva som forklarer arbeideren: miljøterapeuten. Alle teoriene handler om hvem arbeideren er og hvordan arbeideren kan være i møtet med klienter.

3.1 PROFESJONER

I denne delen av kapitlet skal jeg belyse hva en profesjon er. Teorien om profesjoner velges ut fordi den kan hjelpe å svare på de to siste delene av problemstillingen som hvordan de opplever at de arbeider med sosialt sårbare barn og hvorfor de arbeider som de gjør. Miljøterapeut regnes som en profesjon, det vil derfor kunne bidra med å se på at det finnes grenser for deres mandat og hva de får lov til å gjøre i sitt arbeid. Abbots beskrivelse av profesjonenes tre hovedoppgaver kan bidra til å forklare både hvordan og hvorfor de arbeider som de gjør. Profesjoner kan forklares som ulike mennesker som bruker en type abstrakt kunnskap for å gjennomføre «konkrete» oppgaver (Abbott, 1988).

Andrew Abbott kaller grupper med profesjonelle arbeidere for profesjoner, mennesker som er spesielt egnet til arbeidsoppgavene de utfører (Abbott, 1988, s.33). Abbott viser til at profesjoner og jurisdiksjoner henger sammen, med dette mener han at profesjoner har ulike områder de har juridisk lov til å arbeide på (Abbott, 1988). Profesjoner med jurisdiksjon på ulike områder er for eksempel lege, på det medisinske feltet og er en av de som får utføre oppgaver på dette feltet (Abbott, 1988). En lærer kan ikke utføre legeoppgaver blant annet på grunn av jurisdiksjon. Abbott argumenterer for konkurransen blant de ulike profesjonene på felt, og at denne type konkurransen kan være sunt (Abbott, 1988, s.33). Abbott argumenterer for at profesjoner er en del av et system, som alle påvirker hverandres felt (Abbott, 1988, s.33).

Ifølge Abbott (1988, s.35), forandrer de ulike oppgavene som tilhører de forskjellige profesjonene seg hele tiden, dette i sammenheng med både politikk, teknologi og at det er nye måter å gjøre ting oppgaver mer effektivt på. Mennesker blir en del av systemet i arbeidet man gjør, profesjonene gjør oppgaver som å finne løsninger på menneskelige problemer (Abbott, 1988, s.39). Samfunnets syn er viktig, kulturen også, hvilke profesjoner som har mye makt og jurisdiksjon på ulike felt, kommer an på hva samfunnet trenger (Abbott, 1988, s.36). Abbott (1988, s.40), mener de profesjonelle teoretisk har tre oppgaver: finne og klassifisere problemet, kartlegge problemet, behandle og utføre tiltak på problemet (Abbott, 1988, s.40). Abbott sammenligner profesjonell tenkning med sjakk, fordi man ser tydelig start og slutt, men det imellom start og slutt er ikke alltid like tydelig (Abbott, 1988, s.40). Dette vil være relevant for oppgaven min for å kunne se på hvordan miljøterapeuten arbeider med sosialt sårbare barn.

3.2 BAKKEBYRÅKRATER

Jeg har presentert at miljøterapeuten er en profesjon, videre kan miljøterapeuten også regnes som en bakkebyråkrat, derfor skal jeg nå presentere hva en bakkebyråkrat er. Teorien om bakkebyråkrater velges ut for å bidra til å finne svar på hva som påvirker miljøterapeuten som bakkebyråkrat i sitt arbeid med sosialt sårbare barn, som hva de har lov til å gjøre i sitt arbeid, og hvem de er i rollen som miljøterapeut i forhold til elevene og foresatte. Teorien bidrar også til å se på hvordan miljøterapeuten kan identifisere elevene sine, og møte dem som «klienter», samtidig som det viser at miljøterapeutene handler på «oppdrag» fra samfunnet. Videre viser begrepet til hvilket handlingsrom profesjonen miljøterapeut har i arbeidet sitt. Bakkebyråkrat-begrepet sier noe om en forståelse som omsetter seg i praksis og belyser temaer som makt, styring og skjønn, som alle viser seg gjennom analysen i dette prosjektet (Lipsky, 1980, s.3).

Bakkebyråkrater er de som møter samfunnets borgere ansikt til ansikt (Lipsky, 1980). I Michael Lipskys studie av det Amerikanske samfunn og bakkebyråkrater fra 80-tallet setter han søkelyset på bakkebyråkrater, hvem de er og hva de gjør (Lipsky, 1980, s.3). Lipsky viser i sin studie at de han kaller for bakkebyråkrater, er de som direkte jobber med borgerne i samfunnet, og som bruker betydelig skjønn i utførelsen av arbeidet sitt med disse borgerne (1980, s.3). Ifølge Lipsky (1980, s.3), er bakkebyråkratenes oppgave å få det staten har bestemt ut i praksis. Både å gi sanksjoner (reaksjoner), og å dele ut velferdsgoder kan regnes som bakkebyråkratenes oppgaver (Lipsky, 1980, s.3). Bakkebyråkratene vil ha tilgang på statens ulike programmer og kan bli de som deler ut tjenester/ytelser i dem (Lipsky, 1980, s. 3).

De fleste bakkebyråkrater jobber i det offentlige ifølge Lipsky (1980, s. 5). Den offentlige sektoren har ifølge Lipsky (1980, s. 6), tatt ett større ansvar for det som før var mer det privates ansvar, for eksempel på helsefeltet. Lipsky viser at Helsearbeidere, sosial arbeidere, dommere, lærere og politibetjenter er ulike eksempler på bakkebyråkrater (Lipsky, 1980, s.3). Noen eksempler på oppgaver bakkebyråkratene utfører er; dommere dømmer, politimenn bestemmer hvem som arresteres, lærere bestemmer hvem som «utvises», eller hvem som er klare for undervisningen og fengselsbetjenter bestemmer hvem som skal sone i isolasjon (Lipsky, 1980, s. 13 og 14). Selv om bakkebyråkratene har ulike arbeidsoppgaver og ulike titler, finnes det mange likhetstrekk blant bakkebyråkratene; som for eksempel at de kan møte mye likt i hverdagene sine i form av klienter og forventninger (Lipsky, 1980, s.4).

Lipsky (1980, s.4) viser at bakkebyråkratenes utlevering av sanksjoner og tjenester kan være grunnen til at han kaller de for statens forlengede arm (Lipsky, 1980, s.4). Bakkebyråkratene møter stadig på forventninger til effektivisering, samtidig som forventninger til lik behandling av borgere (Lipsky, 1980, s.4). Denne forventningen kan ikke alltid være enkel å innfri når statens budsjett begrenser bakkebyråkratenes utførelse av jobben (Lipsky, 1980, s.4).

Lipsky hevder at bakkebyråkratene har en stor påvirkning på borgerens liv; de viser statens forventninger til borgere gjennom kvalifikasjoner, de bestemmer ofte i hvilken grad borgerne kvalifiseres til de ulike fordelene og sanksjonene, de er ofte en del av behandlingene av borgerne, er dermed med på å avgjøre forholdet borgerne får til staten ved behandlingen (Lipsky, 1980, s.8). Ifølge Lipsky, kan fattigdom brukes som eksempel på grad av innflytelse fra bakkebyråkrater., ved at graden av fattigdom påvirker hvor stor innflytelse bakkebyråkrater har over mennesker, altså hvis man er veldig fattig vil bakkebyråkratene ha stor innflytelse (Lipsky, 1980, s.6). I sitt arbeid møter bakkebyråkratene ikke bare borgere, men deres reaksjoner på deres behandling og tilbud, her møter de mennesker som viser alle typer følelser, som kan være krevende (Lipsky, 1980, s.9).

3.3 SKJØNN

Jeg har nå presentert teori om bakkebyråkraten og profesjonen: miljøterapeut, og skal nå videre inn på det som handler om selve arbeidet til miljøterapeuten, derfor starter jeg med å presentere Molanders (2013), perspektiv på skjønn. Teori om skjønn kan bidra i denne oppgaven med å finne svar på flere deler av problemstillingen. Teorien om skjønn kan bidra til å finne ut hvordan de identifiserer de sosialt sårbare barna, mulige årsaker til hvorfor miljøterapeutene arbeider som de gjør og med å finne ut hvordan de arbeider.

Reglene de profesjonelle følger kan være uklare og kanskje ikke konkrete, og for å kunne ta vurderinger, må de profesjonelle/bakkebyråkratene handle på det de har av kunnskap og erfaringer, dette utgjør det faglige skjønn (Molander, 2013, s. 44). Anders Molander hevder at det profesjonelle skjønn handler om at de profesjonelle bruker generell kunnskap i ulike situasjoner for å ta vurderinger og at de er autorisert til å ta disse vurderingene (Molander, 2013, s.44). I situasjoner hvor det finnes uklare retningslinjer, dannes det derfor et rom for å kunne ta egne beslutninger og egne vurderinger (Molander, 2013, s.44).

Lipsky (1980, s.8), mener at menneskers fremtid ofte blir avgjort av bakkebyråkratene som tar valg raskt og effektivt og vurderingsprosessen blir påvirket av bakkebyråkrats skjønn. Lipsky viser til at ettersom avgjørelsene ofte blir tatt er påvirket av arbeiderens skjønn, kan vurderinger være forskjellig fra person til person. Lipsky argumenterer for at bruk av skjønn ikke betyr at de ikke har rammer eller regler eller styringer fra staten, fordi det har de. Skjønnsbruken kommer ofte frem i situasjoner hvor de ikke har bestemte måter de skal jobbe på, som for eksempel situasjoner som er veldig krevende, eller situasjoner som er nye for bakkebyråkraten (Lipsky, 1980, s.15). Molander viser til at i visse situasjoner kan den profesjonelle være en slags portvakt, i den forstand at de bestemmer hvem som får og hvem som ikke får tilgang på hva (Molander, 2013, s.44).

Molander (2013, s. 45), bruker tilpasning og fleksibilitet til klientenes situasjoner, som argumenter for bruk av skjønn. Argument mot fagligskjønn er faren for at skjønn misbrukes og at vurderinger kan bli veldig forskjellig hos ulike klienter (Molander, 2013, s. 45). Molander hevder at dersom de profesjonelle sluttet å bruke skjønn, ville mange ikke fått behovene sine dekket på grunn av de satte grensene (Molander, 2013, s.45).

3.3.1 KAN MAN STOLE PÅ ALT FAGLIG SKJØNN?

Jeg har nå presentert Molanders perspektiv på skjønn, jeg skal derfor videre presentere Kirkebøens perspektiv, fordi det er et annet perspektiv på skjønn enn Molander (2013) viser. Dette ved at Kirkebøens perspektiv er mer kritisk til å kunne stole på fagfolks skjønn enn Molander.

Kirkebøen (2013, s.27), hevder at de profesjonelle foretar skjønnsmessige vurderinger over informasjonen de får tilgang på om det spørsmålet de skal finne svar på med sin kunnskap og sin erfaring. Kirkebøen utdyper at når han stiller spørsmål til om man kan stole på fagfolks skjønn, så mener han om man kan stole på vurderingene de tar (Kirkebøen, 2013, 27). Ifølge Kirkebøen (2013, s. 27), finnes det mye imponerende utøvelse av skjønn, men også veldig mye dårlig utøvelse av skjønn. Kirkebøen (2013, s. 41) viser til at selv om fagfolk tror på eget skjønn, gir ikke dette noen spesiell grunn til å kunne stole på det. Kirkebøen (2013), nevner at en viktig faktor for å kunne stole på det faglige skjønn, er «karakteristika» på det utøvende fagområdet. Kirkebøen skiller mellom det han kaller «vennlige» og «uvennlige» områder hvor «vennlige» områder kan være områder hvor det ofte finnes mye erfaring som har gitt valide tegn å basere vurderinger på (Kirkebøen, 2013, s. 41). «Uvennlige» områder mener han er områder som det finnes mindre erfaringer på, og vurderingene tas med usikkerhet fordi det ofte er mønstre av tegn og vanskeligheter for å se sammenhengen mellom tegn (Kirkebøen, 2013, s.41). Kirkebøen mener det burde komme en strengere kvalitetskontroll som blant annet ikke godtar konkluderer med henvisning til fagpersonens egen erfaring og tittel i for eksempel saker som omgår enkeltpersoner i rettsapparatet (Kirkebøen, 2013, s.42).

Kirkebøen (2013, s.42), konkluderer med at profesjonsutøverne burde bli pålagt, spesielt på de områdene kan kaller «uvennlige», å gå over til hjelpemidler i beslutningstaking som sjekklister, fremfor bruken av skjønn. Kirkebøen (2013, s.42), konkluderer dermed forskjellig fra Molander (2013).

3.4 ULIKE TYPER BAKKEBYRÅKRATER

Etter nå å ha presentert hva skjønn er, skal jeg videre vise at Zackas (2017) teori på skjønnsutøvelsen og presentere deler av den som senere skal brukes i analysen. Zackas (2017, s.101) kategorier er relevant for denne oppgaven fordi det er en måte å forstå skjønnsutøvelsen miljøterapeuten utøver på. Ved å bruke kategoriene inn i analysedelen av

oppgaven, kan det bidra med å forstå hvordan miljøterapeutene opplever at de arbeider med sosialt sårbare barn og hvorfor de arbeider som de gjør (Zacka, 2017, s.101).

Bernardo Zacka (2017), belyser at bakkebyråkratene kan handle på mange ulike måter, etter hvor mye faglig skjønn de bruker og hvordan de bruker sitt profesjonelle skjønn. Zacka presenterer ulike verdier bakkebyråkratene må bruke i arbeidet i møtet med borgerne; rettferdighet, respekt, effektivitet, respons og reaksjonsevne (Zacka, 2017, s.100). Zacka (2017, s.100), mener at verdiene ofte kan komme i konflikt med hverandre i arbeidet, og hvordan de skal prioriteres. Det er ved valg av prioriteringer bakkebyråkratene bruker skjønn i arbeidet sitt, ved at de behandler hver situasjon ut fra hva de vurderer er best (Zacka, 2017).

Tre vanlige måter bakkebyråkrater opptrer på som påvirker skjønnsutøvelsen på i møtet med borgere er ved å være den likegyldige, omsorgsgiveren eller håndheveren (Zacka, 2017, s.101).

Den likegyldige i møtet med borgere beskrives som bakkebyråkraten som forventer at klientene skal oppføre seg som gode samfunnsborgere (Zacka, 2017, s.101). Den likegyldige kan opptre nøytral, som vil si at deres egne verdier ikke skal komme i veien for valg de tar i arbeidet som profesjonell (Zacka, 2017, s.102). En fordel ved å være likegyldig, er at den likegyldige kanskje ikke like ofte blir utbrent, fordi situasjoner behandles som saker (Zacka, 2017, s.102).

Omsorgsgiveren kan beskrives som de som ser menneskene fremfor saken og som ofte leter etter menneskets behov (Zacka, 2017, s.104). Omsorgsgiveren kan oftere kanskje bli utbrent i arbeidet, fordi han bruker mer krefter enn den som skiller sak fra menneske. Det argumenteres for at omsorgsgiveren kan utføre bjørnetjenester eller hjelpe klientene med å utnytte systemet (Zacka, 2017). Omsorgsgiver vil kanskje ikke prioritere effektivitet, slik som den likegyldige kanskje vil (Zacka, 2017, s.105)

Håndheveren blir ofte sett på som statens forlengede arm (Zacka, 2017, s.106), og fremtrer ofte mer mistenksom ovenfor klientene, og forventer kanskje oftere enn de andre at klienten prøver å utnytte systemet. Håndheveren bruker kanskje mindre faglig skjønn, og holder seg mer til retningslinjer enn omsorgsgiveren (Zacka, 2017).

Zacka konkluderer med at det ikke er en av de ulike måtene å opptre på som er best, men en blanding mellom de tre er ønskelig (Zacka, 2017, s.109).

3.5 DET STYRTE HJERTET – FØLELSER SOM EN DEL AV PROFESJONSUTØVELSEN

I denne delen skal jeg belyse teorien om det styrte hjertet. Teorien om det styrte hjertet er valgt ut fordi Hochschild viser en forventning til rollen som arbeideren utfører, denne kan brukes i analysen for å se om dette samsvarer med intervjuene. Jeg vil i oppgaven utvide forståelsen av skjønn til å også omfatte følelser. Det styrte hjerte, kan også bidra i oppgaven til å finne ut hvorfor miljøterapeutene arbeider som de gjør – ved å se på sammenhenger til intervjuene. Teorien til Hochschild kan bidra til å forstå om forventninger til rollen kan påvirke hvordan miljøterapeuten arbeider (Hochschild, 2012, s.8).

Tidligere norske studier viser at Hochschilds teori ikke bare er aktuell i privat sektor i USA, men at den også er aktuell i norske institusjoner (Iversen, 2017, s.1). Iversen (2017, s.11), bruker Hochschilds teori om et styrt hjerte til å belyse nav-ansatte i Norges opplevelser og håndtering av det emosjonelle arbeidet på jobb.

Innenfor følelssosiosologien er Arlie Russell Hochschild et stort navn. Hochschild, har gjennom en forskning på Amerikansk kabinpersonale, kommet frem til at det i flere yrker blir forventet at jobben skal utføres med ytre emosjoner som en del av uniformen (Hochschild, 2012, s.8). De ytre emosjonene kan være mekanisert og stemmer kanskje ikke med slik de ansatte har det på innsiden (Hochschild, 2012, s.8).

Hochschild viser til at de ansatte på en måte, blir betalt for å smile, og å utstråle trygghet (Hochschild, 2012, s.5). Man kan forstå det slik at Hochschild mener at det ofte krever en undertrykkelse av personells egne emosjoner, for å opprettholde det ytre, eller en fasade for jobben utad (Hochschild, 2012, s. 6-7).

I arbeid hvor det arbeides med andre mennesker og andres følelser, blir det ofte forventet at kundens følelser kommer før ens egne for å kunne fremtre profesjonelt, selv om det kan oppleves krevende (Hochschild, 2012, s.7). En dårlig dag på jobb, med negative emosjoner, passer ikke inn i forventningene til hva en kabinansatt skal vise ovenfor sine kunder (Hochschild, 2012. s.6).

Den tredje utgaven av Hochschilds (2012, s.7.) «managed heart» beskriver det styrte med mennesker i jobb, som at mennesker i noen yrker blir som et maskineri som lærer og følger rytmen for jobben. I Hochschilds studie observerer hun blant annet et kurs hvor ansatte skulle lære å bli kabinansatte, her fikk de trening i å mestre følelsene sine, eller å dempe dem til fordel for kundenes følelser (Hochschild, 2012, s.24). Det forstås som at det blir ansett i

jobben som forventet at man skal endre holdninger i situasjoner for å gjøre kunden fornøyd. De trekker frem eksempler i kurset, som hendelser som kan gjøre den ansatte sint, men som endres til at den ansatte lærer seg teknikker for å heller syndes synd på kunden, for å kunne gi god service (Hochschild, 2012, s. 24). Ifølge Hochschilds studie kan noen jobber virke klarere på når selve jobben er gjort, mens i arbeid som kabinpersonale, kan jobben først se som gjort når menneskene man møter er fornøyde/ har fått dekket sine behov (Hochschild, 2012, s.5).

Hochschild argumenterer for at et emosjonelt arbeid er et mulig arbeid i den forstand at man for eksempel ikke ønsker å møte noen fra service yrket som himler med øynene når man snakker til dem (Hochschild, 2012, s. 8). Hochschild mener at noe av det interessante med dette temaet er hva som kreves av de ansatte for at de skal fortsette å holde fasaden «nydelig» (Hochschild, 2012, s.9). Det stilles spørsmål til det emosjonelle arbeidet, hva er egentlig det emosjonelle og hva er ekte (Hochschild, 2012, s.11). «Hva gjør vi når vi mestrer det emosjonelle?», Hochschild stiller spørsmål til konsekvensene privat for emosjonelt arbeid på jobb og hvordan det emosjonelle påvirker jobb (Hochschild, 2012, s.11). Ifølge Hochschild blir det spesielt forventet fra kvinner i arbeid at det emosjonelle arbeidet er til stede, noe han begrunner i at det kan ha noe med å gjøre at kvinner oftere ser personlige konsekvenser (Hochschild, 2012, s.11).

Hochschild beskriver at arbeidere i jobben sin ofte spiller et slags skuespill for å oppnå forventningene om rollen (Hochschild, 2012, s.35). Skuespillet går ut på å prøve å endre hvordan vi fremstår for andre, dette kan være ved hjelp av smiling eller endring av eget kroppsspråk (Hochschild, 2012, s.36). Hochschild beskriver to ulike former for skuespill, den ene typen er et overfladisk skuespill hvor man later som, mens et dypere skuespill handler om at man overbeviser seg selv om at man er på en måte. Utsiden kommer dermed som et resultat av å jobbe med det indre, (Hochschild, 2012, s.36)

3.6 SMITTET AV VOLD – PROFESJONENS BELASTNINGER

Isdal presenterer at man som arbeider blir preget av jobben, og hvordan det kan få konsekvenser på den profesjonelle senere i jobben, denne er derfor relevant for min problemstilling fordi jeg skal finne ut hvorfor de arbeider som de gjør. Isdal blir dermed en del av det teoretiske rammeverket, fordi dette kan bidra til å prege skjønnsutøvelsen som profesjon. Isdal kan også bidra i denne oppgaven med å finne ut hvordan de selv opplever at de arbeider med barn, fordi deres perspektiv på eget arbeid, kan ifølge Isdal være påvirket av jobben de gjør. Isdal er psykolog, men viser i sin bok om profesjonens belastninger, et blikk på sosiale strukturer.

Isdal presenterer at alt det profesjonelle møter i jobben blir tatt imot av kroppen både fysisk, emosjonelt, tankemessig og sansemessig (Isdal, 2018, s.54). Per Isdal har jobbet som psykolog i mange år og presenterer i sine foredrag og i sin bok «smittet av vold», påvirkningen klientene har på terapeutene og hjelperne (Isdal, 2018, s.54). Ifølge Isdal kan de profesjonelle – som han kaller terapeuter eller hjelpere, kan få både direkte, emosjonelle og indirekte belastninger av jobben med andre mennesker (Isdal, 2018, s.54). Isdal (2018), kaller det «smittet», fordi sjansen for en type påvirkning er stor. Ifølge Isdal er jobber som helse og sosialarbeidere, Norges mest helsefarlige jobber (Isdal, 2018, s.17). Dette kan ses i sammenheng med risikoen for å kunne bli «smittet», faren for utbrenthet og sekunder traumatisering (Isdal, 2018, s.17). Vold, krenkelser, trusler, avvísning eller pårørendes aggresjon er noen av eksemplene Isdal (2018, s.54), viser til som direkte belastning. Emosjonelle belastninger kan være det å gå som terapeut eller hjelper med risiko for direkte belastning over tid, noe som kan resultere i at terapeuten alltid er i beredskap, som kan slite ut kroppen (Isdal, 2018).

Isdal (2018, s. 69), mener at indirekte belastning er det terapeutene kan få når de møter klienter med problemer og smerter. Den Profesjonelle får historiene og møter smertene til klientene, som for eksempel fortellinger om vonde livssituasjoner med traumer, vold eller overgrep eller svikt (Isdal, 2018, s.69). De kan møte historier om vond oppvekst med traumer, vold, overgrep, omsorgssvikt, svik og andre belastninger (Isdal, 2018, s.69). Ifølge Isdal, kan de kan også møte på de pårørendes fortvilelse eller sorg, som også er en indirekte belastning for terapeutene (Isdal, 2018, s.69). Isdal (2018, s.104), beskriver at i møtet med mennesker kan terapeutene bli både berørt emosjonelt og aktivert. Selv om en profesjonell kan virke tålmodig, rolig og til stede i arbeidet, kan det på innsiden av den profesjonelle være kaos og uro (Isdal, 2018, s.107). Isdal viser til at terapeutene både kan bli utbrent av jobben, men også

sekundærtraumatisert, gjennom møte med klientene (Isdal, 2018, s.104).

Sekundærtraumatiseringen beskrives som den effekten det har å møte traumatiserte klienter.

Isdal (2018), viser til at som konsekvens over en jobb hvor man møter mange forskjellige klienter med ulike former for behov, som har tunge og vanskelige historier i «sekken», kan være utbrenthet. Utbrenthet er en kroppslig reaksjon som gjør at man ikke klarer å utføre jobben på grunn av kroppens overbelastning. Isdal (2018) beskriver at noe han og mange ikke visste om å bli en slik hjelper, er faren for at man selv blir «smittet».

I det teoretiske rammeverket har jeg introdusert ulike teorier jeg kommer til å bruke for å støtte opp empirien når jeg skal prøve å finne svar på problemstillingen. Med dette som teoretisk rammeverk for prosjektet, går jeg videre til kapittel 3 som er metodedelen.

KAPITTEL 4. METODE

4.1 KVALITATIV METODE

I dette kapitlet skal jeg presentere metoden jeg har brukt for å komme frem til empirien, jeg skal også presentere hvordan jeg har analysert empirien og hvilke valg og etiske refleksjoner jeg har tatt underveis i prosjektet.

Prosjektet er en fenomenologisk studie, hvor jeg bruker en kvalitativ metode for å belyse problemstillingen (Postholm, 2005, s.43). Brinkmann og Kvale beskriver at den kvalitative metoden ofte brukes for å komme frem til noe ved hjelp av ord og ikke nødvendigvis tall, slik som i den kvantitative metoden (Brinkmann og Kvale, 2015, s.33). Postholm (2005, s.43), beskriver at intervju stort sett regnes som den eneste metoden som kan brukes i den fenomenologiske studien for å komme frem til best resultat.

Min egen rolle i prosjektet har vært å søke etter svar på noe jeg ønsket å lære mer om, jeg har vært delaktig i intervjuene ved at jeg har stilt oppfølgingsspørsmål og forsøkt å gjøre store deler av intervjuene til en samtale. Materialet er et resultat av en samhandling mellom forsker og deltager. Som Postholm (2005, s.82), beskriver, krever den fenomenologiske studien at forskeren har noe kunnskap om forskningsfeltet eller fenomenet det skal forskes på før intervjuene. Min forståelse for dette temaet før var at miljøterapeuten hadde en stor rolle i forbindelse med de sosialt sårbare barna, jeg var ikke sikker på hvordan de selv opplevde at de arbeidet eller hvordan de oppfattet de sosialt sårbare barna. Jeg hadde kunnskaper om miljøterapeuter og om sosialt sårbare barn før prosjektet. Min forståelse for dette temaet etter prosjektet kommer jeg tilbake til i diskusjonsdelen.

Ved prosjektstart ble problemstilling valgt, denne ble videreutviklet etter å ha gjennomført intervjuene fordi jeg kunne se i empirien at jeg kunne finne svar på mer og valgte å videreutvikle problemstillingen til tre deler og videre dele analysen inn i fire deler.

4.1.1 INDUKTIV OG DEDUKTIV METODE:

Jeg skal i denne delen presentere hvilke metodevalg jeg har tatt rundt induktiv og deduktiv metode. Ifølge Johannessen, Rasmussen og Rafoss er en deduktiv metode å la forhåndsbestemt teori styre analysen (Johannessen, Rasmussen & Rafoss, 2018, s.37).

Ettersom at jeg ikke rent tester hypoteser, vil jeg ikke kunne kalle metoden rent deduktiv. Det er det kun de første to delene av analysen som anses som nærere en deduktiv analyse, ved at jeg søkte etter svar på problemstillingen. Disse to delene handler om miljøterapeutens

oppfattelse av sosialt sårbare barn og deres oppfattelse av arbeid med sosialt sårbare barn. Spørsmålene som er formet i intervjuguiden kan fra en side kalles deduktive ved at de åpner opp for muligheten om å finne svar på problemstillingen, samtidig er de såpass åpne at analysen kunne gå i flere retninger med utgangspunkt i empirien, men som sagt tester jeg ikke ut noen hypoteser, jeg kan derfor ikke kalle dette en ren deduktiv metode (Johannessen et al., 2018, s.37). Ifølge Dalen er en induktiv metode til stede dersom det er informantenes egne perspektiver og opplysninger som bygger grunnlag for analysen (Dalen, 2004, s.46). De siste to delene/kapitlene av analysen er minner om induktiv metode, hvor informantenes perspektiver og opplysninger styrte analysen. Disse to kapitlene handler om hvorfor miljøterapeutene arbeider som de gjør med sosialt sårbare barn og funn som kom overraskende i prosjektet; som ønsket for fler miljøterapeuter og meningen om viktighet av tidlig innsats. Funnene mine i helhet er hentet fra en blanding av induktiv og deduktiv metode, som kan kalles hermeneutikk (Krogh, 2014, s.10). Krogh (2014, s.68), bygger det han forteller som å forstå og fortolke, på filosofen Hans Georg Gadammers teori om hermeneutikk. Det han beskriver er at man finner svar ved å forstå og fortolke (Krogh, 2014, s.10). Videre stiller Krogh spørsmål til at Gadamer bruker fortiden som hjelp til å finne svar på nye spørsmål, ved at Krogh mener at fortiden er avsluttet, allikevel forstår han at fortiden kan brukes i form av teoretiske funn, blandet med nåtidens spørsmål (Krogh, 2014, s.68). Jeg bruker altså en form for hermeneutisk tilnærming, ved at jeg går frem og tilbake mellom teori og empiri, jeg lar både empiri og teori lede vei (Krogh, 2014, s.10).

4.2 REKRUTTERING OG VALG AV DELTAGERE:

I denne delen skal jeg belyse refleksjoner og valg rundt deltagerne til prosjektet. Postholm (2005, s.41), beskriver at meningen med en fenomenologisk studie er å belyse menneskers opplevelse knyttet til bestemte erfaringer av et fenomen. Postholm beskriver videre at målet med denne type studie er å forske på grupper av mennesker (Postholm, 2005, s.41). Ved prosjektstart valgte jeg å belyse og lære mer om miljøterapeutens opplevelser, derfor valgte jeg at det beste for dette prosjektet ville være å snakke med miljøterapeuter ettersom det er de som sitter med opplevelsene. Her kunne jeg ha brukt statistikk eller tidligere forskning, men ettersom at miljøterapeuten i grunnskolen viser seg å være en nok så ny rolle, ville jeg kanskje få mer data med egne intervju (Fellesorganisasjonen, 2021). Samtidig kunne jeg forme intervjuene etter det jeg ønsket finne mer ut av. Dette forteller også Brinkmann og Kvale om, ved at de viser til at informanter i den kvalitative metoden brukes til å kunne finne ut mer om ulike tema eller felt (2015, s.3). Brinkmann og Kvale (2015, s.3), beskriver videre at

informantene velges ut etter hvem som kan ta del i å vise frem et felt, for å kunne forstå det bedre, samtidig som det handler om å få informantenes perspektiv på noe. Jeg har en forståelse av at det er miljøterapeutene selv som vet mest om eget arbeid og egne oppfattelser på dette feltet, ettersom de opplever og er en del av utviklingen av dette feltet. Det å få miljøterapeutenes perspektiv ble bestemt som mest gunstig i prosjektet. Postholm (2005, s.43), belyser at forskeren finner svar på en problemstilling gjennom intervjuer med forskningsdeltagere, noe jeg gjorde. Postholm viser til ulike formeninger om vanlig antall informanter i en fenomenologisk studie, her blir både 5-25 deltagere og 3-10 nevnt (Postholm, 2005, s.43). Jeg hadde i starten et stort søk i to kommuner for å finne deltagere, jeg var fornøyd da jeg hadde 11 informanter fra syv forskjellige skoler plassert i to kommuner.

4.2.1 REKRUTTERING:

Jeg skal nå presentere valg og fremgang i rekruttering til informanter i prosjektet. Det første jeg gjorde for å starte med rekruttering var å legge ut et innlegg i en facebook gruppe. På Facebook finnes en egen side/gruppe for miljøterapeuter, hvor miljøterapeutene deler artikler, og samler inn underskrifter til lovfesting av miljøterapeuter i grunnskolen (Nasjonalt krav til miljøterapeuter i skolesektoren). I gruppen er medlemmene i hovedsak miljøterapeuter, men også ulike former for ledere, og andre mennesker med større nettverk. Før sommeren 2022 postet jeg ett innlegg på denne siden med formål om å få noen av medlemmene i gruppen til å delta selv eller hjelpe med å komme i kontakt med andre mulige informanter. Responsen på innlegget var god, flere delte innlegget videre til mulige informanter og noen delte innlegget videre på FO- sine sider. Medlemmene i gruppen oppleves som interesserte i kompetansehevning og at de er engasjerte i det nasjonale kravet, dette fordi engasjementet i gruppen er stort, mange deler og svarer på innlegg. Ved å rekruttere medlemmer fra en slik side, ville sjansen kanskje være stor for at de ville engasjere seg når de forsto hva prosjektet mitt handlet om. Ingen av informantene var hentet fra denne gruppen, dette kan komme av at innlegget ble postet rett før sommerferien, som kanskje var et dårlig tidspunkt. Her kunne jeg eventuelt ha fulgt opp og skrevet ett nytt innlegg etter sommerferien. Ettersom at planen min i starten av prosjektet var å rekruttere miljøterapeuter fra barneskoler, ble det forsøkt ut først. I den ene kommunen opplever jeg at de hadde få miljøterapeuter i barneskolene, dette fordi jeg tok kontakt med flere skoler, hvor ingen hadde det. Dette påvirket utvalget ved at informantene ble hentet fra grunnskolen og ikke bare barneskoler. Dersom alle informantene kun skulle være fra barneskole, måtte jeg funnet resten i den andre kommunen, som kanskje hadde ført til et svakt sammenligningsgrunnlag.

4.2.2 KONTAKT MED MILJØTERAPEUTER:

Etter sommerferien var målet å finne informanter i to ulike kommuner, dette ble gjort ved å søke opp skolers hjemmesider og finne kontaktinformasjon via hjemmesidene. Først ble det sendt ut ferdig lagde e-poster som inneholdt informasjonsskriv og en oppsummering av hvorfor jeg tok kontakt. Disse e-postene ble sendt til flere rektorer ved ulike skoler, noen svarte med en gang, andre skrev at de ikke hadde det som trengtes, eller at de ikke hadde tid. Etter hvert ble det tatt direkte kontakt med miljøterapeuter via epost. Det ble også ringt til både rektorer og miljøterapeuter på nummer som var tilgjengelig på hjemmesidene. Det ble ringt, fordi det kunne være en mulighet at noen ikke brukte e-posten aktivt og de fleste tar telefonen raskere enn de svarer på e-post. Dette kunne fra en side kanskje oppleves som mer oppsøkende enn kun å sende e-post, jeg fortalte derfor i telefonen om formålet med anropet og at de kunne få se på det og gi meg beskjed dersom det var interessant for dem.

I den ene kommunen har jeg laget meg et nettverk fra før, det var også derfor jeg hadde kunnskaper om at det var gjort noen satsninger på miljøterapeuter i denne kommunen. Det viste seg i ettertid at det var raskere å få tak i informanter til prosjektet i den kommunen, fordi jeg visste med hvem og hvor jeg kunne ta kontakt.

4.2.3 INFORMASJONSSKRIV

Brinkmann og Kvale (2015, s.93), beskriver viktige trekk som formål og frivillighet må komme frem i et informasjonsskriv som deltagere får. Silverman (2021, s.37), viser til ulike temaer som bør ta del i informasjonsskrivet, dette besto blant annet av hensikt og deltagelsen. Ved prosjektets start, ble det laget klart et slik informasjonsskriv (Brinkmann og Kvale, 2015, s.91; Silverman, 2021, s.37), som ble sendt til informantene av prosjektet på e-post.

Informasjonsskrivet besto av formål med prosjektet, informasjon om de ansvarlige, selve deltagelsen, hva det innebar å delta, frivillighet, personvern, rettigheter og kontaktinformasjon. (jf. Vedlegg informasjonsskriv).

4.3 GJENNOMFØRING AV INTERVJU

I denne delen skal jeg belyse hvordan intervjuene tok form. Brinkmann og Kvale (2015, s.4) forteller om ulike intervjuer til ulike settinger, ettersom at dette var et masterprosjekt ble det en slags samtale mellom deltager og intervjuer. Materialet er dermed samlet inn som et resultat av et samspill mellom deltager og intervjuer (Brinkmann og Kvale, 2015, s.4). I dette prosjektet har jeg benyttet semistrukturert intervju, som beskrives av Andersen som et delvis strukturert intervju, med spørsmål formet på forhånd (Andersen, 2020). Semistrukturerte intervju handler om å ha en plan om hvilke tema som skal prates om i intervjuene, men at oppfølgingsspørsmål bestemmes underveis i intervjuene (Andersen, 2020). Før intervjuene lagde jeg klar en intervjuguide med utgangspunkt i den daværende problemstillingen, en problemstilling som også senere ble endret litt på. Målet med intervjuguiden og spørsmålene var å skape en dialog med deltagerne og åpne for at jeg kunne få mange forskjellige funn, slik at det var mulig å videreutvikle en enda mer konkret problemstilling senere og å finne svar på denne. Spørsmålene jeg hadde i intervjuguiden var derfor laget til den daværende problemstillingen, samtidig skulle de være såpass åpne at miljøterapeutene kunne få mulighet til å fortelle, noe de gjorde.

Jeg startet prosjektet med en interesse for å finne ut mer om sosialt sårbare barn. Dette utviklet seg videre til en interesse for å finne ut mer om rollen miljøterapeut og arbeid miljøterapeutene gjør med sosialt sårbare barn i grunnskolen. Her brukte jeg et begrep som kanskje ikke er så utbredt altså «sosialt sårbare barn». Jeg hadde egentlig tenkt et større søkelys på de sosialt sårbare barna, som jeg endret til søkelys på profesjonen miljøterapeut og dens oppfattelser av eget arbeid og av de sosialt sårbare barna. Jeg har underveis satt noen avgrensninger for å tydeliggjøre hva det er jeg ville finne ut i prosjektet. Intervjuguiden var tidlig formet, selv om det i selve intervjuene var noen spørsmål som endret seg, fordi det var dannet et mønster i intervjuene. Jeg ønsket å finne ut om mønstrene var tydelige nok og spurte derfor miljøterapeuter om tema de første miljøterapeutene hadde fortalt noe om, for eksempel: miljøterapeutenes nettverk.

Å kun intervju miljøterapeuter/veiledere kan være en styrke i at de får presentert rollen og oppfattelser i rollen, ettersom at det er det problemstillingen min søker etter. Det kunne kanskje vært en styrke og fått andre rollers perspektiv på rollen, da de ser miljøterapeuten utenfra. Det ble valgt bort ettersom at jeg heller ønsket å gå dypere inn i miljøterapeutens perspektiv.

4.3.1 INTERVJUGUIDE:

Intervjuguide kan regnes som et hjelpemiddel i intervjuer, hvor man før intervjuene har laget en oversikt over spørsmål man skal stille (Brinkmann og Kvale (2015, s. 156). Brinkmann og Kvale (2015, s. 156), beskriver intervjuguide som et manus som rammer inn intervjuet.

Intervjuguiden kan inneholde ulike temaer som intervjuer ønsker å komme inn på i løpet av intervjuet (Brinkmann og Kvale, 2015, s. 156). Intervjuguiden min besto av totalt 15 spørsmål. Brinkmann og Kvale (2015, s.160), viser til at spørsmålene som stilles til informantene bør være enkle, og man bør starte med de grunnleggende spørsmålene.

Intervjuguiden min startet med spørsmål for å forstå og klarere rollen til informantene, utdanning, samt om de hadde kontakt med andre miljøterapeuter i kommunen, kurstilbud i jobben og om hovedoppgaver. (jf. Vedlegg intervjuguide).

Ettersom at jeg har avgrenset prosjektet ved for eksempel ytre påvirkninger, eller ikke satt spesielt søkelys på empiri hvor miljøterapeutene forteller om diagnoser eller arbeid med indre påvirkninger hos elevene, kan dette gjøre at jeg har gått glipp av nyttig informasjon, eller spennende funn i intervjuene.

4.4 ANALYSE:

Jeg skal i denne delen av kapittelet belyse hvilken analyse jeg vurderte å bruke i prosjektet og hvilken jeg endte opp med, videre hvordan jeg gjennomførte denne. Jeg startet prosjektet med en plan om å gjennomføre en komparativ analyse, som ble endret til en tematisk analyse.

4.4.1 KOMPARATIV ANALYSE:

Ragin (2014, s.1), beskriver at en komparativ analyse bidrar med å kunne sammenligne for å kunne si noe mer om empirien, for å tolke caser og for å kunne evaluere empiri. I hovedsak handler komparativ analyse om å sammenligne, gjerne to eller flere typer samfunn (Ragin, 2014, s.4). Jeg har ikke gjennomført en fullstendig komparativ analyse. I starten av prosjektet var den opprinnelige planen å gjennomføre en komparativ analyse, ved blant annet å sammenligne ulikheter og likheter både mellom informantene og på tvers av to kommuner. Dette var planen, fordi jeg ønsket å finne forskjeller og å finne ut om det var veldig ulikt arbeid i kommunene. Det ble underveis oppdaget at funnene var ganske like blant informantene på tross av kommunene. Fokuset ble ikke lagt på forskjeller og sammenhenger mellom kommunene, men med sammenhenger mellom informantene. Valget om å ikke gjøre en komparativ analyse, er også begrunnet i at jeg velger å se på profesjonens arbeid som er lik på tvers og ikke så mye på hva de kommunale rammene for arbeidet betyr. Om jeg hadde vært

interessert i de kommunale rammene hadde det vært fint og sammenliknet kommuner. Kommunene blir derfor et lite tema, og ikke en hovedakse i analysen min. Dette tas med i beskrivelsen av prosjektet ettersom at det var hovedplanen min frem til jeg endret analysen til en tematisk analyse.

4.4.2 TEMATISK ANALYSE:

Jeg valgte å bruke en tematisk analyse, fordi jeg ønsket å belyse oppfattelser blant miljøterapeutene. Empirien jeg skulle finne frem til ville bestå av ulike tema og det ble derfor synlig at en tematisk analyse ville være mer gunstig enn en komparativ for mitt prosjekt. Samtidig som at jeg ikke fant store forskjeller blant miljøterapeutene, og heller ville legge fokuset på empirien jeg hadde tilgjengelig.

Videre skal jeg belyse hvordan jeg analyserte empirien, og hvilke steg jeg har fulgt. Jeg fulgte stort sett Johannessen (et al., 2018, s.282) sin oppskrift på en tematisk analyse, som består av fire effektive og enkle steg. De forskjellige trinnene som Johannessen (et al., 2018, s.282) viser til, er en justert versjon av Braun og Clarks guide til en tematisk analyse, hvor hovedforskjellen er at Johannessens er en forenklet versjon. Johannessen beskriver sin versjon som en god måte på å ende opp med en systematisk prosess, som de hevder passer godt til akademiske oppgaver (Johannessen et al., 2018, s.282). De fire stegene Johannessen presenterer er forberedelse, koding, kategorisering og rapportering (Johannessen et al., 2018, s.282). For å belyse de fire stegene Johannessen presenterer, går jeg i kronologisk rekkefølge og starter med det første trinnet.

4.4.3 TRINN 1: FORBEREDELSE

Forberedelsen til prosjektet handlet om å finne data og få en oversikt over materialet (Johannessen et al., 2018, s.283). Johannessen presenterer i det første trinnet at det er her man samler inn materialet som skal brukes som empiri (Johannessen et al., 2018, s.283).

Transkriberingen skjer også i dette trinnet, som betyr å skrive over alle data fra taleopptak altså lyd, til ord. Ettersom at jeg brukte taleopptak for å kunne få med meg alt informantene beskrev, betydde dette at jeg måtte gjennomføre en transkribering. Postholm (2005, s.104), beskriver at det er lurt å transkribere lydopptakene etter hvert som de er ferdige, dette gjorde jeg for å ha intervjuene ferskt i minne. Postholm viser også til at det er lurt å gjennomføre transkriberingen selv, det kan være tungt arbeid, men analyseprosessen starter allerede ved transkribering fordi man gjør seg opp tanker (Postholm, 2005, s.104). Under transkriberingen ble det ikke lagt vekt på pauser, lyder eller kroppsspråk miljøterapeutene hadde under

intervjuene, dette kan være en svakhet i arbeidet, dersom det var viktige tegn som gikk under radaren. Allikevel plukket jeg ikke opp noen spesielt tydelige tegn som jeg tror ville utgjort en stor forskjell på materialet.

Jeg gjennomførte totalt syv intervju, på syv forskjellige skoler, herunder var fem det som kan kategoriseres som individuelle intervju med en deltager og en informant (Brinkmann og Kvale, 2015, s.175). Postholm (2005, s.72), beskriver gruppeintervju som en utspørring av flere mennesker enten hver for seg eller samtidig, dette kan både være i en formell eller uformell setting. Videre beskriver Postholm at det er intervjueren som leder interaksjonen, og gruppeintervjuene beveger seg mellom strukturert og ustrukturert intervju ved at intervjuer spør om tema, men stiller oppfølgings spørsmål underveis (Postholm, 2005, s.72). Brinkmann og Kvale beskriver forskningsgrupper hvor fokuset ligger på hvordan deltagerne snakker om et tema og ikke informasjonen om tema (Brinkmann og Kvale, 2015, s.175). Jeg velger å kalle to av intervjuene for gruppeintervju, fremfor forskningsgrupper, dette fordi fokuset ikke var på hvordan deltagerne snakket sammen om temaet, men hva de fortalte om temaet (Postholm, 2005, s.72). Samtidig som problemstillingen min vinklet seg mot hva miljøterapeutene fortalte om temaet (Postholm, 2005, s.72). Grunnen til at jeg valgte å ha to gruppeintervju, var at miljøterapeutene som deltok i disse hadde flere miljøterapeuter tilgjengelig samtidig, i tillegg ville flere miljøterapeuter samtidig kunne diskutere seg imellom, og hjelpe hverandre å svare på spørsmålene. Samtidig kan det tenkes at refleksjonene og svarene ville bli naturlige, da miljøterapeutene ofte reflekterer sammen dersom de jobber i team. Ifølge Postholm er validitet i kvalitativ forskning avhengig av et mangfold i informasjon og forskerens evner til å analysere denne informasjonen, fremfor størrelsen eller mengden på deltagere (Postholm, 2005, s.164). Her kan jeg også tolke det som et validitetstrekk ved at flere kunne diskutere et tema, og komme frem til en løsning sammen (Postholm, 2005, s.164).

Postholm (2005, s.82), beskriver at å la deltageren velge sted for intervju er et gunstig valg, derfor lot jeg informantene velge hvor vi gjennomfører intervjuene. Intervjuene ble alle holdt på skolen til miljøterapeutene i arbeidstiden deres på deres kontor, eller grupperom. På denne måten skjermes deltagerne også fra mulig støy, fordi de kjenner sin egen skole best og det skaper en naturlig situasjon der de er kjent (Postholm, 2005, s.82). Under selve intervjuene beskriver Dalen (2005, s.32), nyttigheten av å bruke båndopptaker i intervju for å kunne få med seg all viktig informasjon. Jeg brukte som Dalen viste til båndopptaker i alle intervju, med samtykke fra informantene. Jeg ønsket å kunne være til stede i intervjuene fremfor å

skrive alt underveis, på denne måten kunne jeg også stille spørsmål under intervjuene som passet seg. Brinkmann og Kvale (2015, s.164), beskriver at man burde lytte aktivt for å få best mulig data, dette gjorde jeg.

I intervjuene ble det brukt ulike former for spørsmål, og intervjuguiden ble brukt som et verktøy og som en støtte i intervjuene (Brinkmann og Kvale, 2015, s.160). Noen ganger svarte informantene på et annet spørsmål før det var stilt ved at de trakk inn andre tema under svarene sine. I disse situasjonene, ble det brukt direkte spørsmål som «hva mener du med...» (Brinkmann og Kvale, 2015, s.161).

Under intervjuene stilte jeg tolkende spørsmål for å kunne forsikring om at informantenes svar var forstått (Brinkmann og Kvale, 2015, s.162). Dette kunne være setninger som; «forstår jeg deg rett?» (Brinkmann og Kvale, 2015, s.162). Ved å forsikre meg om at jeg hadde forstått hva deltagerne mente med svarene sine, kan kanskje dataen regnes som mer valid (Postholm, 2005, s.164). Etter å ha holdt rundt tre intervju, begynte jeg å se et mønster, hvor det ble lagt merke til tema eller ting som ble sagt av flere informanter. Dermed kunne jeg stille ekstra oppfølgingsspørsmål (Brinkmann og Kvale, 2015, s.161) i neste intervju for å se hva de neste informantene fortalte om de samme temaene. Dette hjalp meg også med å se sammenhenger.

4.4.4 TRINN 2: KODING:

Neste steg i prosjektet kalles for koding. Kodingen gikk ut på å se over og lage en oversikt over innholdet, og samtidig gjøre klart innholdet til det skulle gjøres en kategorisering senere i arbeidet (Johannessen, 2018, s. 284). Etter å ha transkribert datamaterialet, ble de viktigste poengene trukket frem og skrevet i eget dokument, slik som Johannessen (et al., 2018, s. 285), anbefalte i sitt trinn 2.

Kodingen kan inneholde viktige poeng og det nevnes av Johannessen at det kan være lurt å skrive ned refleksjoner man har rundt de viktige poengene (Johannessen et al., 2018, s. 287). Under kodingen dukket det opp gjentakelser av ord som «magefølelsen», «robust», «brannslukking og «trygghet», dette ble derfor notert ned.

For å lage en god oversikt mener Johannessen (et al., 2018, s.285, 289), at det er lurt å først få frem de viktige poengene fra datainnsamlingen, som gjerne kunne oppsummeres og vises frem ved hjelp av stikkord. Ved å oppsummere data ved å bruke stikkord, vil man kanskje finne essensen i funnene og gjøre det lettere å forstå hva funnene betyr (Johannessen et al., 2018, s.289). Jeg gikk gjennom funn og skrev ned det som gikk igjen, og det som jeg trodde

kunne hjelpe meg å finne svar på problemstillingen. Her kunne jeg se at for eksempel beskrivelser av «utagering» og «sterke smerte uttrykk», gikk igjen, dette kunne jeg forme videre på og lage stikkord som «utagerende atferd». Nye stikkord ble også laget flere ganger, dette kaller Johannessen (et al., 2018, s.292) for å kode materialet flere ganger. Som Johannessen (et al., 2018, s.292), viser til, ble det i dette prosjektet forsøkt mange ulike versjoner av stikkord fra samme materialet for å få et større bilde. Da jeg hadde laget en oversikt med forskjellige stikkord jeg mente representerte innholdet i materialet, gikk jeg over til trinn tre om kategorisering.

4.4.5 TRINN 3: KATEGORISERING

Trinn 3, kategorisering handler om å samle sammen de stikkordene man har funnet for å kunne se en større helhet, også kalt å kategorisere (Johannessen et al., 2018, s. 294). Postholm (2005, s.91), beskriver at kategorisering (og koding), handler om å redusere datamaterialet og dele det opp i viktige kategorier, for at det skal bli mer oversiktlig og forståelig. Jeg reduserte datamaterialet ved å lage ti forskjellige tema, eller kategorier (Postholm, 2005, s.91). De ti temaene ble laget på grunnlag av stikkordene jeg fant under kodingen. Jeg så hvilke stikkord som gikk igjen og hva som kunne hjelpe meg å finne svar på problemstillingen, samtidig fant jeg funn som kom overraskende. Johannessen (et al., 2018, s.294), beskriver at det kan være nyttig å prøve å finne temaer flere ganger, som Johannessen nevner, derfor ble temaene prøvd og kastet flere ganger (Johannessen et al., 2018, s.299). Av de ti første temaene ble noen slått sammen, andre ble fjernet og noen ble lagt til. Jeg endte til slutt med fire tema som analysen skulle bestå av: 1. Miljøterapeutens oppfattelse av sosialt sårbare barn, 2. miljøterapeutens oppfattelse av eget arbeid med sosialt sårbare barn 3. hvorfor miljøterapeuten arbeider som de gjør med sosialt sårbare barn og 4. overraskende funn.

Under temaene ble det laget undertema med funn fra kodingen, som jeg mente passet inn i de ulike temaene. Ifølge Johannessen (et al., 2018, s.299), kan det være et poeng å ha cirka like mye på hvert av temaene, dette ble forsøkt i prosjektet så godt det lot seg gjøre (Johannessen et al., 2018, s.299).

4.4.6 TRINN 4: PRESENTASJON AV FUNN

Til slutt gikk jeg over til trinn 4, som handlet om rapportering, det å fortelle og skrive om de ulike temaene som tidligere var blitt laget (Johannessen et al., 2018, s. 301). Trinn 4, er der resultatene presenteres, som et større samlet produkt (Johannessen et al., 2018, s. 301). Johannessen (et al., 2018, s.301), hevder at i trinn 4, bør man vise frem funnene altså

temaene, men samtidig overbevise leser om at dette stemmer, som kan bety å se det sammen med tidligere forskning og teori. Johannessen presenterer at man kan presentere temaene i rekkefølge og gjerne etter den rekkefølgen de introduseres i problemstillingen (Johannessen et al., 2018, s.302). Derfor vil temaene i dette prosjektet gå i samme rekkefølge som de introduseres i problemstillingen. Johannessen hevder at det kan være nyttig å bruke en disposisjon for temaene og undertemaene (Johannessen et al., 2018, s. 304), det ble derfor utviklet og oppdatert en disposisjon gjennom hele prosessen. Jeg skal nå gå videre til å belyse etiske refleksjoner under prosjektet.

4.5 ETIKK:

I denne delen skal jeg belyse noen etiske refleksjoner jeg har foretatt under og etter prosjektet. Jeg skal presentere kontakt med NSD, påvirkningen prosjektet får for informantene, anonymisering og konfidensialitet.

4.5.1 NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Norsk senter for forskningsdata (NSD, 2023), krever at man sender inn ulike dokumenter og planer, før man gjennomfører intervju, for å forsikre seg om at informantens rettigheter blir opprettholdt. Her sendte jeg inn informasjonsskriv og intervjuguide, samt mine planer for prosjektet. Prosjektet ble godkjent av NSD, og de minnet om at det ville være viktig at taushetsplikten til informantene ikke ble brutt, dette gjorde den heller ikke. Dette ved blant annet at de kjenner til sin egen taushetsplikt. Under intervjuene når informantene skulle komme med eksempler, fortalte jeg at de gjerne kunne bruke generelle eksempler eller bare så lenge de hadde jobbet der, for å bevare taushetsplikt. Informantene beskrev ingen form for sensitiv informasjon, som kunne føre til brudd på taushetsplikt. Etter å ha fått godkjenning fra NSD, ble prosjektet igangsatt (NSD, 2023) En av refleksjonene jeg gjorde i etterkant av starten på prosjektet rundt å bevare informantenes taushetsplikt og for å bevare deres rettigheter som informant er blant annet at de har blitt anonymisert ved bruk av fiktive navn.

4.5.2 ANONYMISERING

Jeg skal nå videre belyse hvilke grep jeg tok for å anonymisere deltagerne. Informantene har blitt anonymisert i prosjektet blant annet som nevnt ved fiktive navn, det nevnes ikke hvilken kommune eller skole miljøterapeutene er hentet fra annet enn «to kommuner i Norge». Jeg beskriver arbeidet miljøterapeutene gjør på skolen de jobber på, men det skal ikke være mulig å kjenne igjen informantene (Silverman, 2021, s.94). Under transkriberingen ble miljøterapeutene omtalt som tall og bokstaver, her for eksempel skole 1 og skole A.

Silverman (2021, s.94), viser at det er viktig å beskytte identitetene til informantene, noe jeg har vært opptatt av i arbeidet. Jeg har gitt deltagerne fiktive navn i analysen for å kunne skille dem, for anonymisering og for å kunne gi leseren lettere lesning. Noen av de fiktive navna står sammen eks: Stig, Sara, Simone og Silje, dette er fordi de var en del av et slags gruppeintervju, det er ikke skilt mellom miljøterapeutene fordi de var enige i utsagn og fylte ut hverandre. De kom frem til svar sammen og det var ingen steder hvor noen sa imot eller var uenig med kollegaen sin, de blir derfor presentert som Stig, Sara, Simone og Silje. Det samme gjelder Even og Emilie. Navnene representerer ikke kjønn på informantene, dette er tilfeldig i de fiktive navnene.

Intervjuene er blitt oppbevart på et passord beskyttet innloggingsapp, som kun jeg har tilgang på, intervjuene slettes ved prosjektslutt, opptakene ble lagret og tatt opp i denne appen, og lagret med koder for anonymisering.

4.5.3 INFORMANTENES PÅVIRKNING AV PROSJEKTET

I denne delen skal jeg fortelle om informantenes påvirkning av prosjektet. I følge Silverman (2021, s. 35), er det en økende bekymring for hvordan deltageren eller informanten kan bli påvirket av intervjuet, og henviser også til viktigheten av å inkludere ting som informasjonsskriv, anonymisering og etiske refleksjoner. Ifølge Brinkmann og Kvale (2015, s.84), blir både studien påvirket av deltager ved at deltager kommer med informasjon, og deltager blir påvirket av intervju situasjonen. Ved gjennomføring av intervju var det viktig å reflektere over Brinkmann og Kvales utsagn om påvirkning (Brinkmann og Kvale, 2015, s.84). Ved å intervjuer deltagerens rolle, forsker man på store deler av hverdagen deres, dette kan påvirke deltagerne (Brinkmann og Kvale, 2015, s.85). Deltagerne i dette prosjektet kan bli påvirket ved at de blant annet reflekterer over arbeidet, samtidig som de bruker av sin tid på å delta. Ingen informasjon de utgir kan få konsekvenser for andre, og det ville derfor ikke vært det samme som å for eksempel intervjuer innsatte eller andre i kriminelle miljøer. Brinkmann og Kvale (2015, s. 84), hevder at deltageren ikke skal gjøre noe som kan ødelegge området område for andre forskere. Dette feltet kan ikke beskrives som ødelagt etter at jeg har foretatt intervjuer. Heller funnet ut at feltet krever enda mer forskning for å kunne forstå feltet enda bedre.

4.5.4 KONFIDENSIALITET

I dette avsnittet skal jeg belyse hvilke refleksjoner jeg har gjort rundt å kunne behandle informantenes informasjon med konfidensialitet. Deltageren skal kunne stole på den som foretar intervjuene (Silverman, 2020, s.41). Informantene skulle kunne stole på at jeg brukte den informasjonen til prosjektet mitt. Jeg lagret intervjuene fra lydopptakene på en spesiell innloggingsenhet, som det kun er jeg som har mulighet til å logge inn på, dette er med på å skape en trygghet for deltagerne. Informantene fikk i forkant av intervjuene et informasjonsskriv om mine formål med oppgaven og deres informasjon, dette kan ta del i å trygge informantene om at jeg behandler deres informasjon med konfidensialitet.

Gjennom dette kapitlet har jeg belyst refleksjoner og begrunnelser av valg gjort rundt metode, som at jeg valgte kvalitativ metode, og at jeg brukte både gruppeintervju, men også «vanlig» intervju. Jeg har vist til fremgang i prosjektet og etiske valg og refleksjoner gjort i prosessen. Med dette som metodekapittel, går jeg over til analyse.

KAPITTEL 5. ANALYSE

5.1 MILJØTERAPEUTENS OPPFATTELSE AV SOSIALT SÅRBARE BARN I GRUNNSKOLEN

I denne delen av kapittelet skal jeg belyse hva miljøterapeutene beskriver at de forbinder med begrepet, hvilke ytre faktorer de forteller om som vanlig på deres skole og opplevelsen av hvilken atferd de sosialt sårbare barna viser. Dette gjøres for å finne ut hvordan miljøterapeuten oppfatter sosialt sårbare barn i grunnskolen. Jeg finner ut at miljøterapeuten oppfatter de sosialt sårbare barna som de ofte mindre robuste, de som ofte utagerer mye eller er veldig usynlige. Empirien viser at miljøterapeutene oppfatter de sosialt sårbare barna som de som trenger ekstra støtte, veiledning og hjelp til å øve på sosiale ferdigheter. Jeg finner tre hoved kategorier av faktorer som påvirker sosialt sårbare barn 1. familie, 2. skolen. 3. miljø utenfor skolen. I den første delen om oppfattelsen av sosialt sårbare barn, vil jeg trekke inn mest tidligere forskning og bakgrunn, mens i andre del (5.2) og videre vil jeg trekke inn mer teori. Dette fordi teorien min omhandler miljøterapeuten og arbeidet fremfor å legge fokuset på begrepet sosialt sårbare barn.

5.1.1 HVA FORBINDER MILJØTERAPEUTENE MED BEGREPET

Begrepet sosial sårbarhet, var under intervjuene ikke et veldig utbredt begrep, allikevel forklarte miljøterapeutene om begrepet på lignende måter og det gir grunnlaget for funnene jeg presenterer her. Under intervjuene snakket miljøterapeutene om hva de tenkte på når de hørte begrepet sosial sårbarhet.

Ovidia forklarte at hun kunne se for seg en plattform når hun fikk presentert begrepet sosial sårbarhet.

Jeg tenker litt sånn, se for deg en plattform, hvis det enten er kortere ben i plattformen, eller at det mangler ben – da er det større sjanse for at noe skal gå galt og at det skal velte. Det vil si at det er større sjans for at eleven vil streve med noe sosialt (Ovidia).

Ovidia maler et bilde av at for å fungere i hverdagen og i skolen som menneske bør man ha støtte, dersom en del av denne støtten mangler, mener Ovidia at det vil bli vanskeligere å stå støtt på egenhånd. Det kan forstås at Ovidia mener at hun forbinder begrepet sosial sårbarhet med å ikke ha den stabiliteten man trenger på egenhånd.

I likhet med Ovidia, beskriver Sara det å slite sosialt som det de forbinder med begrepet. I det ene gruppeintervjuet med Stig, Sara, Simone og Silje, beskriver Sara hva hun forbinder med begrepet, dette har hun drøftet med de andre miljøterapeutene.

Det forbinder jeg med elever som sliter i sosiale kontekster, som igjen får konsekvenser for trygghet/utrygghet på skolen og kan føre til faglige utfordringer. flere av disse elevene sliter gjerne med omsorgssvikt hjemme (Sara).

I gruppeintervjuet viser Sara til trygghet og utrygghet og trekker frem omsorgssvikt som handler om en risikofaktor rundt familien. Dette samsvarer med det Veland og Hamm (2015) viser som sosialt sårbare barn, ved at det beskriver barn som opplever vanskelige oppvekstforhold. Sara setter søkelys på barn som sliter i sosiale kontekster, og at dette får konsekvenser videre for barna. Når hun sier barn som «sliter» i sosiale kontekster, forstår jeg det som barn som har vanskeligheter med å forstå sosiale koder, de som ikke vet hvordan de oppfører seg eller skal være sammen med andre, hvor det kanskje også innebærer mye frustrasjon over å ikke klare det som andre barn kanskje klarer.

I likhet med Sara, forteller Irene at hun trekker frem det å ha utfordringer i forbindelse med familie, som økonomi eller at familien utgjør andre risikofaktorer, altså kan være til skade. Hun problematiserer ved at hun forteller at så lenge det finnes risikofaktorer rundt elevene, opplever hun dem som sosialt sårbare.

[...] det er et stort begrep, så føler alle de elevene vi blir satt på er sosialt sårbare, det kan jo handle om bakgrunnen med familien, med økonomien [...] men tenker så lenge det finnes noen risikofaktorer rundt dem. Enten med seg selv eller miljøet rundt (Irene).

Irene nevner at det er et stort begrep, allikevel har hun noen konkrete tanker rundt hva hun forbinder med begrepet. Når Irene sier så lenge det finnes risikofaktorer rundt dem, forstås det som at Irene mener at hun oppfatter at sosial sårbarhet er elever som omgås med risikofaktorer eks: miljø, familie eller økonomi. Irene og flere av miljøterapeutene bruker familie, miljø og økonomi som begreper de forbinder med sosial sårbarhet.

Jeg finner her at Miljøterapeutene forbinder begrepet sosial sårbarhet, med elever som omgås av ulike risikofaktorer når de vokser opp, dette ligner på det Veland og Hamm (2015), forteller om sosial sårbarhet. Risikofaktorene som blir beskrevet av miljøterapeutene, viser at de forbinder begrepet med å ha noe rundt dem som påvirker dem negativt, og til å være mer sensitiv i møte med andre, som Kvarme (2017) også forteller. Miljøterapeutene bruker ord som å «streve» og å «slite» i sosiale kontekster, som kan ses i sammenheng med det som

beskrives som et mønster av negativ tilpasning, som Lund (2015), også beskriver om sosialt sårbare barn. Lund (2015) beskriver at felles for alle de sosialt sårbare barna er deres behov for trygghet, det forstås i miljøterapeutenes forbindelser med begrepet at de viser til de som trenger ekstra støtte og trygghet. Med dette som det miljøterapeutene beskriver at de beskriver som forbindelser til begrepet, skal jeg videre gå over til faktorer til sårbarhet hos elevene.

5.1.2 HVA ER TYPISKE FAKTORER AV YTRE PÅVIRKNINGER VED MILJØTERAPEUTENES SKOLE

Miljøterapeutene har ulike syn på hvilke faktorer som spiller størst rolle på å gjøre elevene sårbare på deres skoler, som kan være blant annet på grunn av skolens plasseringer. Ettersom at den ytre påvirkningen virker å være en del av det miljøterapeutene oppfatter av å være sosialt sårbare, ser jeg nærmere på hvilke påvirkninger de ser på sine skoler. Etter å ha analysert det miljøterapeutene forteller, forstår jeg at de ytre påvirkningene kan oppsummeres i tre ulike kategorier. 1. Familien, 2. Skolen 3. Miljøet utenfor skolen. Uten å bryte taushetsplikt beskriver miljøterapeutene noen av de vanligste faktorene, eller noe som de har sett flere tilfeller av mens de har jobbet der. Noen av miljøterapeutene var ikke helt sikre på om det var en spesifikk ytre risikofaktor som var større enn andre og kom derfor med flere de mente kunne være gjeldene eller de mente kunne spille en stor rolle for sårbarheten.

Irene jobber på en skole som ligger nært sentrum. Hun viser til at denne beliggenheten også gjør at det finnes ulikheter blant økonomi hos elevene som går på skole der.

Økonomi har mye å si. Beliggenheten, det er veldig mye ulik etnisitet i dette området. Det er veldig stor forskjell på økonomi, bakgrunnen til familier. Noen har veldig mye, og noen har veldig lite. [...] beliggenheten og utfordringene også som er knyttet til det [...]. Gjerne de med lav økonomi havner i feil miljø og henger rundt i byen, mens de med god økonomi kan ha besøk hjemme fordi de har fint hus. (Irene)

Irene beskriver økonomi som en gjenganger, hun forteller også at det ofte viser seg at ved lav økonomi som et problem, trekker mange seg mot miljø som videre også kan påvirke negativt. Irene trekker frem store økonomiske forskjeller blant elevene i skolen. Irene beskriver altså ytre faktorer som hører til i kategori 1.Familie og 3.Miljø utenfor skolen. Alle faktorene kan kobles til Veland og Hamm (2015), sin beskrivelse av å ha det vanskelig på grunn av oppvekstforhold, fordi alle faktorene nevner er ulike oppvekstforhold som kan være vanskelige.

I likhet med Irene, viser Guro også til økonomi som en av de tydelige ytre påvirknings faktorene på hennes skole. Guro forteller også videre at det kan være;

[...]jenta tøffe oppvekstvilkår eller fattigdom [...]trøblete familieforhold. [...] pågående eller tidligere ting som har skjedd hjemme, eller i familien som gjør at de har traumer, eller bare det å være pårørende av psykisk syke, eller rus., Utenforskap, mobbing, det som gjelder medelever, vennskap, vennskap er viktig i ungdomstiden. Mange som er sårbare, både fordi de er utenfor fordi noen andre er stygge med de (Guro).

Guro forteller at det hun bruker mye tid på å jobbe med og som hun beskriver som noe hun «får lyst til å rive ut håret av» er utenforskap og mobbing, dermed blir også nettverk og mangel på nettverk en stor faktor ifølge Guro. Det Guro forteller her kan være en del av kategori nr. 2, skolen, og nr. 3, miljø utenfor skolen. Guro viser til familien, kategori 1. som en ytre påvirkning, ved blant annet et trøblete familieforhold, eller pårørende av psykisk sykdom eller rus, dette er det også flere av miljøterapeutene som forteller om. Dette er også noe Veland og Hamm (2015) viser til som et av deres fire grupper av sårbare barn, pårørende av psykisk sykdom eller rus. Guro viser videre at utenforskap og det å ikke føle seg «inne», og å mangle tilhørighet er en stor faktor, som kan være en del av kategori 2. skolen. Her kan man også se likhetstrekk til det Kvarme (2017, s.22) beskriver som sårbare faktorer – mangel på nettverk og vennskap. Guro forteller at det å ikke være noen andre sitt førstevalg kan være sårbart for mange elever. Guro legger vekt på hvor viktig det er for elevene å ha et nettverk som man føler seg trygg i, hun beskriver at det å mangle nettverk kan være en stor risikofaktor.

[...] Kan være vennenettverket, havner du i feil gjeng – i gjenger som driver med hasj eller, rusmidler så kan du kan være en ganske klok ungdom, men som faller etter for presset, kommer an på miljøet hvilke valg du tar (Simone).

Simone forteller i gruppeintervju at skolens plassering kan påvirke elevenes vennekretser og nettverk, mange elever bor i nærheten av skolen da vil dette kanskje også påvirke hvem de er sammen med på skolen. De beskriver altså nettverk som en risikofaktor, slik som Guro, selv om Guro fokuserer på mangel på nettverk og Simone fokuserer på et problematisk nettverk, handler begge om nettverk som faktor. Nettverk kan gå under både kategori 2. Skole og 3. Miljø utenfor skole, eller i kategoriene som Lund (2015) viser til, jevnaldernivå og miljø. Simone forteller i gruppeintervjuet at det er helt klart at plasseringen gjør at det er lettere å komme seg inn i uheldige miljø. Simone hevder at det da er lettere å begå kriminelle handlinger som tyveri. Simone trekker frem at byskoler har mange tilfeller av forhold til rus

og tyveri. Simone er en av informantene som trekker frem miljø, nettverk og sosioøkonomiske forhold.

[...] sosioøkonomiske forhold, skolen er tilknyttet et område med lavere økonomi, lavere sosiale forhold, hvor mange er utalandske. Det merker vi nok her, mange elever som har det vanskelig økonomisk og ikke får den støtten hjemmefra kanskje, faglig (Emilie).

[...] Tospråklig, mange ting som gjør skolehverdagen utfordrende (Even).

I det andre gruppeintervjuet beskriver Emilie at hun opplever noen av de samme faktorene som andre miljøterapeuter viser til. Blant annet blir det også nevnt at det kan være vanskelig med flere språk. Emilie trekker frem sosioøkonomiske forhold som noe som blir sett ofte som en utfordring og bakgrunn for sosial sårbarhet, de forteller også at det kan være en kobling med dette og å ikke få mye støtte hjemmefra. Even viser til at de med vanskelige økonomiske forhold hjemme, ofte også er tospråklige, og videre at det er mange faktorer som utgjør at skolehverdagen kan være utfordrende.

[...] Utenforskap det å ikke høre til et nettverk [...] vi ser ofte at elevene strever med å finne sin plass. At de ikke blir regnet med [...] økonomi er en ting. [...] Det er jo sårt å være den ene som ikke har råd til det når 14 andre alltid har det (Ovidia).

Sårbarheter i familien, vokse opp med foreldre som for eksempel har psykisk sykdom er en kjempestor sårbarhetsfaktor, en av de tingene jeg legger veldig merke til når vi møter foreldre, når foreldre er veldig skjøre eller svinger veldig av og på ressurssterke den ene perioden og har ingenting å gi den neste perioden, opp og ned i stemning – da er jeg ekstra på vakt på ungene (Ovidia).

Ovidia viser også som de fleste andre miljøterapeutene til nettverk og familie som store påvirkningsfaktorer, her i forbindelse med det å mangle et nettverk og familie som skaper en utrygg oppvekst. Ovidia forteller om økonomisom risikofaktor, fordi det blir sårt å være den som aldri har råd til det samme som de andre. Samtidig utfordrer Ovidia økonomi som en stor faktor. Hun gjør dette ved at hun beskriver om de første årene på barneskolen og at det ikke er alltid økonomi skinner mest der, fordi der leker alle med alle uavhengig av økonomi. Ovidia mener at familien er en del av de vanligste ytre sårbarhets faktorene på deres skole, familien i forbindelse med foreldre som sliter med psykisk sykdom, rus eller dårlig økonomi. Hun sier at hun ofte observerer om foreldrene til barna fremstår som en ressurs til elevene, og dersom foreldrene kan oppleves som skjøre eller svingende, blir ungen også kanskje en faktor av dette. Og når foreldre er skjøre kan det være en utrygg faktor for barna, Ovidia beskriver derfor at det finnes mye som familien gjør eller ikke gjør, eller er som påvirker barna. Ved

dette viser Ovidia til alle tre kategorier som påvirkningsfaktor, familie, skole og miljø utenfor skole.

I empirien beskriver miljøterapeutene flere trekk som også Lund (2015) beskriver som sårbare barn. Familien som en faktor blir trukket frem av både Lund (2015) og av miljøterapeutene – særlig foreldre med rusproblematikk, psykiske problemer eller der barn lever eller har levd under omsorgssvikt. Dårlig eller problematisk økonomi og sosioøkonomiske forhold er noe som blir nevnt av de fleste miljøterapeutene som en stor faktor for påvirkning hos deres elever. Jeg finner også at miljøterapeutene trekker frem kategori to, skolen som faktor. Her handler det om det som skjer på skolen som en faktor. Her er det likhetstrekk til det Lund beskriver som jevnaldernivå (2015), ved at det handler om barnas forhold til andre.

Miljøterapeutene forteller om manglende evner sosialt, og at de bruker mye tid på å trene sammen med disse elevene, de forteller videre om nettverket og miljøet elevene har på skolen. Den siste faktoren jeg finner i empirien er miljøet utenfor skolen, denne kan ligne på det Lund (2015), beskriver som miljø som et nivå. Lund vektlegger å leve i fattigdom, å leve rundt kriminalitet, mangel på et nettverk, dette er noe også miljøterapeutene forteller om.

Miljøterapeutene beskriver ytre faktorer som handler om miljøet elevene befinner seg i utenfor skolen, og hvordan de alle er en del av å gjøre elevene sårbare.

Lunds (2015) tre kategorier om ytre faktorer, ligner på de tre kategoriene jeg finner fra det miljøterapeutene beskriver. Dette bidrar til å finne svar på første del av problemstillingen, hvordan miljøterapeutene oppfatter sosialt sårbare barn, ved at det forklarer hvorfor barna kan oppleves som sosialt sårbare. Jeg skal videre gå over på hvilken atferd miljøterapeutene opplever at de sosialt sårbare barna viser.

5.1.3 HVILKEN ATFERD OPPLEVER DE AT SOSIALT SÅRBARE BARN VISER?

Miljøterapeutene beskriver oppfattelsen av sosialt sårbare elever blant annet ved å fortelle om det de observerer av atferd, miljøterapeutene forteller derfor om ulik atferd blant de sosialt sårbare elevene og hvordan de skiller seg ut. Miljøterapeutene forteller at de opplever ulik atferd hos de sosialt sårbare barna, noen utagerer mye og er kanskje fysiske, oppleves sinte, noen havner i konflikter, de opplever at de kan ha atferd som oppleves avvikende.

Miljøterapeutene forteller også at de kan ha helt motsatt atferd, ved at de oppleves nesten usynlige, er veldig rolige og sjenerte, trekker seg vekk, eller blir veldig lei seg for mindre situasjoner. Miljøterapeutene observerer atferd både i klasserom når elevene har timer, i friminuttene og på skolens område. Miljøterapeutene ser elevene når de er for seg selv og når de samhandler med andre elever og andre som jobber på skolen. Miljøterapeutene ser både de sosialt sårbare barna selv, de får også noen ganger informasjon av andre elever som blir påvirket av andre elever, av annet personell på skolen eller foreldre.

I gruppeintervjuet med Stig, Sara, Simone og Silje forteller de om atferd de har observert hos de som oppfattes som sosialt sårbare elever, gjerne fra de ser dem utenom skoletimer. De beskriver den atferden de observerer som;

Ekstrovert, utagerende, fysisk eller veldig Introvert [...] (Stig).

Veldig inne eller veldig ute, man kan kanskje se det i friminuttene [...] (Sara.)

Går helt for seg selv. Noen lar seg påvirke av medelever til å ta dumme valg [...] Mange har veldig lukket kroppsspråk, så de gjør seg usynlige. Går litt i ett med veggen (Simone).

I gruppeintervjuet viser miljøterapeutene at de sosialt sårbare elevenes atferd kan være mye forskjellig. Både veldig utagerende på den ene siden av skalaen, men også veldig innesluttet og prøver å gjøre seg usynlig på den andre siden. De beskriver at noen går lett under radaren da de prøver å gjøre seg usynlige, de mener det er mange som ikke gjør mye utav seg. Dette har fellestrekk til det Lund (2015) sier om elevenes ulike uttrykk. Flere av miljøterapeutene trekker frem de samme eksemplene som disse miljøterapeutene. Pernille observerer i likhet med Simone noen sosialt sårbare elever som nesten usynlige. Pernille forteller at de kan oppleves som:

Litt usynlige, går alene ikke tar initiativ til samtale med andre. [...] De mindre robuste havner i konflikter, der har du litt forskjellen der du tenker at de sårbare er de stille og rolige, sjenerte som ikke tørr å snakke, eller om du har en atferd som avviker, som gjør at folk ikke vil være med deg (Pernille).

Pernille snakker om at elevene kan oppleves som at de forsøker å gjøre seg usynlige, videre snakker Pernille om den andre siden av skalaen som også Stig trekker frem, opplevelsen av utagering. Pernille belyser at sosialt sårbare barn noen ganger kan oppleves mindre robuste enn barn som ikke oppleves sosialt sårbare. Konflikter og avvikende atferd belyses som eksempler fra Pernille.

Som de andre miljøterapeutene og Lund (2015), er Guro enig i oppfattelsen av at de sosialt sårbare barna har ulik atferd, som kommer frem på ulike måter. Guro trekker frem noen eksempler på sammenheng mellom atferd og ytre faktorer.

[...] noen er veldig utagerende på sin måte, [...]særlig de som kommer fra fattige familier, skal overkompensere, så det er ikke alltid så lett å se med første øyekast [...] de skal alltid kamuflere noe, også de som har psykisk sykeforeldre, eller rus, eller alt det. De har ofte noen strategier for at vi ikke skal avdekke, om det er bevisst eller ikke så er det noe de har opparbeidet seg, noe som alltid har jobbet litt ekstra for å dekke over ting. [...]Han som henger i taket (Guro)

Guro mener atferd som oppleves som overkompensasjon kan ofte ha en forbindelse med fattigdom, rus eller psykisk sykdom i familien som ytre faktor. Guro beskriver det som å dekke over, dette kan også ligne på de som prøver å gjøre seg usynlige.

For eksempel at noen kommer oftere i konflikt, blir sinte og trenger lenger tid på å komme ned igjen etterpå, eller få kontroll på følelsene sine. (Ovidia)

Ovidia beskriver at elevene kan bli høye i aktiveringen sin, som betyr å for eksempel vise sterk atferd, eller havne i konflikter, hvor det kan oppleves som mye sinne eller frustrasjon.

Når temperaturen kommer ned til et nivå det går an å se klart eller håndtere. Noen trekker seg unna, takler ikke, våger ikke å gå inn i det, eller blir ikke inkludert. Havner i ytre. Hvis du ser for deg det sosiale nettverket som en ring, enten er de i ytterkanten av ringen, eller så er de utenfor ringen. Har noen som blir veldig lei seg, sånn veldig små ting som skal til for at det blir en veldig stor reaksjon på noe. (Ovidia)

Både Ovidia og Guro bruker en metaforisk ring når de forklarer miljøet de opplever hos elevene. Elever som er sosialt sårbare eller mer sensitive og ikke like robuste kan ofte kjennes igjen ved at de enten oppleves veldig innesluttet eller at de oppleves veldig rastløse, eller høyt arkivert som Ovidia beskriver det. De oppleves da utenfor ringen, fordi inne i ringen er de som ikke stikker seg ut fra forventningene. Ovidia forteller at hos de sosialt sårbare elevene er det ikke alltid at atferd eller reaksjon på en situasjon «passer» sammen med situasjonen, store reaksjoner på episoder som det normalt sett ikke ville vært en tenkbar reaksjon.

Frida viser til, slik som Guro, at noen oppleves stille eller prøver å være usynlige, de beskriver begge to at skalaen er stor og at atferden kan komme til uttrykk på veldig ulike måter, slik at det ikke nødvendigvis alltid er den samme måten å vise smerteuttrykk på for samme bak faktor.

Det kan jo være utstykket på flere måter. De kan trekke seg unna, eller være avvisende overfor andre, eller de kan på en måte oppføre seg «dårlig» i et selvforsvar eller at de tenker det er sånn man møter utfordringer, eller at de er stille, usynlige. Det er på hele skalaen egentlig av atferd, ulike måter å håndtere det på. (Frida)

Frida viser til elevene som er sosialt sårbare ofte kan oppfattes som at de oppfører seg «dårlig», altså avvikende eller annerledes enn det som forventes, selv når de ofte viser ekstra tålmodighet med disse elevene. Hun legger ekstra trykk på at skalaen for atferd er stor og elevene som er sosialt sårbare oppleves av Frida som at de er på hele skalaen.

Irene snakker om at de sosialt sårbare elevene ofte har veldig sterke smerteuttrykk, og sterk atferd, hun legger trykk på atferd. Dette vil si for eksempel elever som ofte kommer i konflikt med andre.

Så er det mye atferd. Vi har jo mye tilfeller av utagering, veldig problemer med å sitte i ro en hel dag [...] veldig sterke smerteuttrykk, sterk atferd (Irene).

Irene viser et eksempel på hvordan noen av elevene kan kjennes igjen, de som ofte har problemer med å sitte stille, når de får beskjed om det, og mens andre elevene klarer å sitte stille. Irene oppfatter sosialt sårbare elever som de med sterke smerte uttrykk, som betyr atferd som viser en form for smerte, for eksempel sinne eller tristhet. Det Irene forteller kan støttes med Lund (2015) sitt utsagn om at atferden til sosialt sårbare barn kan komme frem på mange forskjellige måter, også med sterk utagering.

Miljøterapeutene beskriver ulik atferd hos de sosialt sårbare barna, og dette som en del av å forklare hvordan de oppfattes.

5.1.4 HVORDAN OPPFATTES EN SOSIALT SÅRBAR ELEV?

Etter å ha fått et innblikk i hva miljøterapeutene forbinder med begrepet sosial sårbarhet, hvordan de oppfatter atferden til de sosialt sårbare elevene og ytre påvirkninger på deres skole, skal jeg gå enda mer inn på selve spørsmålet – hvordan oppfatter miljøterapeutene sosialt sårbare elever? Her beskriver noen av miljøterapeutene hvordan de oppfatter sosialt

sårbare elever i empirien og kommer med eksempler på hvordan de oppfatter en sosialt sårbar elev.

Etter min mening så er det en elev som ikke får det til alene, [...] eller en som ikke har forutsetning for å klare det selv. En som har vært utsatt for eller har opplevd ting som gjør at det er vanskelig å gå den «vanlige» utviklingsgangen (Ovidia).

Ovidia forteller at en sårbar elev er en hun oppfatter som en som ikke har forutsetninger for å klare ting helt selv, en som burde få støtte. Hun forklarer at hun oppfatter at en sosialt sårbar elev er en som kan ha vært utsatt for noe, eller opplevd noe vanskelig, dette påvirker eleven til å få utfordringer med å ha et helt vanlig a4 løp- som betyr at hun mener det trengs litt ekstra kartlegging, tilrettelegging og tiltak. Dette stemmer med det Veland og Hamm (2015) hevder, om at sosialt sårbare barn er de som er sårbare på grunn av oppvekstforhold. Ovidia oppsummerer oppfattelsen av en sosial sårbar elev som en som ikke får det helt til alene, som har opplevd noe vanskelig og som trenger litt veiledning.

Det er de stille og rolige elevene som ikke har venner. [...]så kan det være de som har det vanskelig sosialt på grunn av sin oppførsel, som for eksempel de som ofte kommer i konflikter[...]De som trenger mye oppfølging og veiledning sosialt (Pernille).

Pernille viser også til en oppfattelse av behov for mer oppfølging og veiledning sosialt. Hun beskriver oppførselen som enten de stille og rolige elevene som mangler et nettverk, eller de som havner i mye konflikter. Pernille beskriver at hun kjenner igjen et mønster hos elevene som hun opplever som sosialt sårbare ved disse eksemplene. Her ser jeg sammenhenger til det Lund (2015) forteller om sosialt sårbare barn, om mønster av negativ tilpasning under belastende omstendigheter.

Jeg tenker det er de fremstår som mer nærtagene, tåler lite av andre sin fremtoning, hvordan andre er, tolker ting som at det er retter mot de når det kanskje ikke er det. Ta ting til seg. De mangler den robustheten som mange har da (Frida).

Frida oppfatter de sosialt sårbare elevene som mer nærtagende, og mindre robuste enn andre elever. Frida viser flere ganger til begrepet robusthet i forbindelse med de sosialt sårbare elevene, både i forbindelse med at de ikke oppfattes robuste, men og at det er elever som trenger å jobbe sammen med personal for å bli mer robuste. Frida er ikke den eneste av miljøterapeutene som viser til robusthet, dette er det flere som gjør, og det oppfattes av flere miljøterapeuter som en del av det å være sosialt sårbar – å mangle den robustheten som andre barn har eller klarer å tilegne seg. Robust beskrives av miljøterapeutene som det å «tåle» hverdagen og samspillet med andre. Hvordan de responderer på samhandling kan avgjøre om

miljøterapeutene opplever dem som robuste. Frida bruker ord som tolking i en beskrivelse på robustheten, noen elever tolker alt andre sier i verste mening, eller oppleves som at de leter etter avvisning hos andre fremfor å for eksempel prøve å forstå hva motparten egentlig mener. Hun sier nærtagende, dette kan forstås som at de tåler mindre veiledning eller kritikk for eksempel, og motparten må kanskje være mer forberedt på sine egne formuleringer, ved at den nærtagen vil ta mye til seg. Dette kan også kobles til vanskelige oppvekstforhold, fordi dersom miljøterapeutene opplever at elevene har vanskelige oppvekstforhold kan det påvirke at de oppleves mindre robuste (Lund, 2015).

4.1.5 OPPSUMMERING

Jeg har nå funnet ut at miljøterapeutene oppfatter sosialt sårbare barn i grunnskolen som de som ofte er mindre «robuste», som kan bety å tåle mindre, de som ofte faller utenfor det som blir beskrevet som en ring eller sirkel av elever. Miljøterapeutene opplever at de sosialt sårbare barna ofte havner i konflikter eller har det miljøterapeutene opplever som en avvikende oppførsel. Ofte beskrevet som de som «henger i taket», og noen roper høyere enn de andre elevene. Miljøterapeutene hevder at de sosialt sårbare elevene ofte kjennes igjen ved at de oppleves nesten usynlige eller veldig utagerende. Flere av miljøterapeutene bruker begrepet «magefølelsen» i forbindelse med hvordan de kjenner igjen elevene som er sosialt sårbare. Miljøterapeutene oppfatter at de sosialt sårbare barna er sosialt sårbare oftest på grunn av kategoriene 1. Familie, 2. Skolen 3. Miljø utenfor skolen.

I de neste delene vil teori på profesjon og skjønn komme mer inn, fordi det i neste kapittel handler om miljøterapeuten som profesjons sin opplevelse av fenomenet sosialt sårbare barn. Her vil det trekkes sammenhenger til Abbotts (1988) teori om profesjonsoppgaver og Lipskys (1980) teori om bakkebyråkrater, fordi miljøterapeuten regnes som en bakkebyråkrat og møter klientene, ansikt til ansikt.

Med dette som konklusjon på første del av problemstillingen, hvordan oppfatter miljøterapeuter sosialt sårbare barn i grunnskolen, går jeg videre til andre del av problemstillingen: Hvordan opplever miljøterapeuter jobben de gjør med de sosialt sårbare – handler i stor grad om hva de gjør, og opplevelse av hva de gjør i arbeidet.

5.2 MILJØTERAPEUTENS OPPLEVELSE AV ARBEIDET DE GJØR MED SOSIALT SÅRBARE BARN

Gjennom intervjuene med miljøterapeutene fikk jeg en forståelse over hva stillingen miljøterapeut brukes til i grunnskolen, og forsto blant annet at mange har ganske like løsninger selv om de prioriterer ulikt. Noen av miljøterapeutene fortalte at de jobbet i team, mens andre var en av få sosialarbeidere ansatt på skolen. Det er rimelig å anta basert på de empiriske utsagnene at miljøterapeutene beskriver tre hovedoppgaver med de sosialt sårbare barna, 1. Finne, 2. Kartlegge og 3. Lage og følge opp tiltak. Som nevnt, forstår jeg at hva miljøterapeutene opplever at de gjør, er en del av hvordan de opplever arbeidet, derfor viser jeg mye til ulike oppgaver de gjør med sosialt sårbare barn.

Flere av miljøterapeutene jeg snakket med, hadde noe de kalte for en fristilt stilling, dette vil si at det ikke er en del av deres timeplan at de må være fast med en kun elev eller en klasse. Det er altså ikke sånn at de må være rundt en spesifikk elev hele dagen, noe som også påvirker hvilke oppgaver de har på skolen. De som må følge en eller flere elever gjør dette fordi eleven har et vedtak på det. Dette gjør at de fleste av miljøterapeutene kunne prioritere det som de mener er viktigst i løpet av en dag der og da. De kan ta en samtale med en elev som trenger det, gå i friminuttene for å være tilgjengelig eller hilse på elevene på vei inn om morgningen for å få en viss peiling på hvem som har en god eller dårlig dag. Miljøterapeutene hjelper lærere når miljøet i klassen ikke er som det skal, eller for eksempel når det er saker med elever som ikke opplever de har et trygt miljø, som kalles 9A saker (Oppll, 2023, §9A). De kan jobbe kamouflerende ved å legge til rette for ulike elever, lage egne grupper eller klubber, arrangere ulike aktiviteter som kan delta i å bygge opp et gunstig miljø, ved skape erfaringer og opplevelser. Noen har egne ansvar som for eksempel ressursteam som handler om samarbeidet rundt elevene.

Miljøterapeutene beskriver at de har mange arbeidsoppgaver, en av disse er å prioritere det som «brenner» mest, eller som miljøterapeutene kalte det «brannslukking». Dette som et bilde på hva som haster mest. Noen miljøterapeuter virket mer låst til en timeplan enn andre, slik at noen av miljøterapeutene hadde mer styring over egen arbeidsdag enn det andre hadde. Ovidia og Guro er noen av de som har en mer fristilt arbeidsdag, mens Irenes dag er mer låst til ulike elever. Even og Emilie, Stig, Sara, Simone og Silje har delvis frie roller.

I andre del av problemstillingen, skal jeg finne ut miljøterapeutens opplevelse av arbeidet de gjør med sosialt sårbare elever. Miljøterapeutene beskriver derfor det de mener er deres hovedoppgaver som miljøterapeut i grunnskolen.

[...]Miljøterapeuter som jeg kjenner til, arbeider på veldig ulike måter. Jeg er en støttefunksjon for både elever og lærere og foreldre. [...]Så hovedoppgavene mine er [...]trivsel, det psykososiale miljøet til elevene på skolen, både på individ nivå og gruppe og system. Veiledning til det pedagogiske personal på skolen i forhold til enkelt elever, eller klassemiljø. [...] hovedjobben jeg gjør er det psykososiale miljøet, så er det mange måter å jobbe med det på (Guro).

Guro beskriver at miljøterapeuter jobber ulikt, men legger trykk på at hennes rolle i hovedsak skal være en støttefunksjon både for elever, lærere og foreldre. Guro beskriver arbeid som også er beskrevet av Utdanningsdirektoratet (2019, s.5), ved at skolen skal tilrettelegge for elever og støtte elevene, og ha et samarbeid med foreldre. Guro beskriver videre at hun jobber med det psykososiale miljøet på skolen. Hun trekker også frem veiledning til annet personal på skolen, noe også fellesorganisasjonen beskriver også veiledningskompetanse som en del av deres kompetanse (Fellesorganisasjonen, 2022). Guro forteller om oppgaver som flere av miljøterapeutene også nevner som en stor del av arbeidet sitt, blant annet Ovidia.

Ovidia viser også til at å jobbe med trivsel, jobbe med å skape et godt og trygt miljø og å veilede annet personal rundt elevene. Ovidia er en av miljøterapeutene som i likhet med Guro har en fristilt stilling, hun kan bestemme litt over egen arbeidsdag ved at hun tar valg over prioriteringer, dersom hun er inne i en klasse er ikke det fordi hun følger en elev på et vedtak, men fordi hun enten observerer, kartlegger, tilrettelegger og arbeider i kulissene for å oppnå det trygge miljøet til elevene. Ovidia forteller at rollen består av flere deloppgaver, noen som går direkte på barnet og noen som handler om det rundt barnet. Hun forteller at hun jobber for å skape trygghet og trivsel, og for å være den som har litt oversikt over hva som skal til for å ha det trygt og godt. Ovidia beskriver at en annen arbeidsoppgave rundt de sosialt sårbare barna er å følge opp foreldre, som noen ganger bikker mot foreldreveiledning. Ovidia er ansvarlig for ressursteam på skolen, elevråd og skolemiljøutvalg. I situasjoner som det er elever som har en motstand til å gå på skolen, skolevegring eller noe som utvikler seg i den retningen, kobles hun på. Hun forteller at hun arbeider med den faglige utviklingen som går på sosialt pedagogisk arbeid på skolen.

Det aller viktigste er det å være tilgjengelig for elevene. Å være den voksne som har tid til og være der akkurat når de trenger det (Ovidia).

Ovidia beskriver at den viktigste oppgaven hennes er og være der når elevene trenger det, dette handler om å være tilgjengelig for eleven, det beskrives som at når elevene viser at de trenger det nå, er det ikke sikkert de vil være mottagelige for hjelpen om det utsettes. Som også er utfordrende når hun har flere steder hun helst skal være på likt. Tidligere forskning viser at miljøterapeuter fokuserer på trygghet, trivsel og tilgjengelighet (Oddekalv, 2022). Som andre miljøterapeuter viser også Even til å jobbe for et godt miljø og trivsel på skolen.

Hovedoppgavene er å sikre godt miljø på skolen, trivsel blant elever, både som stor gruppe og som enkeltelever som trenger tilpasning. [...] I det store og hele er det på en måte å jobbe for at eleven skal mestre å kunne være på skolen. Og trives og ha det godt (Even.)

Even kaller sin og Emilie sin rolle på skolen for delvis fristilt, dette fordi det er noe de er nødt og ta del i, de forteller at de har en tanke om at rollen skal være litt fri også, for å kunne jobbe rundt elevene der de er og for å kunne arrangere ekstra aktiviteter og hendelser for elevene. De viser til at mye av arbeidet de gjør er å legge til rette for at eleven skal klare og mestre å være på skolen. De sosialt sårbare barna trenger ofte mye tilrettelegging av miljøterapeutene for å klare å mestre en skoledag.

Jeg jobber i forhold til mest saker som oppstår om det er alvorlig skolefravær, mobbesaker, mistrivsel, friminutt, forebyggenes arbeid for at ting ikke skal oppstå, ja så det er mest de uforutsigbare tingene kan man si (Frida).

Frida beskriver at hun i sin rolle som miljøterapeut ikke er fast inne i klasserom, altså også en slags fristilt rolle, og at hun jobber mest med det som oppstår rundt og med elevene, som gjerne er uforutsigbare som hun kaller det. Dette er noe flere av miljøterapeutene nevner som en av sine oppgaver. «Brannslukking» er et ord som blir brukt av flere av miljøterapeutene som beskriver noe av det Frida sier. Brannslukking vil si å ta tak i ting som oppstår og som skjer der og da, som for eksempel konflikthåndtering eller andre uforutsette ting som ikke er like lett å planlegge.

Miljøterapeutenes svar hadde det jeg opplever som tydelige mønster, alle miljøterapeutene fortalte om oppgavene rundt de sosialt sårbare elevene, og at det bunnet i å bidra til å skape et trygt og godt miljø for videre utvikling hos elevene. Her finnes en sammenheng til det Abbott (1988) beskriver om profesjoner, miljøterapeutene gjør spesielle oppgaver på bakgrunn av en egen kunnskap som ikke de andre rollene i skolen nødvendigvis sitter med. De har kompetansen og kunnskapen til å kunne jobbe både med «brannslukking» og forebygging rundt de sosialt sårbare elevene. Brannslukking – dette er noe miljøterapeutene kan gjøre bedre enn andre roller – på grunn av deres bakgrunn; de vet hva som skal til og har lært seg til

ulike triks og metoder for å løse konflikter og andre saker som «brenner». Abbott (1988, s.40) beskriver at profesjonell tenkning i arbeidet kan sammenlignes med sjakk, der man ser en start og en slutt tydelig, og det imellom som ikke utydelig. Det oppleves ikke som at miljøterapeutene alltid ser tydelig start eller tydelig slutt, fordi de arbeider mye på faglig skjønn og det beskrives at elevene har forskjellige uttrykk og ulike behov. Miljøterapeutene beskriver at det ikke er alle de klarer å plukke opp eller hjelpe ved at det ikke er alle som lar seg hjelpe. Samtidig går elevene videre til neste skole, kanskje uten og ha blitt oppdaget eller hjulpet på rett måte, det vil dermed ikke være en tydelig slutt eller start i det arbeidet. Samtidig kan man se på det Kirkebøen (2013), sier om å kunne stole på skjønnnet som blir utøvd, jeg opplever at ettersom at jeg finner tydelige arbeidsmønster hos miljøterapeutene på tross av arbeidssted og kommune, har man noe grunn til å kunne stole på det faglige skjønnnet de utøver.

Som bakkebyråkrater møter miljøterapeutene samfunnets «klienter» altså elevene ansikt til ansikt (Lipsky, 1980), en av dilemmaene som kan oppstå her er å kunne tilby klientene det samme, og kunne ha tid og mulighet til å rekke over alle som trenger det. Videre arbeider miljøterapeutene med lovfestede oppgaver som for eksempel retten på et trygt og godt skolemiljø- 9A i opplæringsloven som skal være helsefremmende, dette som en del av skolens lovpålagte ansvarsområde (Oppl, 2023).

5.2.1 MILJØTERAPEUTENS TRE HOVEDOPPGAVER MED SOSIALT SÅRBARE BARN

Empirien viser at miljøterapeutene forteller at de deler opp arbeidet sitt med sosialt sårbare barn i tre hovedoppgaver; å finne, kartlegge og lage/utføre tiltak. De beskriver at de finner utfordringer som trenger løsninger, eller barn som sliter med ulike former for sårbarhet. De beskriver at de kartlegger hva som ligger bak utfordringene til elevene, og hva målet skal være og videre lages det tiltak. Når miljøterapeutene finner tiltak eller løsninger, gjennomfører de tiltakene, samt. Følger opp tiltakene for å se om det skjer en utvikling. Når miljøterapeutene beskriver hvordan de går frem i arbeidet og forteller om hvilke oppgaver de gjør, er dette en del av deres opplevelse av eget arbeid med sosialt sårbare elever i grunnskolen.

Når elevene begynner på barneskolen eller skal over i ungdomskolen, hender det at miljøterapeutene på forhånd får litt informasjon om hvilke elever som kan trenge litt ekstra tilrettelegging fra barneskolen eller barnehage. Flere av miljøterapeutene beskriver at når de

for første gang treffer elevene er det ofte de kan se seg ut i mengden hvilke elever de kommer til å se mer til på grunn av «magefølelsen». Når elevene er på skolen, har miljøterapeutene en mulighet til å bli kjent med dem og møter mange av elevene daglig. Miljøterapeuter som jobber på barneskolen beskriver at de som regel ønsker å skape en relasjon miljøterapeuten på ungdomskolen sammen med eleven før de slutter på barneskolen, slik at de har en kjennskap til en form for trygghet allerede før de starter.

5.2.2 Å FINNE DE SOSIALT SÅRBARE BARNA I GRUNNSKOLEN

I dette delkapittelet skal jeg belyse hvordan miljøterapeutene beskriver en av de tre hovedoppgavene sine i arbeidet med sosialt sårbare barn, altså det å finne de sosialt sårbare barna. Her finner jeg blant annet at miljøterapeutene bruker mye observasjon og samtale for å finne de sosialt sårbare elevene.

Ofte så er vi litt forberedt fra barneskolen, beskjed fra barneskolen, de har sosiale utfordringer. Da vet vi jo litt om det og kan ta det opp på disse overføringsmøtene, snakker med foreldre[...], Men når de begynner her har de en oppstarts samtale (Pernille).

Pernille jobber på en ungdomsskole, hun beskriver at det ikke er alle elevene som barneskolen har plukket opp eller som ikke var like sårbar da de gikk på barneskolen. Pernille beskriver at de sosialt sårbare elevene som de ikke har kjennskap til, ofte blir «funnet» av skolen. Pernille forteller at miljøterapeutene alltid har på seg «brillene» når de er ute i friminutt, der ser de blant annet etter de som er mye alene eller de som flytter seg mye fra gjeng til gjeng, miljøterapeutene vet at dette er de som gjerne kamuflerer at de ikke hører til en plass og at det er lettere å bli sett på som ensomme om de står alene, dette kan blant annet være sosialt sårbare barn. Utdanningsdirektoratet viser til at de ansatte på skolen på ha kunnskap om hva som ligger i det å være sårbar og hva som kan føre til det/øke sårbarheten (Utdanningsdirektoratet, 2019). Når de leter etter de sosialt sårbare barna, bruker de den kunnskapen de har om dette.

I likhet forteller også Stig og hans miljøteam at de følger med i friminutt og gjerne tar en ekstra runde inne på skolen og sjekker om det er elever som oppholder seg rundt toalettene i friminuttene eller timene, som prøver å gjemme seg der. De forteller at de observerer elevene ved å være ute i friminutt og gå inn i timer:

[...]Det er jo dette med å være veldig årvåken. Det tenker vi er gode på her, å være årvåken [...] Se og finne, gå inn i alle klasser». (Stig)

Og i alle ganger og ved alle doer og overalt. Og det er litt det å være i gangene, å ta turen til trappen. Kanskje det sitter en i kroken der oppe som gruer seg veldig til noe. Ut i friminuttene, eller inn i timene (Silje)

Miljøterapeutene forteller at de stadig leter etter disse elevene som prøver å gå under radaren, dette er for å kunne plukke de opp tidlig og for å kunne sette i gang tiltak for at de skal få den hjelpen de trenger, så i tillegg til å følge opp elever de allerede kjenner til jobbes det hele tiden med å være årvåken dersom det dukker opp elever som er sosialt sårbare.

Som de andre, leter også Guro etter de sosialt sårbare elevene ved å være årvåken og ha på seg «brillene» som Pernille beskriver. Hun forteller også som flere av de andre at elevene selv kommer til miljøterapeuten og forteller om hvordan de har det. Flere av miljøterapeutene forteller at elevene alltid kan komme til kontoret deres, og dersom miljøterapeuten ikke er der da, kan de avtale tid med å sende en melding eller ligge igjen en lapp, noen ganger kan miljøterapeuten hente elevene ut når de har tid. Det beskrives som et «drop-in tilbud» som gjelder for alle elever. Flaten og Sollesnes beskriver at miljøterapeuten må være et verktøy i møte med elevene og møte dem på deres behov, dette bidrar også «drop-in» tilbudet med, ved at elevene kan møte miljøterapeutene eller selv ta kontakt (2016 s.76). Samtidig trekker Borg (et al., 2015), frem at det kan være et viktig hjelpemiddel om miljøterapeutene har egnede kontor lokaler, for å ha mulighet til å skape et trygt rom for elevene, ved at de gir mulighet for «drop-in» får elevene også et sted å gå til som kan forbindes med trygghet.

Noen miljøterapeuter forteller også at lærere henviser elevene til dem, eller at lærer spør om tips og råd fra miljøterapeuten, det kan handle om elever som har en avvikende atferd i klasserommet, eller en konflikt i klassen læreren ikke får løst, det kan også være fremtidige aktiviteter eller hendelser, og hvordan miljøterapeuten tenker det burde organiseres– dermed kommer kanskje miljøterapeuten for å observere i klassen. Ovidia beskriver at hun noen ganger observerer hvordan elevene samspiller med andre i timene. Utdanningsdirektoratet viser at noe av det viktige arbeidet rundt sårbare barn skjer i klasserommene, og ha samtaler og kommunikasjon med elevene (2019, s.3). Ved at miljøterapeutene observerer i klassene, skaper de også en tilgjengelighet og synliggjør seg for elevene for fremtidig arbeid og for å skape en trygghet i at de følger med. Dette beskriver også Oddekalv (2022) i sin forskning, at de viktigste punktene er å jobbe med trygghet, trivsel og tilgjengelighet. Når miljøterapeutene finner sosialt sårbare barn, starter de en prosess med kartlegging.

5.2.3 KARTLEGGING AV SOSIALT SÅRBARE BARN I GRUNNSKOLEN:

I dette underkapittelet skal jeg belyse hvordan miljøterapeutene beskriver kartleggingen av de sosialt sårbare barna, som en av hovedoppgavene sine rundt disse elevene. Jeg finner at miljøterapeutene starter arbeidet med å kartlegge rundt elever etter at de har observert eller fått kjennskap til elever de opplever som sosialt sårbare. Miljøterapeutene bruker kartleggingen på å finne ut hvorfor elevene er sosialt sårbare og å se hva som ligger bak atferd. I kartleggingen av de sosialt sårbare elevene bruker de ofte samtale som verktøy for å skape en relasjon til elevene og for å lete etter elevenes behov. Holmøy (et al., 2019), viser til deres kompetanse i møte med elevene, de får brukt denne blant annet når de kartlegger for å få vite det de trenger om elevene for å finne rett tiltak og finne behovene elevene har (Flaten og Sollesnes, 2016. s.76). Målet med kartleggingen beskrives som å finne ut på hvilken måte elevene er sårbare på, for å så kunne finne ut hva de mestrer kontra hva de ikke mestrer, finne ut hvilke utfordringer elevene har og finne hva skal være målet med et tiltak. De jobber for å finne rett tiltak til rett barn. Dette handler også om effektivisering, ved at dersom de får en god forståelse for hva behovene er, kan det være lettere å dekke behovene.

Ovidia beskriver at hun ofte bruker spill som verktøy når hun skal kartlegge. Hun inviterer da gjerne eleven hun mistenker er ekstra sårbar til å spille og kan ta opp litt temaer forsiktig underveis, samtidig som eleven får en kjennskap til henne. Ovidia beskriver også at hun noen ganger spør om elevene kan hjelpe henne med ulike oppdrag, som å hente diverse ting eller fikse noe, for å komme i posisjon til å bli litt kjent og snakke. Etersom at Ovidia jobber på en barneskole, kan spill og hjelp være gode verktøy for å nå inn til barna. Opplæringsloven beskriver at elevene skal bli hørt på skolen og personal skal jobbe for å forebygge et utrygt skolemiljø (NOU, 2015; Oppl, 2023, §9A). Når miljøterapeutene kartlegger og setter seg i posisjon til å finne elevenes behov, møter de lovkravet med at de gir elevene en stemme, og samtidig gjør et arbeid for videre forebyggende arbeid.

Pernille beskriver at en av utfordringene i kartleggingen er når elever oppleves veldig innesluttet og ikke ønsker å fortelle, her må miljøterapeutene være kreative for å kunne finne ut hva som ligger bak. Når elevene for eksempel bare svarer «vet ikke» i samtale med miljøterapeutene, forteller Pernille at hun gjerne kan sette opp et skjema som gjør det litt lettere å svare på det miljøterapeuten lurer på som for eksempel kryss av hvem du helst vil sitte med i klassen. Her beskriver Pernille at hun prøver å gi elevene muligheten til å få frem sin egen stemme, selv når det ikke alltid er lett (NOU, 2015; Oppl, 2023, §9A).

En del av kartlegging forstås på miljøterapeutene som det å observere – se hvordan de samhandler med andre og i ulike situasjoner, hvordan reagerer de og hvordan oppleves atferden deres. Dersom det er plukket opp at eleven «henger i taket» er det kanskje det miljøterapeuten må se, hvilke situasjoner er det som gjør at eleven henger i taket og hva mestrer eleven når h*n ikke henger i taket. Miljøterapeutene bruker sin kompetanse til å oppdage utfordringer elever har i kartleggingen de gjør (fellesorganisasjonen, 2022). For å kunne oppnå en tidlig innsats som Regjeringen beskriver, for å kunne bidra til like muligheter, beskriver miljøterapeutene at de må forstå hvordan elevene er sårbare (Meld. St. 6 (2019-2020). s.10). Miljøterapeutene beskriver at de opplever en del av eget arbeid med sosialt sårbare barn er å skape en relasjon for at eleven skal ha tillit – til å kunne fortelle (her forklarer de om oppgaver som kan kreve mye tålmodighet). Pernille beskriver at hun gjerne lager spørreundersøkelser til hele klasser for å gi dem mulighet til å fortelle om hvordan de og andre har det.

Så har vi kontakt med hjem og sånn, mens andre ganger sitter vi oss sammen og jobber mer som et team da[...] Så vi går egentlig frem med at jeg prater med eleven først, og så hvis det er andre involvert tar vi de inn, ja kartlegging på en måte. Det skjer hele tiden (Irene).

Irene beskriver at de også har kontakt med hjemmene til elevene, og at dette kan være en del av en kartlegging. Fellesorganisasjonen (2022), beskriver også at miljøterapeuten kan brukes i kontakt med foresatte, de har kompetanse på det å møte mennesker og finne deres behov. Hun forteller videre at de andre ganger sitter seg sammen i miljøteamet og diskuterer for å se hva som finnes av informasjon, hvordan de forstår det og hva som er målet. Irene sier at de ofte snakker med eleven de opplever som sosialt sårbar ganske tidlig, og dersom eleven for eksempel er involvert i en konflikt kan de andre også tas inn til samtale for å finne ut hva som skjer, for å få alle sider av saken. Her gjør miljøterapeutene noe som går overens med opplæringsloven, å bidra til at eleven får stemmen sin hørt (NOU, 2015; Oppl, 2023, §9A). Hun beskriver at kartlegging skjer hele tiden. Irene forteller også at en av de positive sidene med å være flere miljøterapeuter på skolen er at dersom noe oppstår som akutt, er det enklere å få det til å gå rundt.

Kartleggingen miljøterapeutene beskriver gjøres på ulike måter, dette for å kunne finne barnas behov og finne ut hva som ligger bak atferd. Miljøterapeutene beskriver at for å kunne finne rett tiltak til rett situasjon, må de vite litt om hva som ligger bak, denne informasjonen kan de finne i kartleggingen. Mye av det som skjer her er å gi barnet muligheten til å fortelle og bruke sin stemme (NOU, 2015; Oppl, 2023, §9A). Miljøterapeutene beskriver jobbingen som

forebyggende og relasjons og tillitsskapende. Flaten og Sollesnes (2016, s.76), viser til at miljøterapeutene blir et verktøy i møtet med barna, og de hjelper barna med å forstå og regulere egne følelser, dette stemmer med det miljøterapeutene beskriver med kartleggingen. Når miljøterapeutene har kartlagt elevenes situasjoner, kan de finne løsninger for å bidra til å skape en utvikling. Dette beskrives som at de lager tiltak.

5.2.4 Å LAGE TILTAK TIL DE SOSIALT SÅRBARE BARN I GRUNNSKOLEN.

I dette delkapittelet skal jeg belyse den siste hovedoppgaven miljøterapeutene beskriver som en del av det de opplever som arbeidet med sosialt sårbare elever. Analysen viser at denne delen av arbeidet handler om å finne rett tiltak, følge tiltaket opp, justere og endre om det trengs for å kunne se utvikling.

Flere av miljøterapeutene forteller om det å jobbe i kulissene eller kamuflerende arbeid. Dette beskrives av miljøterapeutene som noe de gjør for at det ikke skal bli så synlig for elevene. Det kan både være i forbindelse med andre elever, men også for at eleven selv. Dersom en elev oppleves som en som mangler nettverk, kan miljøterapeuten jobbe for å sette eleven opp med andre, Pernille beskriver at hun ofte lager grupper rundt eleven for eksempel i form av ulike klubber. De inviterer da flere elever, slik at det ikke blir veldig tydelig at denne eleven er ensom og trenger venner, da dette kan oppleves veldig sårbart. Mye av arbeidet miljøterapeutene gjør når de lager tiltak for elevene er påvirket av deres faglige skjønn (Molander, 2013, s.44). Det finnes ingen «oppskrift» eller mal på hvilke tiltak som skal lages eller prøves ut når. Utdanningsdirektoratet (2019, s.2), beskriver at elever kan være sårbare, skolen skal da være påkoblet og tilrettelegge for elevene, det kan forstås som at de er påkoblet og tilrettelegger når de finner tiltak som passer med elevenes behov.

I det ene gruppeintervjuet snakker Stig, Sara, Simone og Silje sammen om at de noen ganger deltar i å gjøre om på hvordan klassen ser ut, hvem som ikke burde gå sammen i klasse for at miljøet skal være positivt for alle. Dette forteller miljøterapeutene at de oppfatter som et kamuflerende tiltak som gjør noe med hele miljøet.

Flere av miljøterapeutene snakker om å prøve ut ting sammen som en del av et tiltak, øve på ting sammen med miljøterapeutene, på den måten vil elevene ha trygge rammer å falle tilbake på. Dette kan være å øve seg i sosiale situasjoner hvor eleven enten vanligvis ville utagert eller ikke tør å stå i. Å øve på å bli «robuste» sammen blir ofte snakket om av miljøterapeutene. Miljøterapeutene kan være rundt eller i nærheten for å gi tips og kan hjelpe

med å koble andre elever på. De beskriver at de kan skape en trygg arena for elevene ved at de kan når som helst hjelpe elevene dersom en konflikt oppstår, eller om elevene trenger hjelp til hvordan gå frem i samhandling med andre. Utdanningsdirektoratet viser til at de ansatte på skolen skal ha kunnskap om hva som ligger i det å være sårbar og hva som kan føre til det/øke sårbarheten (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.2.) Når miljøterapeuten kan noe om dette, vil det kunne finnes en sammenheng mellom tiltak som blir prøvd og behovet elevene har. Når elevene oppleves lite robuste, kan miljøterapeutene finne tiltak som hjelper eleven å bli mer robust på, for å tåle hverdagen og bli klar for læring. Ved å gjøre elevene klare til læringen kan analysen vise at miljøterapeutenes praksis er i tråd med regelverket (Meld.st.6 (2019-2020), s.10). Videre er det rimelig å anta basert på de empiriske utsagnene at miljøterapeutene fokuserer på tjenester og tilbud, fremfor å dele ut negative sanksjoner, dette fordi de sjeldent eller aldri nevner negative sanksjoner som for eksempel straff løsning på utfordringer med de sosialt sårbare barna (Lipsky, 1980, s.4). Her kan de også oppleves som en omsorgsgiver ut fra Zackas (2017, s.101), ulike skjønnsutøvelser, ved at de legger vekt på elevenes behov og strekker seg langt for hver enkelt elev.

Even og Emilie beskriver at de opplever mange elever er sosialt sårbare med blant annet fattigdom eller dårlig økonomi som ytre faktor. Et av tiltakene de gjør er å arrangere gratis aktiviteter for elevene, på fritid eller i ferien, dette for å øke sjansen for opplevelse og erfaringer sammen med andre. De forteller også at de bruker mye tid på elevenes fritid. Det er rimelig å anta basert på de empiriske utsagnene at miljøterapeutene tilrettelegger for at det skal bli små forskjeller i form av likere muligheter for elevene (Meld. St. 6 (2019-2020), s.7).

Mange tenker sikkert jeg bare er en sånn som jobber som snakkeperson, men det er en viktig i forhold til profesjons stolthet og at det er vi ikke. Det er klart at samtale er et verktøy og samtale er viktig, men det må ha en hensikt (Guro).

Guro beskriver at miljøterapeuter ofte bruker samtale som verktøy, men at det er viktig å få frem at det ikke er bare å samtale en miljøterapeut gjør, hun beskriver at dersom man bare samtaler kommer man ingen vei. Guro viser at samtalene med elevene bør ha en hensikt. Hun forteller om profesjonsstolthet i forbindelse med at rollen ikke bare skal oppfattes som en «snakkeperson», fordi de gjør mye mer enn bare å snakke. De fleste miljøterapeutene trekker frem samtale som et av hovedverktøyene i arbeid med de sosialt sårbare barna, dette kan være fordi miljøterapeutene har erfaring og utdanning innen hvordan kommunisere med mennesket. Analysen viser at miljøterapeutene har kompetanse på hvordan de skal starte en samtale og de vet hvordan de kan komme en vei med elevene, for at det ikke bare skal bli

snakking for å snakke. Lund (2015), beskriver tilbud om dialog som et tiltak for å øke et godt psykososialt miljø, dette viser miljøterapeutene at de bruker som tiltak, de vektlegger at det skal være et mål med det. Guro forteller at hun har alltid et mål med en samtale, enten det er at de sosialt sårbare barna forteller, det er til kartlegging eller til tiltak.

Miljøterapeutene forteller at tiltak de setter som en del av arbeidet med de sosialt sårbare barna prøves ut, evalueres, og får oppfølging. Tiltakene miljøterapeutene beskriver kan være alt fra at eleven får ha fremføringer for en mindre del av klassen eller at det er en elev som får en pause i dagen til å springe rundt skolen. Dette forstås som å møte elevene på deres behov, som litteratur mener de har kompetanse på (Fellesorganisasjonen, 2022).

Miljøterapeutene beskriver også at de ikke skal gjøre elevene bjørnetjenester, de forteller at det er ikke elevens beste å ta bort alle krav, heller gjøre det på en annen måte. Flere av miljøterapeutene legger mye vekt på å jobbe for at barna skal bli robuste, og å øve sammen med elevene er ofte en del av tiltakene rundt de sosialt sårbare barna. Lund (2015), beskriver at de sosialt sårbare elevene trenger trening av den sosiale kompetansen og lære å tåle og stå i ubehag. Miljøterapeutene beskriver at ved å gjøre barna en bjørnetjeneste å fjerne krav og forventninger, sjeldent hjelper i lengden, selv om det kan minske for en periode, eller endres/omformulere krav og forventninger.

Kan være i klasserommet, kan være en sosial tilpasning. Kan være å jobbe overordnet, et overordnet blikk på skolen, på kultur, samarbeide med andre instanser som politi, barnevern koordinere teamet rundt eleven. [...]alt fra fritidsaktiviteter til samtaletilbud, møtevirksomhet, ja (Emilie).

I gruppeintervju med Even og Emilie beskriver Emilie at noen av tiltakene de opplever at de kan gjøre rundt sosialt sårbare barn, kan være tiltak i klasserommet, eller sosial tilpasning. Emilie beskriver at de også jobber overordnet i tiltaksfasen, som for eksempel å koordinere teamet rundt eleven. Hun beskriver at de jobber med alt fra fritidsaktiviteter til samtaletilbud og møtevirksomhet. Emilie beskriver at de også arbeider med andre instanser som politi og barnevern. Borg (et al., 2015) trekker frem miljøterapeutens samarbeidskompetanse rundt elevene, dette viser miljøterapeutene at de også bruker når de finner tiltak ved at de samarbeider med andre instanser, og koordinering av personal rundt elevene.

Miljøterapeutene beskriver at en del av arbeidet med sosialt sårbare barn kan også være å henvise til andre instanser. Noe opplæringsloven også viser er en plikt de har- å samarbeide med andre instanser rundt elevene (Oppl, 2023, §15-8). Miljøterapeutene har kompetanse som går på hvem og hvordan kontakte andre instanser og når andre instanser bør kobles inn

(Borg og Lyng, 2019). Skolen kan henvise til andre instanser som PPT (pedagogisk-psykologisk tjeneste), eller barnevernstjenesten. Miljøterapeuten har også meldeplikt i situasjoner hvor de har særlig grunn til å tro at barn opplever eller kan komme til å oppleve noen form for omsorgssvikt eller mishandling, vold. De vil også noen ganger bli nødt til å henvise til barneverntjenesten eller politi, her inngår da et eget arbeid rundt barna for å gjøre dem trygge.

For å tydeliggjøre arbeidet med de sosialt sårbare barna enda mer, snakker miljøterapeutene om forskjellene de opplever at de gjør i arbeidet med sosialt sårbare barn og elevene som ikke oppleves som sosialt sårbare. I gruppeintervjuet beskriver Even og Emilie at de ønsker å jobbe for at selve arbeidet ikke skal være veldig forskjellig og at arbeidet de gjør skal være litt for alle, for å unngå stigmatisering. Allikevel blir mye av det de gjør rettet mot noen enkeltelever og kamuflert i et tilbud for flere. Noen av miljøterapeutene beskriver at noen av deres oppgaver knyttet til sosialt sårbare barn er mer tidkrevende, fordi elevene som er sosialt sårbare ofte trenger mer tilpasning eller mer tilrettelegging enn andre elever. Dermed finnes det også noen oppgaver som er forskjellig, eller hvor det legges inn ekstra ressurser fordi behovet er større for tilrettelegging.

For å kunne svare på hvordan de selv opplever at de arbeider med sosialt sårbare barn, beskriver de også det de gjør i arbeidet som kanskje nødvendigvis ikke inngår i retningslinjer. Når det kommer til skjønnsutøvelsen i arbeidet fant jeg ut at det finnes mange likheter blant miljøterapeutene. Gjennom analysen av empirien finner jeg ut at miljøterapeutene presenterer tre hoveddeler i arbeidet sitt med sosialt sårbare barn: å finne, kartlegge og lage vedtak, her også oppfølging. Dette ligner på Abbotts (1988) forklaringer om profesjon, når han sier at profesjoner har tre hovedoppgaver. Profesjonen har en kunnskap om et felt som ikke alle andre har (Abbott, 1988). Miljøterapeutene beskriver oppgaver i skolen som ikke læreren eller rektor eller andre gjør det samme av, de har derfor en spesiell kunnskap til å utføre spesifikke oppgaver, ofte rettet mot miljøet på skolen og det som påvirker miljøet. Dette stemmer også overens med Holmøy (et al., 2019) utsagn om miljøterapeuter som et uforløst potensial. Det er flere som beskriver rollen som noe nytt, noe det viser at det er i forbindelse med hvor langt de har kommet med rollen. Mens noen kommuner har få i denne rollen, har andre byer satset mer på miljøterapeuter og har et team flere steder. Man kan se at bakkebyråkraten møter klientene ansikt til ansikt, miljøterapeutene beskriver at de jobber nærmest elevene som her kan regnes som sine klienter (Lipsky, 1980). Det oppleves som at miljøterapeutene kommer i

en annen posisjon enn andre roller, som for eksempel lærere som har et større fokus på pensum. Miljøterapeutene er på en måte på oppdrag for skolen, ved at de skal gjøre lovpålagte oppgaver om for eksempel jobbe forebyggende, helsefremmende, bidra til å skape trygghet og trivsel på skolen (Oppll, 2023, §9A). Samtidig kan man se at miljøterapeutene er på oppdrag fra staten eller samfunnet, ved at de skal gjøre elevene trygge og robuste i skolen for å kunne meste hverdagen, for å videre kunne være en del av samfunnet (Lipsky, 1980). Ved å finne, kartlegge og lage tiltak for de sosialt sårbare elevene, bidrar de til å følge skolens lovpålagte oppgaver som finnes i norsk lov og i norske forskrifter (forskr. Om miljørettet helsevern i skoler mv, 2014, §1). Lund (2015), viser til at for å oppnå et godt psykososialt miljø, bør elevene tåle å stå i ubehag, de bør få tilbud til dialog og trening av den sosiale kompetansen, dette viser miljøterapeutene at de gjør med de tre hovedoppgavene sine. Miljøterapeutene beskriver, som også Flaten og Sollesnes (2016 s.76), at de er et verktøy i arbeidet med de sosialt sårbare barna. De bruker sitt faglige skjønn (Molander, 2013), til å kjenne igjen, oppdage, kartlegge rundt og prøve hva som fungerer og ikke, de har ulike erfaringer og kunnskaper som gjør at prosessene blir mer effektive, fordi de vet hva de gjør. Det forstås som gjennomgående i miljøterapeutenes beskrivelser av eget arbeid at de fokuserer på tilbud og tjenester, som de har myndighet til å gi, fremfor å være portvakt og dele ut negative sanksjoner, dette kan forstås som en del av deres forståelser av hvordan jobbe med de sosialt sårbare barna for best utfall (Lipsky, 1980, s.4).

5.2.5 OPPSUMMERING:

Hvordan opplever miljøterapeutene at de arbeider med de sosialt sårbare barna? Gjennom dette kapittelet har jeg funnet ut at miljøterapeutene har tre hovedoppgaver i arbeidet med de sosialt sårbare barna. Den første hovedoppgaven er å finne og kjenne igjen barna som har ekstra behov – de sosialt sårbare barna. Den andre delen er å kartlegge hva de har av informasjon rundt de sosialt sårbare barna, for å få en oversikt, et større bilde og kunne finne ut hva skal jobbes mot og hva er hensikt og mål. Her henger bakgrunn og mål sammen. Til slutt jobber miljøterapeutene for å lage og gjennomføre tiltak, her finner det løsninger som passer best til situasjonen eleven er i og følger dette opp, dersom noe ikke fungerer blir ting kartlagt og justert. Miljøterapeutene opplever at de bruker mye tid med de sosialt sårbare barna, og at de er mye sammen med elevene på deres arena. For å kunne oppnå de forskjellige oppgavene mener miljøterapeutene at de driver mye med kamouflerende arbeid eller arbeid i kulissene.

Med dette som konklusjon på del to av problemstillingen: hvordan opplever miljøterapeutene at de arbeider med de sosialt sårbare barna, går jeg videre til del tre av problemstillingen; hvorfor arbeider de som de gjør.

5.3 HVORFOR ARBEIDER DE SOM DE GJØR?

For å kunne finne svar på siste del i problemstillingen som handler om hvorfor miljøterapeutene arbeider som de gjør, spør jeg miljøterapeutene om deres fagbakgrunn og hvilke muligheter de får til blant annet å gå på kurs i jobben sin. Miljøterapeutene snakker også om deres kontakt med andre miljøterapeuter i kommunen. Jeg finner ut etter å ha snakket med noen få miljøterapeuter at det finnes et nettverk for miljøterapeuter, hvor de blant annet får råd, tips og snakker sammen med likesinnede, jeg spør derfor alle miljøterapeutene om dette nettverket og om deres deltagelse. Antall miljøterapeuter på skolen påvirkes av skolens økonomi, som ofte brukes på lærere fremfor sosialarbeidere. Noen av miljøterapeutene ble ansatt som et prosjekt i kommunen, altså på bestilling, skolene fikk dermed midler til å ansette, på den måten kunne skolene tilby elevene mer.

Jeg finner at miljøterapeutene arbeider som de gjør med de sosialt sårbare barna av flere grunner. Grad av samarbeid og tillatelser fra rektor og ledelse har mye å si for hvordan dagene til miljøterapeuten ser ut. Miljøterapeutenes samarbeid med for eksempel lærere skaper en kilde til å finne de sosialt sårbare barna, samtidig som læreren kan ha ulike forventninger til miljøterapeuten. Analysen viser at de arbeider som de gjør på grunn av hvordan samfunnet er, samfunnet har nå en større etterspørsel enn det finnes tilbud, det vil også dermed gå utover hvem og hva miljøterapeuten får tid og kapasitet til. Analysen viser at miljøterapeutene arbeider som de gjør på grunn av elevenes behov, når elevene trenger ulike tiltak, for å kunne utvikles, er det sånn miljøterapeutene må jobbe med dem. Basert på empirien finner jeg i analysen at miljøterapeutene jobber som de gjør på grunn av deres skjønn, som også består av deres kunnskaper og kompetanse fra utdanning, deres kursdeltagelse i form av kompetanseheving og nettverk, i form av drøfting og råd til ulike elevsaker. Informantene viser at de jobber som de gjør på grunn av forventninger til rollen, dette kan være forventninger til hva de skal få til og hvor effektive de forventes å være, de ønsker å leve opp til forventninger. Til slutt viser miljøterapeutene at de arbeider som de gjør fordi de får påvirkninger i selve rollen som miljøterapeut, ved at de møter sårbare barn med vanskelige historier, som de også formes av.

5.3.1 HVEM BESTEMMER HVORDAN DE ARBEIDER?

I denne delen av kapittelet skal jeg se på hvem det er som bestemmer hvordan miljøterapeutene arbeider, og om det er noen som får en innvirkning i miljøterapeutens arbeidsoppgaver. Jeg finner her at ledelsen og skolens personell har noe å si, samfunnet og elevenes egne behov.

5.3.2 LEDELSEN OG SKOLENS PERSONELL

Miljøterapeutstillingen er som tidligere vist – ikke lovfestet, altså skolene bestemmer selv om de skal ansatte miljøterapeuter på skolen. Selv om de ikke er lovfestet er det mange arbeidsoppgaver de må følge fordi skolen må det (Oppl, 2023, §9A). Ettersom at miljøterapeutene jobber med miljøet, får de også ofte mye ansvar på områder som handler om miljø, som er lovfestet, her for eksempel §9a i opplæringsloven som handler om elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø (Oppl, 2023, §9A).

Gjennom empirien viser miljøterapeutene at rektor og ledelse har mye å si for deres rolle på skolen. På noen skoler ansettes miljøterapeuten og får ta del i å forme sin egen stilling, slik som Even og Emilie etter hvert fikk gjøre. Ovidia har jobbet på skolen lenge og har formet stillingen etter behov som dukker opp og lært av dette. På andre skoler er de en del av det allerede eksisterende systemet, hvor for eksempel fortsetter der andre slapp. Det kan virke som at skolene gjør dette forskjellig på grunn av økonomiske midler eller ressurser de har tilgjengelig, hvilke krav miljøterapeutene på skolene har stilt og hvilke valg kommunene tar.

Når lærere ikke har mye kjennskap til rollen, kan de prøve å påvirke måten miljøterapeuten jobber på ved å gi terapeuten oppgaver eller gå imot miljøterapeutens planer. Alle miljøterapeutene viser viktigheten i et godt samarbeid mellom lærere og miljøterapeuten, og det er også viktig at miljøterapeuten får tillit og rom til å jobbe på sin måte av annet personell på skolen. Abbott (1988, s.35), viser til konkurranse på feltet, ut fra analysen kan det virke som at noen lærere «pusher» oppgaver og ansvarsområder over på miljøterapeutene, mens andre lærere tar del i å dele på feltet for å oppnå et lag rundt eleven. Som Abbot beskriver kan analysen vise at de ulike profesjonene som lærer og miljøterapeut, alle påvirker hverandres felt, her viser han også til at oppgavene forandrer seg (Abbott, 1988, s.35).

På skolene hvor rektor gir miljøterapeutene klarsignal på å forme sin egen rolle, har de mer makt i egen arbeidshverdag til å teste, prøve og gjøre ting på sin måte, som de for eksempel

har funnet ut av erfaring fungerer (Abbott, 1988, s.35). På skoler hvor miljøterapeutene må bruke mye tid på å følge enkeltelever, skaper det også et mindre rom for frihet i stillingen, men der må miljøterapeutene bruke sitt faglige skjønn til å finne, kartlegge og finne tiltak i de rommene de ikke følger enkelt elever (Molander, 2013, s.44). Even og Emilie forteller at i situasjoner hvor de må følge elever på vedtak, oppholder de seg litt på avstand slik at det ikke blir veldig tydelig at de følger en elev, men at klassen føler de følger alle. Ovidia beskriver også at det er rektorene på hver skole i hennes kommune som får invitasjonen til nettverkene, som da også bestemmer om skolen vil prioritere å la miljøterapeutene dra. Samtidig er rektor eller lærere også ofte med på å samarbeide med miljøterapeutene i saker som §9a saker, eller konflikter, eller kontakt med foreldre (Oppl, 2023, §9A).

Dette vil si at miljøterapeutens relasjon til ledelsen er viktig for hvorfor de arbeider som de gjør. Dersom rektor ser på rollen deres som en ressurs og en mulighet til å oppdage, kartlegge og lage tiltak – vil også miljøterapeutene klare å jobbe mer effektivt, enn dersom de må gjøre alt etter en gitt beskrivelse. Dette stemmer med det Abbott (1988, s.35), forteller om at oppgavene til profesjonene forandres i tråd med at de finner nye måter å gjøre ting på. Miljøterapeutene lager sin rolle underveis, og er med på å forme rollens betydning i skolen. Tidligere forskning viser at mange miljøterapeuter er frustrerte i tilfeller hvor de ikke får delta i å forme egen stilling, ettersom at det har mye kompetanse (Holmøy et al., 2019). Holmøy (et al., 2019), hevder at kompetansen til miljøterapeuter blir bedre utnyttet dersom de får ta del i å tilpasse stillingen som miljøterapeut.

5.3.3 SAMFUNNET

Miljøterapeutene jobber med elever for at elevene skal bli/og fortsette å være en del av samfunnet, bli gode samfunnsaktører og flere beskriver at de jobber for å være en del av tidlig innsats. De forebygger og lager tiltak for at elevene skal unngå å måtte trenge mye hjelp senere i livet, samt at de skal klare å mestre skolen. Mye av arbeidet de gjør er altså først og fremst gjort med mål om å hjelpe eleven og dermed også hjelpe samfunnet, herav tidlig innsats.

Miljøterapeutene blir også påvirket av samfunnet i hvordan de jobber, dette fordi synet på sosialt sårbare barn endrer seg og har endret seg, som Lund (2015) viser til har det endret seg mye bare de siste 50 årene. Deres mål med arbeidet endrer seg også stadig, og når målet endres, må kanskje måten endres. Holmøy (et al., 2019) viser også til at når samfunnet endrer

seg, endrer kravet til miljøterapeutene seg, blant annet i form av krav til kompetanse. Miljøterapeutene bør også være faglig oppdaterte for å kunne avdekke nye utfordringer. Når etterspørselen i samfunnet er stort på psykisk helsehjelp, må kanskje skolen være enda mer på og enda tidligere, for å kunne plukke opp hvem som har behov for å bli koblet på andre instanser.

Miljøterapeutene må følge forventninger fra samfunnet. Stortingsmelding (2018-2019), beskriver en tidlig innsats for barn og unge som et ansvar for flere, og som en av de viktigste oppgavene i samfunnet, når skolen er det stedet barn og unge er flest timer i uken bortsett fra i hjemmet, får skolen et ansvar for å følge opp og jobbe for tidlig innsats (Meld.st.19, (2018-2019), s.9). Dette påvirker hvordan miljøterapeutene arbeider med de sosialt sårbare barna, ved at de gjør så mye de kan så tidlig som mulig, fokuset blir også enda større på å fange opp tidlig. Det beskrives som veldig viktig å sørge for at det ikke skal bli nødvendig med mer inngripende tiltak senere i livet til barna (Meld.st.19, (2018-2019), s.9). Stortingsmeldingen uttrykker viktigheten av å sikre god kvalitet i skolen, som også påvirker miljøterapeutenes oppgaver ved hvor fokuset ligger (Meld.st.19, (2018-2019), s.9).

5.3.4 ELEVENES BEHOV

I jobben blir eleven en slags klient, miljøterapeutene oppholder seg rundt (Lipsky, 1980). De beskriver at de får et annet forhold til elevene enn lærerne. Irene beskriver at hun viser elevene at hun ikke skal gi dem karakter i noe, og åpner dermed opp til en annen relasjon, fordi de ikke trenger å prestere for miljøterapeuten. De kommer i en annen posisjon enn lærere eller rektor eller helsesykepleier som har andre oppgaver. Miljøterapeutene beskriver at de bidrar til å gi elevene muligheter, ved at de blant annet hjelper dem med å oppnå mestringfølelse, skape erfaringer, trygghet og trivsel og være tilgjengelig (Oddekalv, 2022).

I situasjoner hvor noen elever «skriker høyere» enn andre blir de kanskje hjulpet først fordi det er det som ses som nødvendig i situasjonen. Når det brenner, ser man kanskje for seg at det er den største brannen som må slukkes først, fordi den kanskje har farligst potensial til å spre seg videre. I gruppeintervju med Stig, Sara, Simone og Silje forteller Sara at det er mange som kan bli glemt i den travle hverdagen, eller ikke bli funnet. De viser til at det oftest er de som roper høyest som får hjelp først, altså kan det ta del i å styre hvordan de arbeider fordi det påvirker miljøterapeutens prioriteringer.

Vi gjør veldig mye bra og fanger mange opp, men det er mange som enten blir glemt i alt det travle eller at vi ikke vet om de, det er jo litt ofte sånn at de som roper høyest får hjelp først (Sara).

I gruppeintervju med Even og Emilie forteller Emilie også at det er lettere å prioritere de som roper høyest, og å fange dem opp, fordi du ser dem best, dette oppleves naturlig. De forteller at de ofte blir satt der det brenner, for å gjøre det miljøterapeutene kaller «brannslukking».

Det er jo vert mye tatt opp at det er lettere å fange opp de som skriker høyest og for vår del og det er ofte der vi blir satt fordi det er der det brenner. (Emilie).

De forteller at alle kan komme med problem om de er store eller små, men det forstås at det ofte er de med de størst brann som må tas hånd om først, fordi det finnes en fare for større negative konsekvenser her. Her kan jeg se en sammenheng til Lipsky og bakkebyråkratene som portvokter og døråpner (Lipsky, 1980). Når miljøterapeutene beskriver at de har prioriteringer, og for eksempel må hjelpe de som roper høyest eller der det brenner mest, eller når de viser til at det ikke er alle de klarer å plukke opp viser de at det får konsekvenser hvem som blir møtt og ikke, slik som en portvakt. Når elevene som er sosialt sårbare blir plukket opp og får tilrettelagt og hjelp til mestring og utvikling, blir dette som en døråpner. Samtidig kan man se at miljøterapeutene har et handlingsrom til å ta egne vurderinger og beslutninger, hvo de baserer vurderingene om prioriteringer de tar på kunnskapen og kompetansen de har (Molander, 2013, s.44). Over beskrives bruken av skjønn, dette vises mer til i de neste to punktene om skjønn.

5.3.5 UTDANNING, KURS, NETTVERK SOM EN DEL AV SKJØNN

I denne delen skal jeg vise til miljøterapeutenes utdannelse, deltagelse på kurs og nettverk som en del av deres profesjonelle skjønn. Jeg vil også gå nærmere inn på fagskjønn i det følgende kapittelet.

De fleste av miljøterapeutene fortalte at de hadde bakgrunn som sosionom eller barnevernspedagog. Det var ingen som ikke hadde noen form for relevant utdannelse. Ettersom at de fleste av informantene hadde lik eller nokså lik utdannelse, kan dette påvirke hvilke holdninger de har til jobben, hvordan de gjør jobben og hvordan de møter klienter i jobben – dette fordi utdanningen består av en forberedelse på arbeidslivet rettet mot roller som denne. I utdanningen får miljøterapeutene både ganske lik kunnskap om det samme, lærer om de samme risikofaktorene blant barn og unge og er i praksis for og erfaring og mulighet til å prøve ut det man lærer om i timene (Borg og Lyng, 2019).

Miljøterapeutene fortalte ulikt om mulighet til å dra på kurs. Noen mente det sjeldent var tilbud, eller at tilbudene ikke var gode nok for at det var verdt å ta fri en arbeidsdag for det. Kurs vil få en påvirkning på hvordan de arbeider, fordi det er mulighet til kompetanseheving og ny informasjon eller nye tips til hvordan de kan arbeide for å møte mål. Som Holmøy (et al., 2019), beskriver endres kravet til profesjonen seg og det forventes av samfunnet at miljøterapeuten skal ha kompetansen til å møte de sårbare barna i skolen.

I den ene kommunen fortalte flere miljøterapeuter om det samme nettverket, de kalte dette møtestedet hvor alle miljøterapeuter i kommunen ble invitert for «nettverk». På nettverk drøfter miljøterapeutene anonyme saker, stiller spørsmål, drøfter ulike aktive tema, gir og får tips, og får inn andre faggrupper med foredrag eller informasjon. På denne måten kan de få hjelp til å tenke høyt med likesinnede, med andre som har samme rollen og som kanskje har like eller andre oppfatninger og erfaringer. Noen av miljøterapeutene deltok oftere enn andre på dette, Ovidia er mye på nettverk, mens Stig, Sara, Simone og Silje mente ofte var mer barneskoletematikk, og prioriterte det ikke like ofte, selv om de mente de prøvde å få det til. Den ene kommunen hadde et mer aktivt nettverk enn den andre. Miljøterapeutene fra kommunen med mindre aktivt nettverk fortalte at det stoppet litt opp under korona og at det ble vanskelig å prioritere når andre ting brenner mer, her var også en faktor at det var mer en av skolene som tok initiativ til å opprettholde nettverk. Når miljøterapeutene har samme steder de henter inn kunnskap, tips, drøfting fra kan dette påvirke mønster og hvordan de arbeider og tenker rundt de sosialt sårbare barna. Her kan man se at kunnskapen de innhenter seg blir en del av det de baserer vurderinger og beslutninger på (Molander, 2013, s.44).

Borg og Lyng (2019), viser til at barnevernspedagogen, sosionomen og vernepleieren har kunnskaper og kompetanse som mange roller ikke har den samme av. Tidligere forskning viser at andre roller har vanskeligheter med å matche kompetansen de sitter med (Borg et al., 2015). Når miljøterapeutene deltar og bruker nettverk, kan de utvikle sin egen kompetanse, og få en slags kompetanseheving. Nettverket kan også brukes i tilfeller når miljøterapeuten er usikker på veien videre, i tilfeller hvor de opplever at de har forsøkt alt og ingenting skaper en utvikling, de kan be om råd og tips i nettverkene, sjansen er stor for at noen andre miljøterapeuter har opplevd noe lignende eller forsøkt ut noe annet før. Her forstås nettverk som en veldig positiv faktor for utvikling, ved at lærere og rektor kanskje ikke kan hjelpe med å finne løsninger på samme måte, som en med samme bakgrunn. Samtidig kan man tenke at det kan bidra til et større lag ved å inkludere lærere, helsesykepleier eller rektor.

Jeg forstår det som at miljøterapeutene bruker utdanningene, påfyll av kunnskap som kurs og nettverk som en del av en forståelse for eget arbeid og som skjønn (Molander, 2013). Å jobbe på denne måten kan skape svakheter i form av at ulik utdannelse eller ulik kompetanse kan tilføre ulikt syn på hvilke elever som bør prioriteres for eksempel. Dette kan støtte opp argumenter mot faglig skjønn, ved at det kan skape forskjeller i vurderinger som blir tatt (Molander, 2013, s.45). Fra en annen side kan det gjøre at miljøterapeutene kan bidra med ulik kompetanse, og bruke nettverk og kurs for å formidle og «bytte» kunnskaper som kan bli en del av det faglige skjønnet (Molander, 2013, s.45).

5.3.6 SKJØNN

Miljøterapeutene viser til at stillingen ikke er lovfestet, selv om de arbeidet for å sette det staten har bestemt ut i praksis (Lipsky, 1980, s.4). De viser til at det er noen av rektorene som lar miljøterapeutene ta del i å forme stillingen sin, dette blant annet ved å bruke skjønn, hva ser miljøterapeuten må gjøres, hvordan bør det gjøres og hvorfor, for å gi dem et større handlingsrom (Molander, 2013, s.4). Informantene forteller at de ofte har en annen måte å se på det enn lærer eller rektor. Ettersom at stillingen ikke er lovfestet, kan det være vanskelig for miljøterapeutene å vite hvilket handlingsrom de har i jobben (Molander, 2013). Når miljøterapeutene beskriver at de har mye kunnskap på feltet om sårbare barn i skolen, gir empirien grunnlag for at miljøterapeutene får en slags makt på feltet, blant annet i tilfeller de kan velge hvordan de skal arbeide med elevene (Abbott, 1988, s.33). I arbeidet miljøterapeutene gjør med de sosialt sårbare barna, forteller de om ulike måter de velger å arbeide på, dette kan tolkes som at de bruker skjønnet sitt ved å velge arbeidsmetodene sine slik de gjør (Molander, 2013, s.4).

Vi har alltid på oss de brillene når man er ute, og ser mye etter de som er alene eller flykter fra gjeng til gjeng. For hvis du blir stående alene i skolegården blir du spottet veldig lett (Pernille).

Pernille forteller at miljøterapeutene går med «briller» når de er ute, hun bruker «briller» for å beskrive at de leter etter sosialt sårbare barn, tegn på at ting ikke er som de skal eller tegn på at ting er som de skal. De vet av erfaring, kunnskap og med utdanning hva de leter etter (Molander, 2013, s.4). Pernille mener at en av måtene de kjenner igjen elevene er de som står alene eller som flyr fra gjeng til gjeng. Hun snakker altså ikke om fysiske briller, men at miljøterapeutene har en egen forståelse for hva de ser etter og tar derfor på seg «briller» ved at hun går inn for å lete.

Magefølelsen som blir nevnt tidligere, er noe som kan regnes som skjønn. De har erfaringer, de har jobbet seg opp en rekke koder og måter de leser andre på (Molander, 2013, s.4). De forstår både signaler og tegn som kroppsspråk, måten man snakker og andre tegn. Når miljøterapeutene forteller at de har magefølelsen på noe, kan dette være som en slags taus kunnskap, noe de bare vet.

Miljøterapeutene beskriver dette med å ikke sy puter under armene på barna, å unngå å gjøre dem en bjørnetjeneste. De beskriver at de ikke bare skal la dem unngå situasjoner som er vanskelige, men heller hjelpe dem med å øve på å tåle. De beskriver at de vil bidra til at de kan få erfaringer med at det går fint og er det vanskelig så dør du ikke, det er bare ubehagelig, men alle tåler å ha det ubehagelig. De forteller at de vet at de ikke skal være redd for at elevene skal få angstanfall hvis de blir utfordret. Det forstås som at den tryggeste plassen å bli utfordret på og stilt krav til er sammen med miljøterapeuten, fordi de ikke er alene og de får øvd, prøvd og feile i trygge omgivelser. Her viser miljøterapeutene Zackas (2017, s.101) ulike former for skjønnsutøvelse i praksis. Ved at de ikke bare «sy puter under armene på barna», tolkes de ikke bare som omsorgsgivere (Zacka, 2017, s.105). Men at de går litt mellom å stille krav, og gi tilbud (Zacka, 2017, s.105).

Pernille, Ovidia, Guro, Even og Emilie nevner alle dette med å hjelpe elevene med å bli mer robuste, som brukes som en beskrivelse på å tåle og mestre.

Samarbeider med dem og ikke bestemmer eller kommer med fasiten, men forsker sammen. Få de til å foreslå ting selv, reflektere. Trene seg på å teste. Øver sammen og ser utvikling» (Pernille).

Pernille oppsummerer at noe av det viktigste i arbeidet er selve samarbeidet med eleven, å hjelpe eleven litt på vei, for å så også gi elevene muligheten til å finne svar selv- øve sammen med elevene på å teste hva som tester og opplever en utvikling.

De som blir møtt med sinne eller blir beskyldt for å være vanskelige, trenger lenger tid. Ytre forskjeller. Samme utfordring, møtes på forskjellig måte, forskjellig odds (Ovidia).

Ovidia forteller om måten de sosialt sårbare elevene blir møtt på av den voksne. Ovidia beskriver videre at elever som blir møtt med sinne eller som blir beskyldt for å være vanskelige fremfor å ha det vanskelig, trenger lenger tid. Hun beskriver at dersom elevene blir møtt på denne måten kan det skape negative konsekvenser. Dersom miljøterapeuter møter eleven med sinne, kan eleven ha et annet utfall eller odds som Ovidia kaller det, enn en som blir møtt med tålmodighet, med akkurat samme utfordring. Dette sier også

utdanningsdirektoratet noe om, ved at de sårbare barna er avhengig av å bli møtt med forståelse og nysgjerrighet, fremfor å bagatellisere deres følelser (2019, s.3).

Her kan jeg se sammenheng til Molander (2013, s.44), miljøterapeutene har kunnskap i ulike situasjoner for å ta vurderinger, de er også autorisert til å ta de vurderingene. Ofte finnes det uklare retningslinjer, eksempelvis er ikke stillingen lovfestet, men miljøterapeutene forteller at de gjør mange lovfestede oppgaver. Oppgavene er kanskje beskrevet, men det står ikke hvordan de skal få det til, eller alltid hvilke retningslinjer som er gjeldende. Flere av miljøterapeutene beskriver en magesfølelse i arbeidet, som kan regnes som skjønn. Det blir også beskrevet «briller» som tas på. Her kan man se at miljøterapeutene kan møte på ulike dilemmaer, som hvem som skal prioriteres, eller i situasjoner hvor de ikke har kjennskap til utfordringene eleven har (Zacka, 2017, s100).

I empirien finnes det mønster blant miljøterapeutene, og det de forteller om sine arbeidsoppgaver, uavhengige av hverandre, det virker derfor sannsynlig å kunne stole på disse fagfolkenes skjønnsutøvelse. Man skal samtidig se at Kirkebøen (2013), kan ha et poeng i at man ikke skal stole på ALLE fagfolks skjønn, fordi miljøterapeutene kan løse situasjoner ulikt og ta valg de mener er best, som kanskje ikke er basert på best grunnlag. Ut fra det miljøterapeutene beskriver i forhold til de andre miljøterapeutene, ville det vært mulig å stole på disse miljøterapeutenes bruk av skjønn. Allikevel kan det være miljøterapeutene løser forskjellige oppgaver ulikt innad i de tre hovedoppgavene. Gjennom empirien forstår jeg at miljøterapeutene har en skjønnsutøvelse som blir en blanding av de tre skjønnsutøvelsene Zacka (2017, s.100) presenterer. Jobben handler mye om utøvelse av skjønn og omsorg, og miljøterapeutene strekker seg langt for hver enkelt elev, samtidig som de legger vekt på å ikke gjøre elevene noen bjørnetjenester – som de beskriver som en fallgrube (Zacka, 2017, s.100). De har også forventninger til at elevene skal kunne følge regler og blir derfor også en form for håndhever, og kan i noen tilfeller se på at elever prøver å lure dem (eller overkompensere, gjøre seg usynlig) (Zacka, 2017, s.100). De miljøterapeutene jeg har snakket med vurderes alle som at de bruker en blanding av skjønnsutøvelsen Zacka beskriver, fordi det er heller ikke gunstig å kun være omsorgsgiver, fordi det er det blant annet ikke tid til (Zacka, 2017, s.100).

Videre forstår jeg på bakgrunn av empiri at det finnes sammenhenger til Hochschild (2012, s.5-8) styrte hjerte i bruk av skjønn. I settinger hvor de arbeider med elever med sterke smertetrykk kan det være lett å bli sint eller fortvilet selv som profesjonell, men miljøterapeutene vet at de må arbeide pedagogisk fordi de må for å nå frem til elevene, og at

elevene sjeldent responderer god på sinne (Hochschild, 2012, s.5-8). Det er dette Ovidia beskriver som en del av jobben, at elevene kan ha forskjellig utfall fra hvordan de møter dem. Det blir derfor både en forventning til at miljøterapeuten møter elevene pedagogisk og har tålmodighet, men også at selv i situasjoner hvor miljøterapeuten blir fortvilet skal h*n opptre rolig og behersket fordi konsekvensene kan bli store om det ikke gjør det (Hochschild, 2012, s.5-8).

Jeg finner at hvordan miljøterapeuten arbeider med de sosialt sårbare barna blir påvirket av deres faglige skjønn, ved blant annet prioritering eller hvordan de velger å møte elevene.

5.3.6 FORVENTNINGER TIL ROLLEN OG PÅVIRKNINGER FRA ROLLEN

Gjennom empirien har jeg fått en forståelse av at miljøterapeutene har en stor jobb, med mye arbeid og mange ulike forventninger til rollen. De beskriver at de har liten tid til alt som blir gjort og at de skulle vært fler som gjorde jobben sammen. Jeg forstår det som at de jobber med mye på en gang, og opplever at de må være en del av rollen for å kunne møte elevene på best måte.

Sånn hos lærerne er det ganske tydelig hva de er pliktig til å gjøre. Men føler at vår rolle av og til kan bli misforstått. Og jeg ser og at de hiver på oss oppgaver fordi miljøteam fikser vel det, men så har vi egentlig full timeplan og så har de ikke peiling på hva vi driver med (Irene).

Irene beskriver en fortvilelse over at det noen ganger kan være situasjoner hvor rollen som miljøterapeut misforstås, hvor noen (for eksempel lærere) overlater sitt ansvar til miljøteamene eller miljøterapeutene fordi de forventer at de klarer å fikse det, selv om miljøterapeutene egentlig er overbelastet med ting å gjøre. Ettersom at lærerne har en ganske tydelig rolle, som er mer rammet inn hva deres ansvar er, gjør det også at de kanskje danner egne forventninger til miljøterapeuten som kommer inn i skolen.

[...]Som har belastende familiesituasjon. Det er tidkrevende. De som er avvisende. De stoler ikke på voksne, de er avvisende fra dag en. Det tar kanskje 6 måneder eller mer før jeg får relasjon til at de åpner seg. Noen gjør det aldri heller (Guro).

Guro forteller om at hun jobber mye med ungdom som har belastende familiesituasjoner, og at det er tidkrevende. Hun forteller at ungdommene oppleves avvisende, fordi de ikke stoler på voksne, og hun forteller at de er avvisende stort sett hele tiden fra dag en, videre at det kan ta opp til et halvt år før hun når inn til dem. Det kan tenkes at det er slitsomt å stå i avvisning fra en elev i 6 måneder. Hun sier også at noen åpner seg heller aldri, dette betyr at

miljøterapeuten kan legge inn masse tid og ressurser på en elev, som kanskje ikke tar utnytte av det, kanskje noen vil se på det som tid som kunne vært brukt til noe helt annet.

Miljøterapeuten må ha tålmodighet for å kunne både orke og tåle å stå i avvisning så lenge. Hvis eleven da åpner seg, må miljøterapeuten være klar til å kunne møte eleven når h*n forteller om sin familiesituasjon, som kan være vanskelig å stå alene i, fordi de får høre ting barna opplever som ikke er bra.

Det Guro forteller om avvisning kan ses i sammenheng med Isdal (2018, s.54), fordi miljøterapeutene møter klienter altså i dette tilfellet barn og elever i grunnskolen, hvor mange oppleves sårbare. Når miljøterapeutene er de første som plukker opp elevene, blir de ofte de første til å finne ut og høre eleven fortelle om vanskelige forhold, dette kan være med på å og påvirke miljøterapeutene som menneske. Jeg finner sammenhenger med det Isdal (2018, s.54), beskriver at det er tungt arbeid, som når Irene forteller at hun kan må tåle avvisning i et halvt år. Fordi hvis hun gir opp, så gir også kanskje eleven opp. Det kan være at dersom miljøterapeutene blir påvirket av elevene, kan det også videre farge hvordan de oppfatter sosialt sårbare barn. Det kan hende at miljøterapeuter i andre instanser møter på større påvirkninger, men slik jeg forstår det møter miljøterapeuter mange fortvilte barn og ungdom med mye utagering, som vil kunne påvirke mennesket miljøterapeut. Isdal (2018, s.69), kaller det «smittet», fordi sjansen for en type påvirkning er stor når man arbeider med sårbare grupper i samfunnet, det kan kanskje derfor også finnes en fare for at miljøterapeuter selv i skolen kan bli «smittet». Ifølge Isdal er jobber som helse og sosialarbeidere, Norges mest helsefarlige jobber (Isdal, 2018, s.17). Dette kan ses i sammenheng med risikoen for å kunne bli «smittet», faren for utbrenthet og sekunder traumatisering, her kan man se at i situasjoner hvor miljøterapeutene møter de utagerende elevene med sterke smerteuttrykk, finnes det en fare for at de blir utbrent eller sekunder traumatisert (Isdal, 2018, s.69).

Jeg finner også sammenhenger med Hochschild (2012, s.5-8), forventning til rollen. Irene beskriver at noen hiver masse ekstra oppgaver på miljøterapeuten, fordi de mener forventningen er at de skal fikse alt. Samtidig finnes det en slags omsorg i rollen, med en forventning til tålmodighet, og å kunne handle pedagogisk for å kunne skape relasjoner, tillit og for å kunne løse konflikter (Hochschild, 2017, s.5-8). Det virker også som at det finnes en forventning til miljøterapeutene at de har tid, Ovidia forteller at hun ofte korter ned på lunsjtidene sine, fordi hun vet at hun trengs andre steder, og setter elevene først. Samtidig finnes det en forståelse av at ingen forventer at en miljøterapeut er innesluttet og sur i jobben,

fordi miljøterapeuten skal være den som jobber for å skape trivsel og trygghet, som alle nevner - dermed er det også et slags styrt hjerte i jobben, påvirket av hva som er av denne omsorgsrollen (Hochschild, 2017, s.5-8).

Jeg har funnet ut at miljøterapeutene arbeider som de gjør av flere grunner. Jeg har kommet frem til at de arbeider som de gjør med de sosialt sårbare barna blant annet på grunn av skolens ledelse, skolens personell, hvordan samfunnet er, elevens egne behov. Videre er det også utdanning, kurs og nettverk (som en del av skjønn), og skjønn påvirker hvordan de arbeider. Samtidig får forventninger til rollen og påvirkninger de får i rollen betydning for hvordan de arbeider. Jeg skal videre presentere funn som kom overraskende gjennom empirien.

5.4 MILJØTERAPEUTEN SOM RESSURS

Ettersom at jeg har jobbet hermeneutisk, har jeg vært frem og tilbake mellom teori og empiri under dette prosjektet (Krogh, 2014, s.10). Under empirien finner jeg noen gjennomgående tema hos miljøterapeutene, som ikke var en del av uttesting av problemstillingen. Under viser jeg til to temaer som dukket opp, disse kan på en måte oppfattes som induktive (Dalen, 2004, s.46). Det første temaet er miljøterapeutene som beskriver rollen som en ressurs, hvor de snakker om hvorfor og hvordan rollen er viktig i skolen. Flere av miljøterapeutene trekker frem underskriftskampanjen jeg viser til som relevans for oppgaven, alle miljøterapeutene viser at de ønsker miljøterapeuter i grunnskolen (Spurkeland, 2021). Jeg har funnet ut at miljøterapeutene mener at rollen miljøterapeuten er en ressurs i grunnskolen, og dette var et mønster hos alle miljøterapeutene i empirien. Gjennom intervjuene, opplevde jeg at dette temaet var viktig for veldig mange av miljøterapeutene. Flere viste også at de syntes det å få et søkelys på det var viktig.

5.4.1 FLER MILJØTERAPEUTER OG LOVFESTING AV STILLINGEN

Det første punktet som dukker opp i empirien, som også var en gjenganger hos miljøterapeutene, var ønsket om fler miljøterapeuter inn i grunnskolen, og å få lovfestet stillingen. Flere av miljøterapeutene viste til underskriftskampanjen da de snakket om dette. (Fellesorganisasjonen, 2021, Spurkeland, 2021). Miljøterapeutene beskrev at de har lite tid til å få gjort alt de skal få gjort, dermed kunne flere miljøterapeuter inn i grunnskolen være et godt tiltak på å få gjort mer og tidligere.

Politisk spørsmål om prioritering. Aldri vært populært å gi masse penger til forebygging. Jeg gjør jo lovfestede oppgaver, men stillingen min er ikke lovfestet (Guro).

Guro kritiserer politikken rundt at det ikke er et større tilbud rundt forebygging, ved at hun mener det aldri har vært populært eller vanlig å gi mye penger til forebygging. Guro forteller at hun gjør lovfestede oppgaver, som skolen er pliktig til å gjøre, selv om hennes stilling ikke er lovfestet. Guro mener miljøterapeuten burde bli lovfestet i skolen, og at det skal komme fler miljøterapeuter inn i de norske grunnskolene. Oddekalv (2022), trekker frem at miljøterapeuten gir skolen et psykososialt hjelpeapparat, noe som ikke har vært til stede på skoler tidligere. Ved å lovfeste stillingen og skaffe fler miljøterapeuter i skolen, gir det skolen et psykososialt hjelpeapparat. Guro legger også inn at underskriftskampanjen presenterer «krav til miljøterapeuter i skolen», og poengterer at det burde endres til «krav om» miljøterapeuter (Spurkeland, 2021). Hun forteller det høres ut som det kommer enda mer krav til rollen i jobben, dette forstås som at Guro mener det allerede er mange krav og forventninger til rollen (Hochschild, 2012, s.5-8).

Ja, jeg tror nok vi er mange nok her, men sånn jeg har jo hørt om de som er alene, eller de som er to fordi det er ingen andre, så er det en ganske stor oppgave[...]Syntes jo absolutt at det burde bli mer av og jeg skjønner jo absolutt at det er allerede en økning, og det er kjempebra. [...] At en hadde miljøteam for eksempel (Irene).

I likhet med Guro viser Irene at det burde finnes miljøpersonell i skolen. Hun viser til at det er bra at det allerede finnes en økning. Irene forteller at de jobber i et miljøteam på hennes skole, og at de føler at de får gjort oppgavene sine, hun viser også til at hun ser at det er vanskelig for de skolene som bare har en miljøterapeut eller ingen å få gjort alt som må gjøres.

I kommunen er det satt av midler til det tror jeg, at det er satset på det. Så er det noen få andre som gjør det og, og det er en grunn til at det blir gjort tenker jeg. Jeg tror hvis du hadde sagt til lærerne på skoler som ikke hadde miljøterapeut at den ressursen skulle vekk, så hadde de nok tenkt at det gjorde noe, tenker vi har et samarbeid som er veldig viktig for å skape en god skolehverdag. Vi trenger begge deler i skolen tenker jeg (Frida).

Frida informerer om at hun tror kommunen hun jobber i har satt av midler til miljøterapeuter i skolen, dette er kommunen som har satset mer på miljøterapeuter. Frida reflekterer over at dersom man hadde spurt en lærer som jobbet på en skole uten miljøterapeuter, hva de mente om ressursen skulle bort, hadde de nok brydd seg, dette fordi Frida mener et samarbeid mellom lærer og miljøterapeut er viktig for å kunne skape en god skolehverdag for elevene.

Som Isdal (2018, s.17) beskriver, er å det å jobbe med mennesker en stor jobb, som kan kreve mye. Elevene som går gjennom kriser og vanskelige perioder trenger profesjonelle

mennesker, som miljøterapeutene og når miljøterapeutene er de første som møter dem, kan dette være krevende for miljøterapeutene. Dersom det er flere miljøterapeuter i skolen, skaper det en mulighet for at miljøterapeutene kan lene seg på hverandre i jobben og dermed kan også sjansen for stor belastning bli mindre, om de ikke står i situasjoner alene (Isdal, 2018, s.69). Elevene lener seg på miljøterapeuten, og miljøterapeuten trenger også noen å lene seg på for støtte (Isdal, 2018, s.69). Borg (et al., 2015), belyser at et økende tall av ansettelse betyr etterspørsel, det er miljøterapeutene enige i. Borg (et al., 2015) forteller at det er vanskelig å erstatte kunnskapen miljøterapeutene i skolen sitter inne med, blant annet har de kompetanse på elever som andre grupper kan oppleve som «krevende elever», miljøterapeutene forteller også om sine kunnskaper rundt disse elevene. Fellesorganisasjonen (2022) støtter miljøterapeutene i deres beskrivelser av å ha kompetanse til å oppdage, gi oppfølging og jobbe med det psykososiale miljøet, de viser også at det de burde være lett tilgjengelige, noe som kan være vanskelig når de har så mye å gjøre- dermed støtter analysen oppropet om å lovfeste stillingen og ønsket om fler miljøterapeuter i skolen.

5.4.2 TIDLIG INNSATS MED SOSIALT SÅRBARE BARN

Det andre induktive punktet miljøterapeutene trekker frem i forklaringer om eget arbeid, var hvor viktig temaet om tidlig innsats opplevdes for miljøterapeutene. Alle beskrev at å jobbe for tidlig innsats både var en del av arbeidet deres, men også et større bilde på hvorfor tidlig innsats ville bety en forskjell. Miljøterapeutene fremstilte blant annet at tidlig innsats vil bety mindre utløsende behov for helsetjenester senere, og mindre sosiale utfordringer senere i livet. De viser til arbeider sitt i forbindelse med denne tidlige innsatsen, og at når de for eksempel klarer å plukke opp sosialt sårbare barn tidlig, kartlegge deres situasjon og sette tiltak, vil dette få positive konsekvenser både for deres skolemiljø og læringsutbytte nå, men også for fremtiden. Miljøterapeutene viser at de ikke bare jobber her og nå, men at de skal være en del av å forme et menneske i utvikling. Holmøy (et al., 2019), viser også til at skolen skal ta del i å gi elevene retning til deres fremtid. Barnekonvensjonen hevder at skolen har et ansvar med å hjelpe elevene med deres utvikling, utvikling av både personlighet, talenter og psykiske evner, dette går under miljøterapeutens mange oppgaver med å møte elevene på deres behov (barnekonvensjonen, 1998, artikkel 29).

[...] behovet er langt større enn tilbudet [...] nå er det mye snakk om psykisk helse, det er for lite hjelp og det tar for lang tid å få det, så tror jeg at hvis grunnrammen var lagt opp etter dagens behov istedenfor å tenke at læreren skal klare å være alle rollene nå. [...] Hvis vi tenker sånn som samfunnet er nå, er det ganske mange som trenger litt ekstra støtte, veiledning, lære

seg å komme gjennom ting, lære seg å stå i ting, hvis det var mer jevnt over linjen, så tror jeg det ville vært færre ting som utløste et behov for BUP eller andre helsetjenester i andre enden (Ovidia).

Ovidia legger trykk på at behovet for hjelp innenfor psykisk helse er langt større enn hva tilbudet er. Ovidia mener at psykisk helse er mye debattert, hun forteller at det er for lite hjelp og det tar for lang tid å få hjelp. Hun forteller videre at dersom grunnrammen var lagt opp etter dagens behov istedenfor å tenke at læreren skal kunne klare å være alle rollene alene nå, ville det ha vært gunstig. Ovidia beskriver at sånn som samfunnet er nå, finnes det ganske mange som trenger ekstra støtte, veiledning til å komme seg gjennom utfordringer, lære seg å stå i situasjoner. Ovidia mener at det finnes veldig mange sosialt sårbare barn i dagens samfunn. Her finnes det sammenhenger til Lund (2015), sine utsagn om at synet og arbeidet med de sosialt sårbare barna har endret seg de siste 50 årene. Ovidia mener at dersom de startet tidlig med hjelp til den psykiske helsen og fortsatte utover, ville det vært færre ting som utløste et behov for helsetjenester senere. Ovidia beskriver at dersom elevene får lært seg å forstå seg selv, og å skjønne hva de skal gjøre når situasjoner bli vanskelige, og har erfaringer på at de kan komme seg gjennom vanskelige situasjoner istedenfor å unngå dem, er det mest gunstig – fordi du lærer eleven å håndtere livet. Dette er en del av det miljøterapeuten kan bidra med, selv om det også kreves et større helsetilbud blant unge. Her er det andre instanser som også blir sett på som viktige i arbeidet, hvor tilbudet bør bli større ifølge miljøterapeutene. Stortingsmelding fra 2018-2019, peker på at en av samfunnets viktigste oppgaver er å jobbe med tidlig innsats, for å sørge for at det ikke skal bli nødvendig med mer inngripende tiltak senere i livet til barna (Meld.st.19, 2018-2019). Stortingsmeldingen støtter opp miljøterapeutenes holdninger til en tidlig innsats for å unngå senere inngripende tiltak.

I gruppeintervju med Stig, Sara, Simone og Silje presenterer også Simone, at en innsats tidlig er viktig, de er også enig i viktigheten av å øve på sosiale situasjoner sammen med barna.

[...] jo tidligere jo bedre. Og terpe på det sosiale for det sosiale er viktig for trivsel og trivsel er viktig for læring sånn at du. Jo før jo bedre å hjelpe de egentlig. Mer på barneskolene og at man må være flinke på å ha fokus på hjelpe de med sosiale utfordringer, for det er kjempeviktig. For å klare å takle livet (Simone).

De viser også det å øve på det sosiale skal gi positive effekter, som å takle livet bedre. Videre legger de også vekt på at barneskolene er en viktig arena for å plukke opp elever som er sosialt sårbare, dette fordi det er tidligere enn ungdomskolen og de får noen år allerede på barneskolen til å øve seg på sosiale utfordringer i trygge rammer.

Vi skal danne hele mennesket og alt det innebærer og helst tidlig. Trenden nå er jo å ansette på ungdomsskole, men det trengs også på barnetrinn. Tenk så mye man kunne avdekket før, bearbeidet eller arbeidet med i forkant. Og forebyggende effekt det kunne fått. (Even).

Even er også enig i å være tidlige med å jobbe rundt de sosialt sårbare barna, og at det ansettes miljøterapeuter på barneskoler. De viser til at ved å starte arbeidet allerede på barneskolen, vil det være mye startet arbeid når ungene går over på ungdomskolen, mye kunne blitt avdekket.

Jeg er ansatt for å være helsefremmende og forebyggende, det blir mye brannslukking. Og hvis man skal unngå å bare jobbe brannslukking, og behandling, så må man være fler og tidligere. (Guro)

Som de andre, beskriver Guro et behov om å være fler miljøterapeuter i grunnskolen, og å jobbe målrettet tidligere. Guro forteller at hun er ansatt i skolen for å være helsefremmende og forebyggende. Guro forteller også at det er mye brannslukking og behandling som inngår i arbeidet. Dette betyr at selv om hun skulle jobbet forebyggende, så må hun ta situasjoner som kommer underveis, som for eksempel elever som havner i konflikter – for å unngå eskalering av situasjoner og for å jobbe for et trygt miljø.

Pernille, som de andre miljøterapeutene snakker om at de sosialt sårbare barna trenger hjelp til å øve på sosiale utfordringer, og hun som de andre legger vekt på dette og mener det er veldig viktig- for å klare å håndtere livet. Dette er noe som går igjen hos nesten alle miljøterapeutene. Pernille bruker også utsagnet «jo tidligere jo bedre».

Og terpe på det sosiale fordi det er sosiale er viktig for trivsel og trivsel er viktig for læring [...]. Jo før jo bedre å hjelpe de egentlig. Mer på barneskolene og at man må være flinke på å ha fokus på hjelpe de med sosiale utfordringer, for det er kjempeviktig. For å klare å håndtere livet [...]at det er mye som kunne vært mer på plass tidligere at det er der man bør gå inn sterkes [...]som jobber med å øve på det sosiale sammen med de (Pernille).

Pernille er enig med de andre miljøterapeutene som nevner at å øve på det sosiale er viktig, hun forteller det er viktig for trivselen og trivsel er videre viktig for læring. Med dette forstås det som at hun mener at elevene som trives har også lettere for å lære – et godt læringsutbytte. På skolen skal elevene lære, det er det som er målet med skolen, og for å være klar til å lære – må elevene være trygge og trives.

Som en del av miljøterapeutenes faglige skjønn (Molander, 2013), mener de at tidlig innsats er viktig for videre arbeid med de sosialt sårbare barna. De har også en forståelse for hvilke konsekvenser det vil ha for samfunnet og barnas fremtid. De beskriver at de vet av erfaring at elever som blir oppdaget tidlig og som får hjelp tidlig, får mindre behov for senere

tilrettelegging av samfunnet. Lund (2015), viser til samme holdninger som miljøterapeutene i å både oppdage å handle så tidlig som mulig.

Analysen viser her at miljøterapeutene tar statlige prioriteringer sine egne, dette fordi tidlig innsats blir presentert av regjeringen (Meld. St. 6(2019-2020), s.7). Miljøterapeutene viser alle til en holdning til at det beste for barna og samfunnet er å handle tidlig. Her kan man på en side se at miljøterapeutene blir påvirket av statlig føring, som kan påvirke deres utøvelse (Zacka, 2017). På en annen side, kan staten ha blitt påvirket av engasjement og holdninger fra feltet og praksis.

Gjennom det siste kapittelet i analysen har jeg belyst ulike poeng som kom frem i empirien da jeg skulle finne svar på problemstillingen. De to temaene ble tydelige, da det ble oppfattet som viktig for miljøterapeutene. Analysen viser at miljøterapeutene presenterer et stort ønske til enda flere miljøterapeuter i grunnskolen, for å kunne bli avlastet, men også for å kunne være flere som gjør den samme jobben og som samarbeider. Samtidig finnes det koblinger mellom fler miljøterapeuter, lovfesting av stillingen og en tidlig innsats. Miljøterapeutene viser til at de blant annet ønsker en lovfesting av miljøterapeutstillingen, for å gjøre retningslinjer tydeligere. Miljøterapeutene presenterte også en holdning til å jobbe forebyggende og bidra til en tidlig innsats for de sosialt sårbare elevene, dette av flere grunner, både for samfunnet, men også for eleven. Med dette som analyse, går jeg over til kapittel 5. diskusjon og konklusjon.

KAPITTEL 6. DISKUSJON OG KONKLUSJON

6.1 INDUKTIVE FUNN I EMPIRIEN

Jeg har under dette prosjektet jobbet med refleksiv sosiologi. Nye funn dukket opp i empirien, særlig to hovedpunkt ble presentert; miljøterapeutrollen som en ressurs, ved lovfesting av stillingen og et ønske om flere inn i skolen og holdninger til viktigheten av å bidra til en tidlig innsats med sosialt sårbare barn. Ved å lovfeste miljøterapeut rollen i skolen belyste noen av miljøterapeutene at dette kanskje også ville føre til å tydeliggjøre stillingens retningslinjer.

6.1.1 MILJØTERAPEUT SOM RESSURS

Jeg forstår gjennom empiri og tidligere forskning at miljøterapeuten kan være en stor ressurs både for de sosialt sårbare elevene, for skolene, men også for samfunnet. Miljøterapeutene og tidligere forskning viser at de er i en posisjon til de sosialt sårbare barna som ikke alle andre grupper i skolen har. Miljøterapeutene beskriver at de ser og observerer elevene samhandle med andre barn, andre voksne og har ikke noe de er låst til, slik som for eksempel lærere er låst til en hel klasse de har ansvar for eller en spesiell timeplan. Samtidig poengterer miljøterapeutene at de heller ikke gir vurderinger i form av for eksempel karakterer, dette er heller ikke forventet av dem. Hvordan barna samhandler med andre, kan gi miljøterapeutene mye kunnskap om hvordan eleven har det og hva som kan være utfordringer, dette er noe de bruker som en del av en kartlegging.

Jeg vil påstå at også deres posisjon kan komme andre instanser til gode ved et eventuelt samarbeid, fordi miljøterapeutene observerer dem i et naturlig miljø. Dette er også tidligere forskning enig i. Elevene er på skolen stort sett fem dager i uken, dette er det stedet de kanskje er mest bortsett fra hjemme, det vil derfor også være rimelig å anta at de former seg etter det de opplever på skolen. Samtidig kan det være naturlig å tenke seg at elevene oppfører seg på andre måter enn de gjør hjemme, fordi de er i andre settinger på skolen. Både miljøterapeutene og tidligere forskning viser til at de skal forme hele eleven, og får et ansvar får å hjelpe barn og unge med en god utvikling (Barnekonvensjonen, 1998, artikkel 29). Derfor kan det tenkes at de kommer i posisjon til å finne, kartlegge og finne tiltak på en unik måte, fordi de får et større bilde av elevene og situasjonene de befinner seg i.

På grunnlag av empiri kan det være rimelig å anta at miljøterapeutene har en stor jobb i skolen, med mange forventninger til seg fra alle hold. Elever som trenger hjelp nå, foreldre som forventer at de skal fikse barnas utfordringer, lærere som forventer å få hjelp til å danne

et gunstig miljø i klassen og ofte at de skal fikse ting som ikke er deres ansvarsområder. Rektor forventer et godt skolemiljø, og holde antall av skolesaker lave. Samfunnet forventer at skolen følger lovene og opprettholder det trygge miljøet for elevene, samtidig som samfunnet forventer at skolen – bidrar til å utvikle barn som gode samfunnsaktører. Miljøterapeutene har mange elever de hjelper på samme tid og det beskrives som en kabal å få timeplanen til å gå opp. Miljøterapeuter beskriver at de kutter ned på de få pausene de har tilgjengelig i skoledagen fordi de må få ting til å gå rundt, og akutte situasjoner kan oppstå, for eksempel situasjoner som krever konflikthåndtering. Dersom det hadde blitt ansatt flere miljøterapeuter i grunnskolen, kunne kanskje flere sosialt sårbare barn blitt plukket opp og fått hjelpen, støtten empiri og forskning viser at de har behov for. For å få effektivisert arbeidet og dermed også kvaliteten, kan det tenkes at flere miljøterapeuter i skolen kunne bidratt med dette. Flere av miljøterapeutene beskriver at de ikke alltid føler at de strekker til, samtidig som miljøterapeutene som jobber i team virket mer avslappet på at de får effektivisert arbeidet mer enn de som kun har en miljøterapeut i skolen. Det er naturlig å se for seg at dersom det er fler om samme oppgaver, har de fler til å drøfte, vurdere og utføre oppgaver. Man kan samtidig tenke seg at faren for at miljøterapeuter slutter i jobben er større dersom det blir for mye belastning over lang tid, dette kan man tenke seg at blir mindre sannsynlig om det er flere som deler på oppgavene – som et miljøteam bestående av flere miljøterapeuter.

Jeg ser for meg at arbeidet miljøterapeutene gjør med sosialt sårbare barn og det bidraget de kommer med til en tidlig innsats, kan ha fordeler både for individ, men også for samfunnet. I Norge skal alle gjennom barne- og ungdomskolen, dette gir en mulighet for samfunnet å fange opp og å jobbe med elever som trenger ekstra støtte i flere år. Her kan man dele mulige negative konsekvenser inn i to. Samfunnets mulige konsekvenser av å ikke oppdage og jobbe med sosialt sårbare barn i grunnskolen og det sosialt sårbare barnet som individ og dets mulige konsekvenser av å ikke bli oppdaget og støttet/jobbet rundt. Individet det sosialt sårbare barnet, minsker sannsynligheten for havne på utsiden av samfunnet og barnet minsker sannsynligheten for å måtte gjennomgå mye helsehjelp gjennom livet. De fleste ønsker nok at barn skal få være barn og ha en helsefremmende utvikling og unngår å havne på utsiden av samfunnet, for at dette skal være en realitet, bør barna som trenger det få den støtten og veiledningen de har behov for, og tidlig. Ved å plukke opp og hjelpe sosialt sårbare barn, kan man tenke seg at samfunnet minsker sannsynligheten for å måtte bruke flere ressurser enn nødvendig, og minsker sannsynligheten for at samfunnet ender opp med det som kan

kategoriseres som avvik. I tilfeller som ungdom som havner i kriminelle miljø, skapes muligheten for at de sosialt sårbare barna uten støtte eller møtte behov utvikles i det kriminelle miljøet. Dette kan også påvirke bruken av andre ressurser som politi og barnevern, med at de får mer å gjøre og mindre tid til å hjelpe de enkelte, slik som også miljøterapeuten viser ved «brannslukking».

Kan det være noe sannhet i det Guro forteller i analysen, om at politikken ikke fokuserer på å bruke penger på forebygging? Hun hevder at det aldri har vært populært med å bruke penger på forebygging. På en side kan man se at dette kan være et tilbud som i lengden kan spare staten for penger, ved at det blir færre uoppdagede sosialt sårbare barn, de sosialt sårbare barna får kanskje mer rom og tid til å prøve tiltak. Jeg forstår fra en annen side at dette vil koste penger, og mest sannsynlig vil det gå ut over skolenes budsjett, kanskje blir det mindre til lærerne? Men hvis lærerne skal få gjøre sin jobb som i hovedsak er å lære elevene, hvordan skal de gjøre dette om elevene ikke er klare til læringen, og dermed ikke får samme utbytte av læringen som om de hadde vært klare? Kanskje staten burde sette av enda mer penger til skolene, for at det både skal bli nok lærere til å fylle en lærenorm, men også nok til at det kommer flere miljøterapeuter inn i skolen, for å kunne bygge et bedre og tettere lag rundt elevene.

Jeg sitter igjen med svar, men også flere spørsmål etter å ha analysert empirien. Blant annet undrer jeg på hvorfor det ikke blir brukt mer midler på denne rollen som kan være en så stor ressurs for samfunnet. Jeg har forstått at skolene ofte bruker midlene sine på å ansette flere lærere fremfor miljøterapeuter fordi det finnes et krav til lærere kalt lærenorm. Ettersom at det ikke finnes noen lovkrav til miljøterapeutene sparer skolene økonomiske midler på dette. På en annen side kunne man sett at skolene mulig kunne minske antall store skolesaker, fordi de sosialt sårbare barna blir plukket opp tidligere med flere miljøterapeuter som leter og dekker. Tidligere forskning viser at miljøterapeuten kan kalles et uforløst potensial, dette med blant annet bakgrunn i deres kunnskap og kompetanse, noe også oppgaven min viser til (Holmøy et al., 2019).

Jeg skal nå avslutte med konklusjon, bestående av oppsummering av svar på problemstillingens tre deler, svakheter og styrker i oppgaven og feltet i praksis, forslag til videre forskning på feltet.

6.2 KONKLUSJON:

Med empiri samlet inn fra 11 miljøterapeuter fra 7 ulike grunnskoler, har jeg dannet et grunnlag for å gjennomføre en analyse med mål å finne svar på problemstillingen min: hvordan miljøterapeutene oppfatter sosialt sårbare barn i grunnskolen, hvordan de opplever at de arbeider med dem og hvorfor de arbeider som de gjør.

6.2.1 HVORDAN OPPFATTER MILJØTERAPEUTER SOSIALT SÅRBARE BARN I GRUNNSKOLEN?

Miljøterapeutene oppfatter sosialt sårbare barn i grunnskolen som de, ofte kalt mindre «robuste». Elevene som ofte faller utenfor det som blir beskrevet som en sirkel eller en ring i elevmiljøet. Miljøterapeutene beskriver at de opplever at de sosialt sårbare barna ofte havner i konflikter eller har det de beskriver som avvikende oppførsel. De sosialt sårbare elevene oppfattes ofte av miljøterapeutene som de som «henger i taket», og noen roper høyere enn de andre elevene. Miljøterapeutene hevder at de sosialt sårbare elevene ofte kjennes igjen ved at de oppleves nesten usynlige eller veldig utagerende. Flere av miljøterapeutene bruker «magefølelsen» i forbindelse med hvordan de kjenner igjen elevene som er sosialt sårbare. Miljøterapeutene oppfatter de sosialt sårbare barna som barn på grunn av mangel på et nettverk, trøblete familieforhold og ugunstige miljøforhold er ekstra sårbare. Miljøterapeutene viser til tre hoved faktorer på sårbarhet, 1.familie, 2. skolen og 3. miljøet utenfor skolen. Noen eksempler på ytre forhold som havner inn under de tre kategoriene er; pårørende av rus, psykisk sykdom, omsorgssvikt, vold eller overgrep, dårlig økonomi, ugunstig nettverk eller mangel på et nettverk osv.

6.2.2 HVORDAN OPPLEVER MILJØTERAPEUTENE AT DE ARBEIDER MED DE SOSIALT SÅRBARE BARN I GRUNNSKOLEN?

Gjennom analysen har jeg funnet ut at miljøterapeutene har tre hovedoppgaver med de sosialt sårbare barna. De beskriver disse oppgavene som hvordan de opplever at de arbeider med sosialt sårbare barn. Oppgavene beskrives som 1. Finne og kjenne igjen, 2. Kartlegge og 3. Finne tiltak og følge opp. Den første hovedoppgaven beskrives som det å finne og kjenne igjen barna som har behov for ekstra støtte, de sosialt sårbare barna. Den andre delen er å kartlegge rundt de sosialt sårbare barna, for å få en oversikt og et større bilde, for å finne et mål og hva som skal jobbes mot, og hva som er hensikten med arbeidet. Til slutt jobber miljøterapeutene for å lage og gjennomføre tiltak, her også å følge opp elevene. Her finner de løsninger som passer best for elevene og til de ulike situasjonene, og følger dette opp. Dersom

tiltak ikke virker etter hensikt, blir det gjennomført ny kartlegging og tiltakene justert.

Miljøterapeutene opplever at de bruker mye tid med de sosialt sårbare barna, og at de er mye sammen med elevene på deres arena. For å kunne oppnå de forskjellige målene rundt elevene, mener miljøterapeutene at de driver mye med kamuflerende arbeid, eller arbeid i kulissene.

6.2.3 HVORFOR ARBEIDER MILJØTERAPEUTENE SOM DE GJØR MED DE SOSIALT SÅRBARE BARNA I GRUNNSKOLEN?

Jeg finner at miljøterapeutene arbeider som de gjør med de sosialt sårbare barna av flere grunner. Grad av samarbeid og tillatelser fra rektor og ledelse har mye å si for hvordan dagene til miljøterapeuten ser ut. Miljøterapeutenes samarbeid med for eksempel lærere skaper en kilde til å finne de sosialt sårbare barna, samtidig som læreren kan ha ulike forventninger til miljøterapeuten. Jeg finner at de arbeider som de gjør på grunn av hvordan samfunnet er, samfunnet har nå en større etterspørsel enn det finnes tilbud, det vil også dermed gå utover hvem og hva miljøterapeuten får tid og kapasitet til. Jeg finner at miljøterapeutene arbeider som de gjør på grunn av elevenes behov, når elevene trenger ulike tiltak, for å kunne utvikles, er det sånn miljøterapeutene må jobbe med dem. Analysen viser at miljøterapeutene jobber som de gjør på grunn av deres skjønn, som også består av deres kunnskaper og kompetanse fra utdanning, deres kursdeltagelse i form av kompetanseheving og nettverk, i form av drøfting og råd til ulike elevsaker. Analysen viser at miljøterapeutene arbeider som de gjør på grunn av forventninger til rollen, dette kan være forventninger til hva de skal få til og hvor effektive de forventes å være, de ønsker å leve opp til forventninger. Til slutt finner jeg at de arbeider som de gjør fordi de får påvirkninger i selve rollen som miljøterapeut, ved at de møter sårbare barn med vanskelige historier, som de også formes av.

6.3. SVAKHETER OG STYRKER:

I analysen bruker jeg Isdal (2018), for å se på ulike påvirkninger miljøterapeuten får av jobben med sosialt sårbare barn. Jeg belyser i analysen at miljøterapeutene kan bli påvirket som menneske og i rollen av jobben med de sosialt sårbare barna. Allikevel kunne jeg kanskje funnet ut enda mer om hvordan miljøterapeutene opplevde å stå i barnas utageringer og sterke historier. Det kan være teorien vises bedre igjen i rollen som miljøterapeut andre steder enn grunnskole, dette bare fordi miljøterapeutene ikke lå mye vekt på deres påvirkning av rollen, selv om jeg fant ut det fantes noe der. Jeg opplever ellers at det teoretiske grunnlaget for prosjektet er en styrke, fordi den hjelper meg å finne svar på problemstillingen min og kan også støtte opp empiri og nye funn.

En styrke med prosjektet er at forskningen min deltar i en pågående debatt, jeg bidrar med forskning på miljøterapeutens arbeidsoppgaver i skolen med sosialt sårbare barn, dette kan bidra til å lære mer for å videreutvikle miljøterapeutisk arbeid med barn og unge i skolesektoren. Samtidig kan dette bidra til å hjelpe å skape en forståelse for hvorfor akkurat denne rollen ønskes lovfestet i skolesektor.

6.4. FORSKNING OG PRAKSIS:

Som tidligere forskning også konkluderer med, trengs det mer forskning på feltet, blant annet på miljøterapeutenes arbeid. Etter å ha belyst hvordan miljøterapeuten oppfatter sosialt sårbare barn i grunnskolen, hvordan de opplever at de arbeider med dem og hvorfor de arbeider som de gjør sitter jeg igjen med flere punkter som burde vært forsket mer på. Eksempler på videre forskning kan være om det finnes store forskjeller på skoler som har miljøterapeuter og de som ikke har det. Jeg lurer på hvilke svakheter det finnes på skolen ved å ansette/lovfeste eller å ha miljøterapeuter i grunnskolen, dette i sammenheng med at det ikke er lovfestet. Jeg undrer også på om det finnes spesielle årsaker til at det ikke satses mer på miljøterapeuter i grunnskolen, annet enn for eksempel at å ansette lærere foran miljøterapeutene. Hva gjør at noen kommuner satses på miljøterapeuter i grunnskolen, mens andre velger å ikke gjør det? Samtidig forstår jeg at det i praksis ikke finnes noen tydelige retningslinjer for miljøterapeuten, som kanskje ville blitt tydeligere ved å få stillingen lovfestet i skolesektoren.

Med dette som konklusjon, vises det til litteraturliste og vedlegg i neste kapittel.

KAPITTEL 7. LITTERATUR OG VEDLEGG

7.1 LITTERATURLISTE

Abbott, A. (1988). *Part 1: Work, jurisdiction and competition*. Chicago

Andersen, (2020). *Kvalitative intervjuundersøkelser*. Hentet 5. April 2023 fra Url:

<https://ndla.no/nb/subject:1:9bb7b427-3f5b-4c45-9719-efc509f3d9cc/topic:1:432baee9-5671-47ce-870e-48b8fc3b7a42/topic:1:1db7bf3c-3a7b-44af-b632-e3c5ff2a999e/resource:201ce19e-7011-49a6-b415-91fd42d5dfe9>

Borg, E, Christensen, H, Fossetøl, K og Pålshaugen, Ø. (2015). *Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen*. Arbeidsforskningsinstituttet: hentet 1. Mars 2023 fra url: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/flerfaglig-kompetanse-i-skolen/>

Borg, E. & Lyng, S.T. (2019). *Sosialfaglig kompetanse i skolen*. Fellesorganisasjonen (FO). Hentet fra url:

https://www.fo.no/getfile.php/1319574-1569406570/Bilder/FO%20mener/Brosjyrer/Sosialfaglig%20kompetanse%20i%20skolentil_net.pdf

Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *Interviews: learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage: thousand oaks, California.

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode, en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget: Oslo.

Fellesorganisasjonen. (11.02.2021). *Vi krever lovfesting av miljøterapeuter i skolen*. Hentet 01.02.23 fra url:

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

Fellesorganisasjonen. (22.03.2022). *Tidlig innsats lønner seg – styrk miljøterapi i skolen*. Hentet 01.02.23 fra url:

<https://www.fo.no/fo-trondelag-mener/tidlig-innsats-lonner-seg-styrk-miljoterapi-i-skolen-article13503-1103.html>

Forskr. om miljørettet helsevern i skoler mv (01.07.2014). *Forskrift om miljørettet helsevern I barnehager og skoler mv*. Hentet 01.02.23 fra url: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/1995-12-01-928>

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

Akademisk.

Hochschild, A.R. (2012). *The managed heart*. University of California press. (3.utg).

Holmøy, O. Birkrem, T. Lien, T. Flaten, K. (29.10.2019). *miljøterapeuter i skolen – et uforløst potensial*. Hentet 1.februar 2023 fra url: <https://fontene.no/fagartikler/miljoterapeuter-i-skolen--et-uforlost-potensial-6.47.654240.497e12dd76>

Isdal, P. (2018). *Smittet av vold*. (2.utgave). Bergen: Fagbokforlaget

Iversen, T.M. (2017). *Emosjonelt arbeid blant frontlinjeansatte*. Kristiansand: Universitetet i Agder. Hentet 14.mai 2023 fra url: <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2456573/Iversen%2C%20Tonje%20Maria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Johannessen, L. E. F, Rasmussen, E. B, & Rafoss, T. W. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: universitetsforlaget.

Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk, om å forstå og fortolke*. (2.utgave). Gyldendal akademisk: Oslo.

Kirkebøen, G. (2013). *Kan vi stole på fagfolks skjønn?* Oslo: Universitetsforlaget.

Kvarme, L. G. (2017). *Sårbare skolebarn*. Bergen: Fagbokforlaget

Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy*. New York: Russell Sage Foundation

Lund, I. (2015) *Sårbare elever i skolen - Ulike perspektiver og tilrettelegging av læringsmiljøet*. Hentet 5.juni 2023 fra url: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/sarbare-elever-i-skolen---ulike-perspektiver-og-tilrettelegging-av-laringsmiljoet/>

Meld. ST. 6 (2019-2020). Tett på – tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO. Hentet 3.mars 2023 fra url: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm20192020006000dddpdfs.pdf>

Meld. ST. 19 (2018-2019). Folkehelsemeldinga, gode liv I et trygt samfunn. Hentet 3.mars 2023 fra url:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/84138eb559e94660bb84158f2e62a77d/nn-no/pdfs/stm201820190019000dddpdfs.pdf>

Molander, A. (2013). *Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: mekanismer for ansvarliggjøring*. Oslo:

Universitetsforlaget.

Nasjonalt krav til miljøterapeuter i skolesektor, hentet 1. mars 2023 fra url:

<https://www.facebook.com/groups/199544905131235>

Norsk senter for forskningsdata. (2023). Hentet 2.05.23 fra url: <https://www.nsd.no/index.html>

Oddekalv, J. F. (26.01.2022). *Miljøterapeuter har en viktig rolle i skolen*. Hentet 1. mars 2023 fra Url:

<https://fontene.no/fagartikler/miljoterapeuter-har-en-viktig-rolle-i-skolen-6.47.847548.10d16eab4d>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet

fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode, en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*.

Oslo: Universitetsforlaget

Ragin, C. C. (2014). *The comparative method*. Oakland California: University of California (2.utg)

Regjeringen (2015). NOU 2015:2. *Å høre til – virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet fra url:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>

Regjeringen. (1998). *Barnekonvensjonen, artikkel 29*. Hentet fra url:

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

Silverman, D. (2021). *Qualitative research*. Sage publications: London: Thousand Oaks, California.

Spurkeland, T. (07.01.2021). *Ja, til et nasjonalt krav til miljøterapeuter i skolesektor*. Hentet fra url:

<https://www.underskrift.no/vis/8312/>

Utdanningsdirektoratet. (14.08.2019). *Skolemiljøtiltak- elever med særskilt sårbarhet*. Hentet fra Url:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-elever-med-sarskilt-sarbarhet/>

Veland, J & Hamm, M. L. (13.09.2015). *Sårbare barn i skolen*. Hentet fra url:

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/sarbare-barn-i-skolen/>

Zacka, B. (2017). *When the state meets the streets*. (Chapter 2). London, England: Harvard University.

Alle kilder som er brukt I denne oppgaven er oppgitt

6.2 VEDLEGG: INFORMASJONSSKRIV

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Miljøterapeut og arbeidet med sosialt sårbare elever i grunnskolen»

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

Formål med oppgaven er å finne ut mer om arbeidet miljøterapeuter i grunnskolen gjør rundt barn som blir påvirket av ytre faktorer (sosialt sårbare elever). Og hvordan de oppfatter disse elevene.

Problemstillingen min er per nå: hvordan oppfatter miljøterapeuter i grunnskolen i to kommune og sosialt sårbare elever og hvordan arbeider de med disse?

Videre vil jeg bruke en komparativ analyse.

Jeg ønsker å belyse arbeidet miljøterapeuter gjør, dette i sammenheng med ønsket om et nasjonalt krav til miljøterapeuter i skolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder– fakultetet for samfunnsvitenskap

Emma Landa Johannessen (student)

Tale Steen-Johnsen (Veileder)

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget består av miljøterapeuter som jobber i grunnskolen

HVA INNEBÆRER DET FOR DEG Å DELTA?

Det vil brukes intervju som metode, det vil ikke samles inn personlige opplysninger, kun hvordan arbeidet er og oppfattelser om sosialt sårbare elever.

Hvis du velger å delta vil intervjuene vare ca. 45 minutter, hvor det blir tatt lydopptak frem til transkribering, og dette blir slettet når jeg har hentet ut data.

Du vil få tilsendt spørsmål i god tid før undersøkelsen, spørsmålene går på arbeidet rundt de sosialt sårbare barna i skolen (barna som blir påvirket av ytre faktorer).

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

De som vil ha tilgang er meg (Emma), og veileder Tale Steen-Johnsen

Tiltak som vil gjøres for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger:

Navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i mai 2023 ved innlevering av masteroppgave, selve innsamlingen av data blir forhåndsvisa sluttet høst slutten av 2022.

Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres.

Deltageren vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjon ved at det eneste jeg forteller er «miljøterapeut» og barne eller ungdomsskole.

Datamaterialet lagres kun til data er hentet ut og anonymisert til masteroppgaven.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Agder, fakultetet for samfunnsvitenskap
- Student: Emma Landa Johannessen (emmalj@uia.no)
- Veileder for prosjekt: Tale Steen-Johnsen (Tale.steen-johnsen@uia.no)
- Vårt personvernombud: Trond Hauso (personvernombud@uia.no)

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Emma Landa Johannessen

(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta på *intervju*

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

6.3 vedlegg: intervjuguide

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hva kalles rollen din på skolen?
3. Hva er dine hovedoppgaver som miljøterapeut/veileder?
4. Har du kontakt med andre miljøterapeuter/veiledere i kommunen i jobbsammenheng, har du eksempler på hva som inngår i dette?
5. Får dere tilbud om kurs i jobben? Hvilke kurs kan dette være?
6. Oppgaven handler om sosial sårbarhet, hva forbinder du med sosial sårbarhet?
7. Hva tror du er den største ytre påvirkningsfaktoren til elever ved denne skolen? (generelt, kan være så lenge du har jobbet der).
8. Hvordan oppfatter du sosialt sårbare elever?/ hva er etter din mening en sosialt sårbar elev?
9. På hvilke måter kan sosialt sårbare elevers atferd være forskjellig fra andre elever?
10. Er det stor forskjell på selve arbeidet man gjør med sosialt sårbare barn vs. barn som ikke er sosialt sårbare? F.eks tidsmessig/prioriteringsmessig?
11. Hvordan starter du arbeidet med barn som er sosialt sårbare? Og hva innebærer arbeidet?
12. Hva er det du syntes er mest utfordrende i arbeidet med elever som er sosialt sårbare?
13. Hva er det viktigste i arbeid med disse elevene, finnes det fallgruver?
14. Burde arbeidet rundt sosialt sårbare elever i grunnskolen etter din mening fokuseres mer på/ endres? – evt. Hvordan
15. Kommer du på noe mer som kan være relevant for oppgaven?

6.4 Informanter:

Under kommer en kort oversikt over informantene. Informantene er i tilfeldig rekkefølge og har fått fiktive navn for å anonymisere. Informantene jobber på syv ulike skoler, blant to kommuner.

Til sammen var det 11 informanter fra 7 skoler. Det ble gjennomført et intervju på hver av de syv skolene miljøterapeutene jobbet på, altså 7 intervjuer totalt.

1. Ovidia: jobber på barneskole, intervjuet ble gjennomført som et individuelt intervju.
2. Stig, Sara, Simone og Silje: jobber på samme ungdomsskole, sammen i et miljøteam – Intervjuet ble gjennomført som gruppeintervju.
3. Pernille: Jobber på ungdomsskole, intervjuet ble gjennomført som et individuelt intervju.
4. Frida: Jobber på ungdomsskole, intervjuet ble gjennomført som et individuelt intervju.
5. Even og Emilie: Jobber på samme ungdomsskole, sammen i et miljøteam – intervjuet ble gjennomført som gruppeintervju.
6. Guro: jobber på ungdomsskole, intervjuet ble gjennomført som et individuelt intervju.
7. Irene: Jobber på ungdomsskole, intervjuet ble gjennomført som et individuelt intervju.