

MASTEROPPGAVE

MILJØARBEID I BARNESKOLEN

En kvalitativ studie om miljøarbeiders opplevelse av rammene for samarbeidet med lærer om elever som utfordrer skolemiljøet.

Jeanett Skovrand

April 2022

Master i psykososialt arbeid

Avdeling for helse og velferd

***«... Nå er det noe igjen. Det blir fort negativt for de
rundt. For det barnet selv også ...»***

Forord

Dette har vært en fin og til tider frustrerende reise. Det er snart fire år siden jeg startet på min masterutdanning i psykososialt arbeid hvor valget ble å spesialisere meg i barn og unge. Jeg er så takknemlig for denne lærerike prosessen. Det har vært tider med både oppturer og nedturer både i forhold til studiet og livet som hele tiden byr på gode og dårlige dager. Det er det som er livet. Jeg er stolt og imponert over at jeg nå sitter med dette ferdige produktet. Jeg har lært mye om meg selv og spesielt hvor lett det er å miste troen på seg selv.

Jeg er utrolig takknemlig for dere informanter (dere vet hvem dere er) som har delt deres opplevelser – uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt til!

Jeg vil takke mine medstudenter fra 2018 – kullet som har delt av sine erfaringer og refleksjoner. Jeg er glad for at vi har hatt denne tiden sammen. Jeg ønsker dere alle lykke til!

Takk til min veileder Gøran Jutengren som har ledet meg gjennom hele denne prosessen.

Takk til mine gode venner (dere vet også hvem dere er) som har tatt meg med ut på turer, vinkvelder og gode samtaler. Slik at jeg har holdt motet oppe og ikke stivnet helt i «masterbobla».

Til slutt vil jeg takke de viktigste i livet mitt som hele tiden har vært min trygge favn og de som har støttet meg slik at dette ble mulig å gjennomføre. Takk til Maren for din gode hjelp hjemme, takk til Lars som er så raus på å gi gode klemmer og takk til «Franken min» for din tålmodighet og som alltid har troen på meg. Nå gleder jeg meg til at vi skal ha mer tid sammen.

Fredrikstad, april 2022.

Jeanett Skovrand

Sammendrag

Bakgrunn og hensikt: Denne undersøkelsen handler om å bidra til å fasilitere et godt miljøarbeid i barneskolen samtidig som elevens rett til et trygt og godt psykososialt skolemiljø ligger til grunn gjennom opplæringsloven kapittel 9A. Hensikten for denne oppgaven vil være å utvikle kunnskap om miljøarbeider sin opplevelse av rammen for samarbeidet med lærer om elever som utfordrer skolemiljøet sett utifra miljøarbeiders perspektiv. I denne sammenheng vil informantene være miljøarbeidere med og uten formell kompetanse da de ofte utfører de samme oppgavene i praksis.

Problemstilling: Hvordan opplever miljøarbeider i barneskolen rammene for samarbeidet med lærer i møte med elever som utfordrer skolemiljøet?

Metode: Studien er basert på en kvalitativ undersøkelse med forskningsintervju som metode. Jeg har gjennomført 7 (6 som er transkribert og analysert) semistrukturerte intervju av miljøarbeidere som har erfaring med å arbeide med elever som utfordrer skolemiljøet. Dette ble gjennomført med en hermeneutisk – fenomenologisk tilnærming.

Analyse: Det er benyttet en tematisk analyse som guider oss gjennom resultatet av undersøkelsen. Hovedtemaene er forståelse av hva som utfordrer skolemiljøet og opplevelsen av rammene for samarbeid med lærer om elever som utfordrer.

Resultat: Det er ingen tydelige rammer for hvordan samarbeidet mellom miljøarbeider og lærer skal være, sett fra miljøarbeider sitt perspektiv. Elevenes utfordringer kan handle om manglende selvregulering og skolemiljøets forventinger. Miljøarbeidere står ofte i dilemma om hvordan de skal hjelpe elever som utfordrer og hvilke elever som skal prioriteres i et utfordrende skolemiljø. Dette kan føre til mye brannsløkking og et svekket psykosialt skolemiljø for de elevene som opplever dette.

Nøkkelbegreper: Psykososialt arbeid, barneskolen, miljøarbeid, miljøarbeider, skolemiljøet, utfordringer og opplevelsen av samarbeidet.

Summary

Background and purpose: The overall aim of this thesis is to contribute to improve the framework for environmental work in primary school, while at the same time securing a safe and healthy psychosocial environment for the pupils in accordance with the education act, chapter 9A. The purpose of this paper is to develop an understanding of the framework for collaboration between teaching assistants and teachers when working with pupils that challenge the school environment, from the teaching assistants' point of view. Some of the informants lack a formal education, but they all practice the same role, i.e. promoting a better learning environment in primary school.

Research Question: How do primary school learning assistants experience the framework for cooperation with teachers concerning pupils who challenge the school environment?

Method: This study is based on qualitative research with research interview as method. I have implemented seven (six that are transcribed and analyzed) semi-structured interviews with teaching assistants that have experience in working with pupils who have challenged the learning environment. The interviews were done using a hermeneutic – phenomenologist approach.

Analysis: A thematic analysis that guides us through the analysis and the result of the research has been used.

Understanding what typically challenges the learning environment and researching if the framework for collaboration between learner assistant and teacher working with challenging pupils are the main topics.

Results: No explicit framework on how the collaboration between teaching assistant and teacher should be executed exist, from the viewpoint of the teaching assistants. The challenges of the pupils can concern both a lack of self-regulation and the expectations of the learning environment. In challenging learning environments, teaching assistants are often placed in the dilemma of prioritizing which pupil to help first, and they also face challenges in how to help them. This leads to a lot of ad hoc situations with the psychosocial learning environment of the pupils at stake.

Key terms: Psychosocial work, primary school, learning environment, environmental workers, school environment, challenges, and the experience of cooperation.

Innholdsliste

1 Innledning	1
1.1 Oppbygging av oppgaven	2
1.2 Bakgrunn for det valgte tema	3
1.2.1 Miljøarbeid i barneskolen	3
1.2.2 Skolens oppdrag og utfordringer	4
1.2.3 Skolens profesjoner	5
1.3 Tidligere forskning på feltet	7
1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål	9
1.5 Begrepsavklaringer	10
1.5.1 Elever som utfordrer	10
1.5.2 Skolemiljøet	11
1.6 Avgrensning	12
2 Teori	12
2.1 Det psykososiale perspektivet	13
2.2 Urie Bronfenbrenner – bioøkologiske modell	14
2.3 Albert Bandura – «Self-efficacy»	16
3 Metode	17
3.1 Fenomenologisk – hermeneutisk tilnærming	18
3.1.1 Fenomenologi	18
3.1.2 Hermeneutikk	19
3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet	19
3.2.1 Semistrukturert intervju	20
3.2.2 Forberedelser	21

3.2.3 Informanter	22
3.2.3.1 Rekruttering av informanter	23
3.2.3.2 Informantenes bakgrunn	23
3.2.4 Intervjuguiden	24
3.2.5 Gjennomføring av intervjuene	26
3.2.6 Transkribering	28
3.2.7 Etiske vurderinger underveis i prosessen	28
3.3 Intervjuets kvalitet	30
3.3.1 Validitet	30
3.3.2 Reliabilitet	31
3.4 Tematisk analyse	32
3.4.1 Bli kjent med mine data	32
3.4.2 Koding	33
3.4.3 Tematisering	33
3.4.4 Revurdere tema	34
3.4.5 Definere og gi temaene navn	34
4 Resultater	34
4.1 Hvordan definerer miljøarbeider elever som utfordrer?	34
4.2 Hvilke opplevelser har miljøarbeider om arbeidet med elever som utfordrer?	36
4.2.1 Manglende selvregulering	37
4.2.2 Skolemiljøets forventinger	38
4.2.3 Brannsløkking som en del av skolehverdagen	41
4.2.4 Oppsummering	42
4.3 Hvilken opplevelse har miljøarbeider av rammene for samarbeidet med lærer? ...	43

4.3.1 Ufordrende profesjonssamarbeid	43
4.3.2 Behovet for forutsigbare rammer og et samarbeid mot felles mål	45
4.3.3 Mangel på et tverrfaglig samarbeid	47
4.3.4 Oppsummering	49
5 Drøfting	50
5.1 Hvordan definerer miljøarbeider elever som utfordrer?	50
5.2 Hvilke opplevelser har miljøarbeider om arbeidet med elever som utfordrer?.....	50
5.2.1 Selvregulering som verktøy	50
5.2.2 Skolen er et mangfold av ulikheter	51
5.2.3 En skolehverdag med grunnleggende verdier og forutsigbarhet	52
5.3 Hvilken opplevelse har miljøarbeider av rammene for samarbeidet med lærer?... 52	
5.3.1 Styrke MA som profesjon.....	53
5.3.2 En god kollektiv skolekultur.....	54
5.3.3 Elever har rett til å få den hjelpen de trenger	55
5.4 Studiets begrensning	56
5.5 Videre forskning	57
6 Konklusjon	58
7 Litteraturliste	61
8 Vedlegg	65
Vedlegg 1: Svar fra NSD	66
Vedlegg 2: Informasjonsbrev til informantene	68
Vedlegg 3: Samtykkeskjema	69
Vedlegg 4: Intervjuguiden	73

1 Innledning

Med et ekstra blikk for de elevene som oftest får «skylden» for at skolemiljøet blir utfordret, har jeg aldri klart å slippe tanken på at dette ikke er rettferdig for de elevene som ofte får stampelet som «problembarn». I søken etter svar har jeg med en interesse nærmet meg elever som utfordrer skolemiljøet samtidig som jeg har reflektert over profesjonene i skolen og hvordan de samarbeider om fenomenet utfordringer i skolemiljøet. Det handler om et engasjement i skolemiljøet hvor profesjoner møter elever i et samspill hver dag. Det er et mål om at alle elever skal trives og oppleve seg selv som en del av felleskapet som skolen representerer. Miljøarbeidere er ofte de som har oppgaven med å hjelpe de elevene som utfordrer i skolemiljøet og som ofte får ansvaret for det sosialfagelige miljøarbeidet som skolen trenger. Men hvordan foregår dette i praksis? Hærem og Misund (2005) definerer miljøarbeid i skolen som at det er et «målrettet, systematisk, utviklings- og endringsarbeid i samspillet mellom individ, gruppe og system». (s. 18)

I læreplanverket (L20) for kunnskapsløftet i grunnskolen står det blant annet at skolen skal gi elevene lik mulighet slik at det fremmer et trygt og godt psykososialt skolemiljø som vil forebygge uhelse, mobbing, utenforskap og fremme god helse, trivsel og læring for alle (Kunnskapsløftet, 2021, s. 13-18). Hvordan kan en best mulig psykososial tilnærming for dagens barn og unge som lever i et komplekst samfunn hvor det er ønskelig at flere skal oppleve større grad av trivsel og mestring i skolemiljøet gjennomføres i praksis? Å finne svar på dette er målet med dette studiet, og jeg håper ved å lytte til miljøarbeider sine opplevelser om hva som utfordrer elevene i skolemiljøet og deres rammer for samarbeidet med lærer vil gi en forståelse sett fra deres subjektive perspektiv på hva tema miljøarbeid i barneskolen handler om. Samfunnet, miljøet, nettverket og individuelle forhold vil være med å påvirke den enkelte elev sin trivsel. Miljøfaktorene har en viktig rolle på individets nære kontekst i hverdagen gjennom at individ og miljø henger sammen og påvirker hverandre gjennom samspill (Bronfennbrenner, 1979).

1.1 Oppbygging av oppgaven

Denne oppgaven er delt i ulike kapitler som vil gi en oversikt over innholdet for hva denne undersøkelsen handler om og hvordan den gjennomføres. Kapitlene tar opp følgende tema:

Kapittel 1: Innledningen beskriver de sentrale punktene for temaet miljøarbeid i barneskolen. Presentasjon av problemstillingen henger med som en rød tråd gjennom oppgaven, forskningsspørsmålene guider oss frem til en konklusjon, begrepsavklaringer som beskriver hvordan de aktuelle begrepene forstås i denne sammenheng og avgrensingen viser til søkelyset på akkurat det undersøkelsen er ute etter.

Kapittel 2: Det andre kapitlet viser til teorigrunnlaget med Urie Bronfenbrenner sin bioøkologiske modell og Albert Bandura sin «self-efficacy» med det psykososiale perspektivet til grunn.

Kapittel 3: Her presenteres oppgavens metode som omhandler studiens design. Det er anvendt en kvalitativ metode med et kvalitativt forskningsintervju med en fenomenologisk – hermeneutisk tilnærming samt etiske vurderinger som følges underveis. Deretter presenteres forberedelser i forkant av forskningsintervjuet, valg av informanter, utarbeidelse av intervjuguiden, gjennomføring av intervjuene, transkribering og oppgavens gyldighet og pålitelighet. Analysemetoden presenteres med en tematisk analyse fra Braun og Clarke som er anvendt til å analysere den transkriberte teksten fra intervjuene.

Kapittel 4: Her presenteres resultater og funn ved å vise til informantenes opplevelse av hva de forteller utifra de forskningsspørsmålene som har blitt anvendt. For å holde en ryddig oversikt, presenteres det tre temaer med en avsluttende oppsummering under hvert av forskningsspørsmålene etter det første forskningsspørsmålet som blir fremstilt som en definisjon.

Kapittel 5: Dette kapitlet inneholder drøfting av resultatene. Avslutningsvis blir det vist til refleksjoner over hvilke begrensninger som kan ha påvirket dette studiet. Helt til slutt vil oppgaven belyse veien videre for ny forskning på feltet som kunne vært interessant å belyse for å styrke miljøarbeidet i barneskolen.

Kapittel 6: Avslutningsvis vil konklusjonen forsøke å gi et svar til problemstillingen.

1.2 Bakgrunn for det valgte tema

Gjennom studiet psykososialt arbeid har jeg i disse årene reflektert over og gjort noen erfaringer gjennom deltagende observasjoner, feltarbeid og den daglige væren i møte med elever som utfordrer ulike profesjoner både fra ledelse-, miljøarbeider-, og lærerperspektivet. Dette har skapt en nysgjerrighet på hvem skolen *er* i møte med den enkelte elev og hvilke utfordringer profesjoner står ovenfor i systemet. Ofte kan det handle om det organisatoriske og økonomien som kan begrense muligheter for å utføre den jobben man ønsker. Hvordan kan skolen sørge for at den riktige kompetansen kommer på riktig sted? Gjennom erfaring fra min rolle som veileder av miljøarbeidere er det ofte hørt fra miljøarbeider: *«jeg har bare blitt satt på den eleven uten noe som helst kunnskap om dette, jeg vil jo klare å hjelpe, men jeg vet ikke hvordan»*. Refleksjon over dette sier noe om at dette ikke er rettferdig, verken for eleven som utfordrer eller miljøarbeider som har lyst til å mestre i sin profesjon. En dårlig relasjon kan bidra til mer skade og elever som ikke opplever tillit til systemet vårt. Det kan i verste fall føre til dårlig psykisk helse og skolevegring. Derfor blir det viktig å sette søkelys på hva som leder frem til god psykisk helse samt hvilken støtte skolen kan gi den enkelte profesjon.

Denne studien handler om miljøarbeid i barneskolen med søkelys på miljøarbeider sine opplevelser om hva som utfordrer skolemiljøet og deres opplevelse av rammene for samarbeidet med lærer. Fenomenet utfordringer i skolemiljøet blir ofte relatert til elever som lager uro, og det er miljøarbeideren som oftest får ansvaret for å hjelpe eleven. I denne sammenheng vil fokuset også være å belyse skolemiljøet og hvilke krav og forventninger som stilles til den enkelte elev. I praksis kan det være fortvilelse hos miljøarbeider som har kjent på maktesløshet fordi de ikke har rett kompetanse eller erfaring om hvordan de kan hjelpe den enkelte eleven. Det vil igjen føre til at elever ikke får den hjelpen de trenger på grunn av manglende kompetanse eller rammer i skolemiljøet som ikke klarer å imøtekomme det mangfoldet et skolemiljø representerer.

1.2.1 Miljøarbeid i skolen

Miljøarbeid i skolen handler om å bidra til å fremme trivsel og læring hos alle elever ved å tilrettelegge for et godt læringsmiljø samt utvikle elevenes sosiale kompetanse. For at elevene skal tilegne seg faglig kunnskap, er sosial kompetanse en viktig forutsetning (Misund, 2005, s. 17). Dette er et felles ansvar gjennom et samarbeid mellom lærer og miljøarbeider. En miljøarbeider blir omtalt ulikt mellom skoler, de blir som oftest omtalt som assistent,

miljøarbeider, barn- og ungdomsarbeider, hjelper, miljøterapeut eller miljøveileder.

Forskjellen er at de har ulik formell kompetanse, men de utfører ofte de samme oppgavene (Misund, 2005, s. 34). I denne sammenheng vil det bli brukt fellesbetegnelsen miljøarbeider (MA) både for assistenter med ingen eller noe utdanning og miljøterapeuter/miljøveiledere som har 3-årig høyskoleutdanning. MA ses ofte som de som er i den viktigste posisjonen til å hjelpe barn med utfordringer og de som er mest sammen med dem (Ablon, 2018). Samtidig står de ofte ovenfor utfordringer som de ikke har forutsetninger for å mestre. På tross av den viktige rollen en MA har i skolen så er forskning om hvordan de håndterer sine profesjonelle utfordringer til nå veldig sjeldent.

Ifølge grunnskolens informasjonssystem (GSI) i Norge øker bruken av MA i skolen (Utdanningsnytt, 2020). Selv om de har ulik kompetanse, går de under samme oversikt (Utdanningsnytt, 2021). Tall fra KOSTRA, som er en kommune – stat – rapportering, og GSI viser at det har vært en stor økning i antallet MA. I skoleåret 2016/17 er det over 70 prosent flere MA i grunnskolen enn det var i skoleåret 2007/08 (GSI, 2017). Hvor stor bruken av MA er, er ulikt fra kommune til kommune (GSI, 2017). Skoleåret 2020–2021 viser at det er nedgang i antall førsteklasinger som starter på skolen, likevel er det en økning i antall MA og større bruk av kvalifiserte lærere. Per skoleår 2020–2021 er det registrert 635 497 elever i grunnskolen, 39 938 lærere og 21 445 MA (GSI, 2020). Tallene viser at det per 1000 elever brukes ca. 30 MA.

Dette viser til noe av den utviklingen miljøarbeid i skolen har. Samtidig kan man undre seg over hvorfor det er flere utfordringer i et skolemiljø nå enn før, eller om det betyr at temaet har fått et større fokus? Eller klarer ikke dagens lærere å møte elevens utfordringer og krever mer av MA? Har vi mer kompetanse til å se bedre etter, eller handler det om den utviklingen vi har hatt i samfunnet vårt? Kanskje vi bør tenke nytt? Mer praktisknært og en skole for alle – dvs. inkludere det mangfoldet vi representerer. Utifra egen erfaring så er det et stort antall elever som er et mangfold av ulikheter. Hva kunne et mer praktisk skolemiljø guidet oss til fremover? Dette temaet kan bidra til refleksjoner hvor man kan se muligheter for hvordan MA kan håndtere utfordringer i større grad i skolemiljøet.

1.2.2 Skolens oppdrag og utfordringer

Skolen er en arena hvor barn oppholder seg store deler av livet. Norsk skole har en plikt til at alle barn har et trygt og godt psykososialt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og

læring (Opplæringsloven, 1998, kap 9A). Skolens oppdrag handler med andre ord om å «... både utdanne og danne» og at «de verdiene skolen bygger på skal prege skolens hverdag» (Schaanning, 2018, s. 121–122). Videre er et verdigrunnlag som Schanning (2018) trekker frem i sin teori rundt hva som er barnets beste, at skolen burde være mer opptatt av det meningsfulle og medmenneskelige for at barn trenger verktøy til å kunne håndtere både medgang og motgang i livet (s. 78-82).

I Lile (2018) sitt kapittel som handler om menneskerettighetsopplæring i skolen og forutsetninger for å realisere retten til et godt psykososialt skolemiljø poengterer han at «utdanning og opplæring handler ikke bare om ren kunnskapsoverføring. Det handler om danningen av mennesker. Opplæring handler om hvilke verdier, kunnskaper, holdninger og ferdigheter et barn trenger for å bli et godt menneske» (s. 52). Det trengs tverrfaglighet i skolen for å dekke de ulike variasjonene blant elevers atferd og behov, dette er en av skolens store utfordringer å dekke alt det som de trenger kunnskap om (Jahreie, 2021). Dette er ifølge Lile (2018) ekstra viktig, at oppholdet i skolen ikke er til skade for barna, men at det enkelte barnet uansett skal kjenne seg verdsatt som menneske (s. 46).

1.2.3 Skolens profesjoner

Det er ønskelig at samarbeidet mellom MA og lærer skal kunne belyse erfaringer som kan hjelpe elever i større grad til å styrke deres mestringsfølelse. Samtidig når skolen lykkes i miljøarbeidet, opplever både MA, lærer og eleven en mestringstro i sin skolehverdag. Hvordan kan profesjoner i skolen bruke kunnskapen slik at den enkelte elevs utfordringer blir møtt med en mer suksessfull tilnærming og forståelse? Skolens overordnet del kap 3.5 sier dette om skolens profesjoner:

God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling. Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. Velutviklede strukturer for

samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur. (Kunnskapsløftet, 2020, s. 21)

En rapport fra Utdanningsdirektoratet (Udir, 2014) viser til at det er mer ressurskrevende å ansette faglærte enn MA i skolen. Det er ofte et økonomisk spørsmål ved å ansette MA uten kompetanse, dette fører til at skolen får flere timer med MA uten kompetanse enn MA med kompetanse (Misund, 2005, s. 34). Dette kan være en grunn til at skolen kan gi enkelte MA et ansvar som de ikke er rustet for. Konsekvensen blir at lærer kan møte utfordringer i skolemiljøet som de ikke har forutsetninger for å mestre som gjør at de kan få hjelp av en MA som heller ikke har den riktige kompetansen (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 215).

Lærerprofesjonen er forbeholdt oppgaven med ansvar for elevers utvikling og læring på skolen. Læreren sin rolle består av mange ulike oppgaver og den faglige undervisningen står sentralt (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 17). Likevel inneholder skolens oppgaver mye mer enn å tilrettelegge for skolefag (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 18). Skolens overordnede del kap 3.5 sier dette om læreren sin rolle i tillegg til den faglige undervisningen:

En lærer er en rollemodell som skal skape trygghet, og veilede elevene i deres ferd gjennom opplæringen. Læreren er avgjørende for et læringsmiljø som motiverer og bidrar til at elevene lærer og utvikler seg. Det krever at læreren viser omsorg for den enkelte elev. Det innebærer også å hjelpe elever som tar uheldige valg, ikke føler seg inkludert, eller som strever med å lære det som er ønsket og forventet. Ved å arbeide for samhold og tilhørighet blant elevene skal læreren bidra til å utvikle en kultur for læring og gi elevene faglig og emosjonell støtte. (Udir, 2020)

Profesjoner i skolen bør ha som mål å bidra og legge til rette for at hver enkelt elev kjenner følelsen av å være agent i eget liv, noe Green (2016) påpeker med å si at barn gjør det bra hvis de kan. Det samme kan sies om den forpliktelsen en MA har til sitt oppdrag i skolemiljøet som skal møte de ulike utfordringene hver eneste dag, slik at en MA også gjør det bra hvis de kan. Som MA i skolen har man lyst til å lykkes i hvert enkelt møte med elever som trenger å bli forstått. Likevel ligger oftest denne kompetansen hos samarbeidsinstanser

som Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP), Barneverntjenesten og Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT).

Året 2019 -2020 har Kompetanseløftet som mål å støtte kommuner, fylkeskommuner, barnehageeier og skoleeiere til kompetanseheving som skal styrke laget rundt barnet som det vises til i stortingsmeldingen som heter «Tett på, tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage (BHG), skole og skolefritidsordning (SFO)». Denne ordningen er med på å fasilitere laget rundt eleven i samarbeid med kommunen. Denne stortingsmeldingen løfter frem det tverrfaglige samarbeidet mellom ulike tjenester for å styrke laget rundt eleven på den enkelte skole (Meld.St. 6, (2019-2020), s. 78). Som stortingsmeldingen påpeker vil et godt lag rundt eleven som samarbeider og ser sammenhengen med å styrke mestringskompetansen til den enkelte elev har større mulighet for å lykkes. Det legges vekt på et større fokus internt i skolen på det allmennpedagogiske slik at vi kan omfavne flere elever og bruke de samarbeidendeinstansene i den spesialpedagogiske praksisen hvor det er nødvendig, slik at dette kan være med å styrke miljøarbeidet i skolen.

1.3 Tidligere forskning på feltet

I lys av denne undersøkelsen oppsøkte jeg tidligere forskning relatert til formålet for dette studiet. Som utgangspunkt har jeg valgt å forholde meg til undersøkelser som kan belyse MA og lærer sine rammer for samarbeidet om elever som utfordrer. Dette er grunnlaget for min videre forskning på temaet miljøarbeid i barneskolen.

Skolemiljøet er en av del-miljøene av oppvekstmiljøet til alle barn (Skaalvik, 1998, s. 218). I denne sammenheng handler skolemiljøet om den tiden de tilbringer sammen med sin klasse eller samarbeidene klasser i klasserommet, i friminuttet og på tur. Normen om antall elever per lærer i en klasse er hentet fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) som informerer om at det skal være en lærer på 15 elever på 1. til 4. trinn og 5. til 7. trinn skal ha maks 20 elever per lærer. Barn tilbringer store deler av av livet sitt på skolen sammen med medelever, lærer og MA.

Formålet med opplæringsloven § 9A-1 (1998) er «å gi elevene i grunnskolen og videregående opplæring minst like godt vern som arbeidstakere har gjennom arbeidsmiljøloven». Denne retten ligger til grunn for at profesjoner og ledelsen i skolen har en plikt til å følge med på at dette oppfylles. Som vist fra norsk forskning hvor uro i skolemiljøet

er et stort problem, hvor det har blitt gjort en undersøkelse som sier at 70 % av elevene har opplevd uro eller bråk som er forstyrrende i skolemiljøet (Ogden, 2012, s. 129). Dette viser til et høyt antall elever som blir påvirket av skolemiljøets utfordringer, dette har samtidig blitt utfordret enda mer etter en tid med pandemi hvor det rapporteres høyere grad av bekymring for elever som ikke har mottatt spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1 (1998). Samtidig viser det også til større utfordringer innen psykisk helse. Dette sier noe om viktigheten av et enda bredere søkelys for å ruste miljøarbeidet slik skolen har behov av.

I artikkelen bekymringsfullt skolefravær om årsak og tiltak fortelles det om utfordringer som kan føre til et bekymringsfullt skolefravær om ikke den riktige hjelpen settes inn tidlig nok hvor dette kan bidra til å minske skolefravær som igjen påvirker opplevelsen av mestring og tro på seg selv (Utdanningsnytt, 2022). Over lang tid har det vært diskutert politisk at skoler trenger flere med høyere sosialfaglig kompetanse for å styrke laget rundt eleven. Blant annet vernepleiere har blitt løftet frem som en ressurs til å kunne møte de utfordringer elevene har i dagens skole. Medlemsundersøkelsen av vernepleiere ifølge heftet til fellesorganisasjonen (FO) viser at 8 prosent av vernepleierne jobber i skolen og i tillegg 0,5 prosent i Skolefritidsordningen (SFO)/Aktivitetskolen (AKS) (FO, 2017). En vernepleier har kunnskap om målrettet miljøarbeid på elever, grupper, klasser og systemnivå, de har kompetanse og forutsetninger til å fremme utvikling og opplæring av elever og samtidig har de kompetanse på tverrfaglig samarbeid med ulike instanser på ulike nivå (FO, 2017).

I Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) sin rapport 6:2015 – «Hva lærerne ikke kan!» som er et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen forteller 50% av lærerne som var med i studiet til Holen og Waagenes (2014) at de ikke synes de har nok kompetanse til å hjelpe elever med psykiske vansker (Borg, Christensen, Fossetøl & Pålshaugen, 2015, s. 25). Dette er kompetanse som er helt nødvendig for å håndtere det psykososiale miljøet for å møte de utfordringer som er, samt at det psykososiale perspektivet ligger til grunn i opplæringsloven kap 9A. I artikkelen «De glemte ungene» (2022), skrevet utifra en praksiserfaring i Dagsavisen, handler om at systemet svikter på grunn av manglende kompetanse fra de som møter en del av de ulike utfordringene elever viser ved å ikke kunne hjelpe de fordi de ikke kan håndtere utfordringene. Kompetansen hos miljøarbeider og lærer er ikke tilfredstillende nok når det handler om å møte elevenes ulike utfordringer. Hva er gode nok grunner til å ikke iverksette den riktige hjelpen til det beste for den enkelte elev?

Forskning viser at norsk utdanning har vært preget av en vente-og-se-holdning. Troen på at problemene løser seg etter hvert, viser seg i mange tilfeller å være feil. Derfor

introduserte departementet «tidlig innsats» som strategi. Nødvendige tiltak skal settes inn tidlig i utdanningssystemet og når utfordringer oppdages (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 8).

Dette kommer også frem i Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped) hvor de fremmer tidlig innsats som har fått et stadig større fokus, dette er et tiltak som handler om å ta tak i og få hjelp til utfordringer så tidlig som mulig. Dette handler ikke om alder, men at man fremmer et tiltak så fort man oppdager utfordringene. Slik at utfordringer kan forebygges i høyere grad fremfor å repareres (Meld.St. 16, (2006-2007)).

Ifølge undersøkelsen til Skaalvik & Skaalvik (2012) som viser til at elever som trenger spesialpedagogiske tiltak møter sjeldent voksne som har den kompetansen som trengs, en kompetanse som ofte mangler både hos lærere og MA (s. 215). Dette viser til viktigheten av økt satsing på det spesialpedagogiske miljøarbeidet i feltet.

MA rolle i skolen handler i stor grad om hvordan skolen er organisert og hvilke rammer som ligger til grunn for hvordan de skal arbeide og tenke for å nå skolens mål (Misund, 2005, s. 27). Fra en undersøkelse gjort av Hærem og Misund (2005) fant de at MA sin rolle er ganske uklar ved at det ikke er konkrete arbeidsoppgaver som de skal følge (s.34). Deres oppgave handler om å følge opp enkelt elever som kan ha faglige eller sosiale vansker, men det er lite som forteller noe om hvordan disse oppgavene skal utføres. Dette skal i praksis gjøres i samarbeid med lærer, men de har svært sjeldent eller ikke tid til å gjennomføre et slikt samarbeid i dagens skole (Misund, 2005, s. 37).

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Fordelaktige konsekvenser for dette studiet er hvordan vi kan bruke kunnskapen slik at skolemiljøets utfordringer blir møtt med en mer suksessfull tilnærming og forståelse. Det er ønskelig at det skal kunne belyse opplevelser som kan hjelpe MA i større grad til å styrke deres arbeid som bidrar til å fremme god psykisk helse og trivsel hos den enkelte elev. I et bredere perspektiv kommer prosjektet til å bidra med opplevelser som kan være nyttige for å belyse hva som gjør at MA lykkes oftere og forståelse av hvilke utfordringer de står ovenfor. Slike erfaringer kan gi et nytt blikk til skolen som arena for det psykososiale arbeidet ved å bygge denne kunnskapen inn i rammene for samarbeidet med lærer. Den generelle problemstillingen som kommer til å guide denne undersøkelsen er:

Hvordan opplever miljøarbeider i barneskolen rammene for samarbeidet med lærer i møte med elever som utfordrer skolemiljøet?

Mer spesifikt så kommer følgende forskningsspørsmål til å undersøkes:

1. Hvordan definerer MA elever som utfordrer?
2. Hvilken opplevelse har MA av arbeidet med elever som utfordrer?
3. Hvordan opplever MA rammene for samarbeidet med lærer på skolen?

1.5 Begrepsavklaring

Disse begrepene kan brukes ulikt i ulike sammenhenger med ulik forståelse utifra hvilken kontekst begrepene representerer. I de neste avsnittene vil det i denne sammenheng avklares hva dette studiet legger i begrepene «elever som utfordrer» og hva som ligger i begrepet «skolemiljøet».

1.5.1 Elever som utfordrer

En av de store utfordringene i barneskolen er hvordan profesjoner bør tilnærme seg elever som utfordrer skolemiljøet. Atferd som utfordrer kan defineres som i hvilken grad barnets atferd bryter med gjeldene regler, normer og forventninger i oppvekstmiljøet eller samfunnet generelt (Nordahl et al., 2005). Atferd som hemmer undervisning og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og atferd vanskeliggjør positiv samhandling med andre (Ogden, 2012, s.15). Atferd som utfordrer kan til dels deles inn slik:

- (a) eksternaliserende atferd (utagerende atferd) og til dels
- (b) internaliserende atferd (innagerende atferd).

Innagerende atferd kan være depresjon, angst, fobier eller selvskading. Dette er den atferden som eleven retter mot seg selv. Den forstyrrer ikke omgivelsene slik den utagerende gjør, men blir den «usynlige» eleven som rammer seg selv (Berg, 2005, s.76). Den utagerende atferd skaper ofte utfordringer for omgivelsene rundt ved at personen det gjelder, utagerer verbalt eller fysisk (Holland, 2013, s.16). Dette beskriver en måte å være på som utfordrer andre og eleven selv i de omgivelsene de sammen oppholder seg i, som i denne sammenheng er skolemiljøet. Det kan være vel så ofte den innagerende utfordringen skjer i et skolemiljø, men det er oftest den utagerende atferden som får størst oppmerksomhet. Da den utagerende er mest synlig for omgivelsene. I denne sammenheng ved å fremme et godt psykososialt skolemiljø er det viktige forutsentninger å evne å se hele mennesket og ikke bare eleven som skal lære, uavhengig av hvilke utfordringer et barn representerer (Berg, 2005, s.74).

1.5.2 Skolemiljøet

Skolemiljøet er et samspill mellom individene i en gruppe hvor de er aldersdelt etter hvilket år de er født (Skaalvik, 1998, s. 220). Skolen starter når barnet er 6 år og varer helt frem til de blir 19 år. I praksis er skolemiljøet det stedet hvor alle barn er en del av miljøet og vi som profesjoner arbeider for at de skal kjenne seg som en verdi i samfunnet. I den sosiale sammenheng har skolen en svært viktig rolle, her utvikles det et sosialt nettverk som kan ha stor betydning for elevens trivsel og vennskapsbånd som gjør at de lærer noe om seg selv og sin selvoppfatning (Skaalvik, 1998, s. 219). Videre legger Skaalvik vekt på skolen som en viktig betydning for å ta vare på den enkelte elevs personlighetsutvikling gjennom selvoppfatning, sosial oppfatning, faglig selvoppfatning og motivasjon.

Skolen representerer et todelt mandat hvor det ene er den faglige delen og det andre mandatet er sosialiseringen som er viktige forutsetninger for at den faglige opplæringen skal lykkes. Det er i skolen barn utvikler seg faglig og sosialt gjennom et system som har et klart innhold hvor barn selv ikke har så stor innflytelse over det som kan påvirke deres selvoppfatning (Skaalvik, 1998, s. 243). Dette kan for noen elever oppleves som overveldende, og mestringsfølelsen kan bli svekket.

Ifølge statusrapporten fra barn – ungdom og familiedirektoratet (Bufetat, 2021) som handler om barn og unges tjenestetilbud under covid19 pandemien, har utviklingen i skolen endret seg noe de siste årene som følge av dette. Etter en lang periode med en pandemi har det

blitt registrert en større bekymring for sårbare elever og deres psykiske helse fra både forskere, lærere og politikere.

1.6 Avgrensning

I denne studien vil søkelyset være å besvare problemstillingen gjennom forskningsspørsmålene via intervjuguiden. Det er miljøarbeiderens subjektive oppfatning gjennom opplevelser på hva som utfordrer skolemiljøet og hvordan rammene for samarbeidet med lærer er i praksis som vil ha fokuset i denne undersøkelsen. Det er ønskelig å søke forståelse fremfor en forklaring for hva som kan være utfordrende eller hva som kan styrke miljøarbeidet i skolemiljøet. Det psykososiale perspektivet vil søke forståelse og kunnskap om det miljøet som enkelte elever blir utfordret i hver dag.

2 Teorigrunnlaget

Oppdraget for MA er å bidra til at skolen når sine faglige mål og utvikling av elevers sosiale kompetanse (Misund, 2005, s.27). I senere tid har dette blitt oppdaget som en utfordring der man trekker frem at elever med spesialpedagogisk tiltak ofte blir møtt med voksne uten relevant kompetanse. Ifølge kunnskapsministeren bør den riktige kompetansen komme nærmere de elevene som har behovet (NOU, 2018). Lignende synspunkter har kommet frem blant de aktive i profesjonen, som for eksempel facebookgruppen «Nasjonalt krav til miljøterapeuter i skolesektoren» som jobber med å vise til artikler som fremmer hvor viktig det er med riktig kompetanse for å jobbe med miljøarbeid i skolen. De har en pågående underskriftskampanje for å fremme et bedre psykososialt miljøarbeid i skolen ved å styrke profesjonen til MA med krav om høyere utdanning. I et kvalitativt intervju med flere MA uttaler de at deres oppgaver burde dreie seg mer om sosiale og emosjonelle problemer, det å kunne se helheten rundt eleven og styrke den enkelte med sosiale ferdigheter (Misund, 2005, s.33). I praksis kan dette føre til at lærer glemmer bort betydelsen av egen rolle i det psykososiale perspektivet og overlater dette ansvaret helt til MA da de kan tro at dette handler mest om MA sine arbeidsoppgaver.

Studiet vil vise til ulike teoretiske perspektiver og belyse nødvendigheten av hva et godt miljøarbeid er. Samtidig vil studiet ha søkelys på viktigheten av å styrke rammene for samarbeidet mellom MA og lærer. Dette kan være med å rette søkelyset mot den psykososiale

tilnærmingen for elevenes skolemiljø for å fremme god psykisk helse og trivsel i skolen. Gjennom teori og relevant forskning på feltet som vil være veiledende for analysen i datamaterialet vil dette henge sammen som en rød tråd hele veien.

2.1 Det psykososiale perspektivet

Det psykososiale perspektivet handler om hvem vi er i møte med hele mennesket da hvert enkelt menneske som er mer enn sin situasjon skal bli møtt på en anerkjennende og forståelsefull måte som et unikt menneske (Skarbæk & Nissen, 2014, s. 13). Det vil i denne sammenheng være å se helheten i det miljøarbeidet MA gjør i skolen hvor det ikke bare handler om eleven som utfordrer skolemiljøet, men skolemiljøet som også utfordrer eleven. Med det psykososiale arbeidet referes det til at det er relevant med en helhetlig og inkluderende tilnærming til et menneske som er mer enn sin diagnose, lidelse eller situasjon (Skarbæk & Nissen, 2014, s. 129). Med en helhetlig og inkluderende tilnærming i denne sammenheng menes hvordan MA møter den enkelte elev med de utfordringer som skolemiljøets rammer kan innebære. Begrepet psykososialt arbeid er blant annet definert slik:

Begrepet psykososialt arbeid er satt sammen av to deler – psyko og sosialt – og speiler en antakelse om at menneskets indre (psykologiske) liv henger sammen med dets sosiale liv. Psykososialt arbeid har som utgangspunkt at livet har mange dimensjoner og deler som må forstås i relasjon til hverandre fordi de påvirker hverandre. (Svalastog, Kristoffersen & Lile, 2018, s. 18)

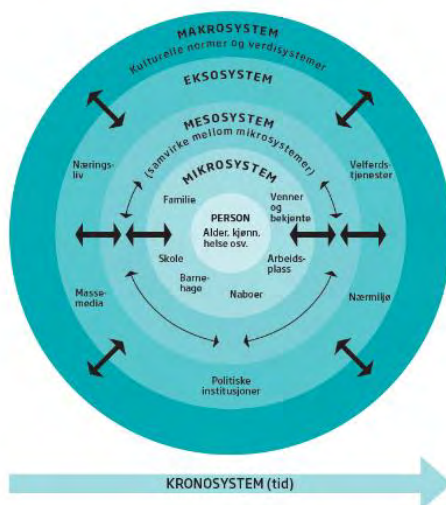
Det normative begrepet, de teoretiske definisjonene og de empiriske kunnskapene er vesentlig i det psykososiale arbeidet for å forstå samfunnet vi lever i. Helse og velferd er viktige komponenter i det psykososiale arbeidet som setter søkelys på individets beste og at samfunnet legger til rette for gode forutsetninger for at hvert enkelt individ skal ha et godt liv (Svalastog, Kristoffersen & Lile, 2018, s. 25). I praksis vil det psykososiale perspektivet dreie seg om MA som profesjon og hvordan rammene for samarbeid med lærer kan være med å støtte og hjelpe de elevene de møter hver dag slik at elevene får tilgang på ressurser med kompetanse til å gi dem opplevelse av trivsel og mestring i sitt skolemiljø. Barn har en plikt til å gå på skolen, de har ikke noe valg slik at profesjoner i skolen har en viktig oppgave med

å fremme et godt psykososialt skolemiljø slik at alle elever føler seg verdsatt og kjenner seg som en viktig del av samfunnet vårt. For å få til dette, er det som Lile (2018) påpeker at det er gode verdier, bygge en god kultur og holdninger som å fremme et godt psykososialt skolemiljø som er viktigere enn å skulle bekjempe den negative atferden (s. 47).

2.2 Urie Bronfenbrenner

Den anerkjente teoretikeren Urie Bronfenbrenner har laget en bioøkologisk modell som viser hvilke nivåer i miljøet som påvirker et menneske i utvikling. Modellen er generell, men målet er spesifikt det som gir innblikk i forståelse av mennesket i et dynamisk samspill (Bronfenbrenner & Evans, 2000, s. 117) (se Figur 1). Samspillet som foregår mellom mennesket og omgivelsen blir påvirket av nærmiljøet og de miljøene som omgir nærmiljøet. Da denne prosessen påvirkes av relasjoner mellom disse miljøene som er avgjørende for et barn i utvikling, blir det viktig som profesjon å se dette i en sammenheng og ikke som den objektive virkeligheten. Bronfenbrenner definerer sin bioøkologiske modell slik:

The ecology of human development involves the scientific study of the progressive, mutual accommodation between an active, growing human being and the changing properties of the immediate settings in which, the developing person lives, as this process is affected by relations between these settings, and by the larger contexts in which the settings are embedded. (Bronfenbrenner, 1979, s. 21)



Figur 1. Bronfenbrenner sin bioøkologiske modell.

Modellen viser hvordan nære og fjerne miljøfaktorer kan påvirke hverandre i barnets utviklingsmiljø og hvordan dette påvirker et barn i utvikling. Bronfenbrenner (1979) skisserer fire systemer: mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet med individet i midten.

1. *Mikrosystemet*: Mikrosystemet består av primærmiljøet som barn ferdes i hver dag, som omhandler nære relasjoner som eks er familien, nærmiljøet og skolen. Personlige relasjoner som er ansikt til ansikt kontakt samt aktiviteter og roller er viktige i denne sammenheng (Kvello, 2008, s. 218).
2. *Mesosystemet*: Dette systemet handler om relasjonen og prosessen mellom mikrosystemet, dette vil si at dette systemet belyser barnets mikrosystemer i samhandling (Kvello, 2008, s. 2018). Det kan bestå av mange nærmiljøer som påvirker hvordan samspillet utvikler seg.
3. *Eksosystemet*: I dette systemet er det de miljøer som påvirker barnet i utvikling, men ikke er i direkte kontakt med barnet som samfunnsinstitusjonene som eks. foreldre til barnets venner, foreldrenes arbeidsplass, kontakten mellom hjem og skole (Kvello, 2008, s. 218).
4. *Makrosystemet*: Makrosystemet omfatter rammene og mulighetene for individets liv og den kulturen de lever i. Dette er eks politiske vurderinger og beslutninger som tas i samfunnet (Kvello, 2008, s. 219).

Denne modellen er en viktig påminnelse om at vi kan ha forståelse for elevens handlinger i lys av en større sammenheng (Moen & Moen, 2020, s. 51). I lys av Bronfenbrenners modell er det sentralt for problemstillingen hvordan MA opplever rammene for samarbeidet om elever som utfordrer skolemiljøet. Denne modellen viser hvilke påvirkninger av informasjon om individet som kan være viktige forutsetninger for å lykkes i å forstå elevens utfordring i skolemiljøet (Moen & Moen, 2020, s. 211). Modellen kan gi oss forståelse og nysgjerrighet rundt en elev som utfordrer, men den gir oss ikke hjelp til å løse de ulike utfordringene (Kvello, 2012, s. 230). Kvello henviser til Bronfenbrenners teori hvor han har knyttet sin teori på Vygotsky nærmeste utviklingssone. Vygotskys (1978) begrep om den nærmeste utviklingssonen (s.84) som er viktig for forståelsen av læring i skolen (Befring, 2004, s.86). Grunntanken handler om at elever trenger hjelp til å styrke egen selvregulering

fra en voksen for å kunne løse bestemte problemer (Bråten, 1998, s. 89). Når de ytre rammene er på plass, kan det skape ro og trygghet hos eleven når hjelperen ikke er overveldet av eleven sine følelser, samtidig som eleven kjenner på anerkjennelse fra voksne. Først da er de i en samregulering (Bath, 2008, s. 44-46). Tiltak som kan utvikle sannsynligheten for at elever skal hjelpes over i stadiene samregulering og videre til selvregulering kan være en god metode (Kvello, 2014, s. 34). Selvregulering er ferdigheter som utvikles over tid og i samspill med andre. Dette foregår i stadier som bygger på hverandre som i Kvello sin modell som går over følgende tre stadier:

(a) Ytre regulering, (b) samregulering, og (c) selvregulering (Kvello, 2014).

Denne læringen byr på mange utviklingsmuligheter hos barn som kan styrke dem intellektuelt, emosjonelt, sosialt, moralsk og fysisk (Kvello, 2012, s. 68). Bronfenbrenners bioøkologiske teori anser den nærmeste utviklingssonen som læring og kjernen til barns utvikling. Elever som viser ulike utfordringer, kan trenge ferdigheter i reguleringsstøtte for å styrke deres utviklingsmuligheter på en slik måte at de mestrer skolen som arena. Denne teorien viser til utviklingen hos et individ og hvilke faktorer i miljøet som påvirker denne utviklingen på ulike nivåer som f.eks. skolekultur, rammer for skolen, relasjoner og økonomi.

Bronfenbrenners modell er i mange miljøer svært anerkjent når det handler om barn i utvikling. Denne modellen kan brukes for å forstå sammenhenger og hva som påvirker hverandre fra ulike miljøer. Den kan ikke ses på som en absolutt sannhet, men mer som en måte å forstå helheten på.

2.3 Albert Bandura – «self-efficacy»

Albert Bandura har i lang tid vært en sterk bidragsyter inn i forskningen for læringsteorier (Befring, 2004, s. 87-88). Hans begrep som er «self-efficacy» handler om egen mestringstro i livet. Ved å oppleve mestring får man styrke til å tro på seg selv, noe som utvikler ferdigheten med å være agent i eget liv. Som Bandura sier så vil det å være agent i eget liv fremme selvfølelsen slik at man er rustet til å håndtere både medgang og motgang i livet (Befring, 2004, s. 88). Bandura legger vekt på viktigheten av at barn, unge og voksne kan identifisere seg med andre som de blir påvirket av, dette kan igjen vises gjennom f.eks. atferd.

Bandura fremhever følgende 4 faktorer som er viktige til begrepet «self-efficacy» (Befring, 2004, s. 88-89):

- 1) Mestringsopplevelser bygger opp selvfølelsen slik at man lykkes oftere med en styrket resiliens og at man kjenner følelsen av å ha kontroll på eget liv.
- 2) Rollemodeller som man kan kjenne seg igjen i. Man kan observere at andre lykkes gjennom deres strategi og innsats som gir håp og tro for andre som ønsker å oppnå det samme.
- 3) Motivere gjennom å prøve å påvirke menneskets tro på seg selv, gjennom å vise til det de får til.
- 4) Fremme positive tanker for å redusere stress, negative og emosjonelle tanker slik at dette gir energi fremfor å ta energi.

I lys av Banduras begrep om «self-efficacy» gjenspeiler dette seg i hvordan elevene opplever MA og lærer som rollemodeller som skal gi dem motivasjon og mestring for å bli agenter i eget liv. Det trengs gode rammer og forutsetninger for å lykkes i livet. Samt det arbeidet MA og lærer har et ansvar for i møte med elever som trenger tro på at de kan være agenter i eget liv (Befring, 2004, s. 90). Dette bør være viktige forutsetninger i det samarbeidet en MA og lærer har slik at de i fellesskap kan styrke enhver elev til å tro på seg selv til å kjenne mestring og fremme en positive tanker.

3 Metode

I dette kapittelet vil det redegjøres for metoden for hvordan datainnsamlingen er gjennomført i denne studien for å besvare problemstillingen: Hvordan opplever miljøarbeider i barneskolen rammene for samarbeidet med lærer i møte med elever som utfordrer skolemiljøet?

For å finne «veien til målet» som begrepet metode betyr, må man vite hva målet er for å velge gjennomtenkte metodevalg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). I denne forbindelsen ble valget av metode en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming. Videre vil dette

gjennomføres med et kvalitativt forskningsintervju med en semistrukturert intervjuguide for å belyse problemstillingen og etiske vurderinger underveis.

3.1 Fenomenologisk- hermeneutisk tilnærming

Ut fra interessen for å undersøke og samtidig forstå MA sine opplevelser av rammene for samarbeid med lærer og hvem de er i møte med elever som utfordrer skolemiljøet, så ble en fenomenologisk - hermeneutisk tilnærming valgt for å styrke den virkelighetsoppfatningen og meningsinnholdet til den enkelte informant. Dette for å få en innsikt i MA opplevelse og deres subjektive perspektiv.

3.1.1 Fenomenologi

Fenomenologien betyr bokstavelig talt en vitenskap om fenomen (Zahavi, 2003). Det er læren om «det vi ser», med søkelys på «saken selv». Fenomenologien ble grunnlagt av filosofen Edmund Husserl rundt 1900 – tallet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Den sier at vi skal ta utgangspunktet i fenomenene slik de fremstår direkte for oss som subjekter. Fenomenologien forsøker å beskrive det som i den menneskelige erfaringen er meningsbærende. Det vi forsøker å forstå er den levde erfaringsverden.

Med den fenomenologiske tilnærmingen som vil bli anvendt til dette prosjektet er målsetningen å komme så nær som mulig en nøyaktig beskrivelse av hva MA har av opplevelser uten å analysere og tolke dette under intervjuet (Kvale & Brinkmann 2015, s. 45). Det ble derfor lagt stor vekt under intervjuene på å være en lyttende, observant og tilstedeværende intervjuer. Hensikten var at MA skulle kunne dele av sine opplevelser uten å møtes med kritiske spørsmål eller avbrytelser fra intervjuer slik at informanten kunne beskrive dette med sine egne ord. På dette viset kunne det skapes en trygg situasjon for informanten i intervjusituasjonen hvor vi sammen fikk en ekte og virkelighetsnær erfaring omkring deltakerens opplevelse i denne sammenheng. Fenomenologien er en tilnærming innenfor den kvalitative forskningsmetoden.

3.1.2 Hermeneutikk

I tilnærmingen til den transkriberte teksten er hermeneutikken opptatt av fortolkning av mening (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33). Lydopptaket av intervjuet ble transkribert og forstått i lys av den helhet som teksten tilhører slik at dette gir mening til problemstillingen. Hermeneutikken handler om hvordan teksten og spørsmålene først oppfattes i en åpen tilgang til teksten hvor de deretter vil bli delt inn i meningsenheter for så å sette de sammen til en ny helhetlig forståelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Teksten ble transkribert og tolket ved å benytte ulike sitater fra teksten som belyser den aktuelle problemstillingen. Dette var med på å gi en meningsanalyse av innholdet. Dette vil brukes i meningsanalysen for å styrke tekstens fortolkningsvaliditet, hvor gyldig den er og for hvem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 244). Gjennom eksempler fra sitatene fra den transkriberte teksten gir dette en nyttig forståelse til mottakeren som leser teksten.

Prinsippet for den hermeneutiske sirkelen gjelder den kontinuerlige frem – og tilbake prosessen mellom deler og helhet som man finner som meningsfortolkende i den transkriberte teksten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Som utgangspunkt for analysearbeidet i denne oppgaven vil det gjennom fortolkningen av intervjuene og informantenes sitater belyse de valgene som er tatt gjennom å følge den hermeneutiske sirkelen.

3.2 Et kvalitativt forskningsintervju

Med et kvalitativt forskningsintervju vil fokuset være på den gode samtalen hvor man søker etter forståelse fra informantens side (Kvale & Brinkman, 2015, s. 20). Ved å fremheve samtalen som kunne holde målet om å produsere kunnskap og ny forståelse hos intervjuer og informanten, ble nyttige funn oppdaget (Kvale & Brinkman, 2015, s. 20–21). Dette avsnittet vil informere om gjennomføringen av intervjuene, hvilke forberedelser som ble gjort, valg av informanter, hvordan intervjuguiden ble utformet, gjennomføringen av intervjuet, transkriberingen samt drøfting av prosjektets reliabilitet og validitet.

Et kvalitativt forskningsintervju er en interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson hvor de sammen produserer kunnskap sosialt (Kvale & Brinkman, 2015, s. 83). Gjennom individuelle intervjuer, hvor hensikten var å holde oppmerksomheten på den enkelte informants forståelse og samtidig holde tråden i intervjuguiden, ble refleksjoner og tanker til i vår felles samtale. Målet for denne forskningen har vært å få innblikk i MA sine opplevelser

om elever som utfordrer skolemiljøet samt deres rammer for samarbeid med lærer. Kvale (2015), definerer vitenskap som en systematisk produksjon av ny kunnskap (s. 142). Som i denne studien med temaet miljøarbeid i barneskolen, så var målet å oppnå mer kunnskap om dette temaet, så ble det naturlig å velge en kvalitativ metode. Ved å bruke kvalitativ metode vil søkelyset være på de opplevelser som en MA har over eget arbeid i henhold til forskningsspørsmålene.

Som intervjuer i møte med informantene var vi i et dynamisk samspill samtidig som informantene fikk dele av sine opplevelser som bygger opp under tema som begge hadde en interesse for (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). I den gode samtalen slik Kvale og Brinkman (2015) referer til, var jeg opptatt av å trygge informanten til «å tørre» å dele av sine opplevelser om de forskningsspørsmålene som studien er ute etter. I den praktiske gjennomføringen av intervjuet var en gjensidig åpenhet en viktig faktor, for eksempel at jeg som intervjuer møtte informanten med anerkjennelse og det å selv kunne dele av min forståelse for det informanten fortalte om. Likevel var det viktig å holde fast ved at det er ulike roller vi har som forsker og informant. På den måten ble rammen og spørsmålene i intervjuguiden viktige retningslinjer slik at man hele tiden hadde problemstillingen med seg i tankene. I denne prosessen var det en kunst å holde seg til det man undersøker samtidig som man skal være åpen for flere interessante funn da man kunne gå i dybden på det informantene fortalte noe om.

3.2.1 Semistrukturert intervju

Et semistrukturert intervju brukes når temaer fra egne erfaringer skal forstås ut ifra perspektivet til den som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Det semistrukturerte intervjuet setter søkelys på det informanten har av opplevelse om temaet med en så fri beskrivelse som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Intervjuguiden tar utgangspunkt i de to forskningsspørsmålene med oppfølging av mer spesifikke spørsmål. Intervjuguiden ble brukt som en huskeliste som var tilgjengelig for meg som intervjuer ved behov. Fokuset var på informanten selv, samt for å oppnå mest mulig informasjon som kunne brukes til å belyse problemstillingen ved at vi holdt i intervjuet sammen som i en samtale.

3.2.2 Forberedelser

Før valget om hvilke informanter som skulle intervjues ble det sendt en prosjektplan til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Sammen med prosjektplan ble det samtidig sendt med samtykkeerklæringen (vedlegg 3) og intervjuguiden (vedlegg 4) som vedlegg til prosjektplanen. Da prosjektet ble godkjent av NSD (vedlegg 1), var det å kontakte aktuelle informanter.

Det første intervjuet ble gjennomført som et testintervju for å forsikre at lydopptaker fungerte som den skulle og at lydopptaket ble av god kvalitet og videresendt til Tjenester for sensitiv data (TSD). Der ble materiale lagret og sikret for anonymitet. Det var viktig med et testintervju for finne den beste løsningen for å kunne intervju ute samt å gjøre erfaringer om intervjuets kvalitet og innhold. Det ble gjort notater på hva som måtte tenkes på videre i gjennomføringen. Erfaringer som ble gjort fra testintervjuet, var noen justeringer på spørsmålene slik at det ble mer flyt i hvordan spørsmålene ble uttalt. Det var godt å lese dem høyt noen ganger slik at forskerrollen som intervjuer var trygg før intervjusituasjonen startet samt at det var en øvelse i å ikke gå inn i en dialog, men lytte og gi informanten tid til å fortelle.

En viktig erfaring jeg gjorde fra testintervjuet for å få til den gode samtalen, var å ikke la informanten få intervjuguiden i forkant eller ha den tilgjengelig når intervjuet ble gjennomført. Dette kunne ta bort fokuset fra den flytende samtalen når spørsmålene kom mer naturlig inn i samtalen. Uten intervjuguiden tilgjengelig var det lettere å være lyttende til det informanten delte, samtidig som forskningsspørsmålene var i tankene slik at det gikk fint å følge opp med oppfølgingsspørsmål eller ev. rette fokus tilbake til temaet vi snakket om.

Ved å få intervjuet i forkant kunne det bli lagt mer «press» på informanten til å prestere så godt man kunne på de enkelte spørsmålene. For at de skulle slippe å kjenne på følelsen av å være for pliktoppfyllende (slik at informanten kunne fremvise svarene så godt som mulig som kunne gjort situasjonen anstrengt og man kunne mistet den naturlige samtalen), ble valget om å ikke ha med intervjuguiden under intervjuet tatt. Som intervjuer hadde jeg den tilgjengelig for å følge spørsmålene. En av informantene hadde med seg mange notater hvor hun hadde svart på forskningsspørsmålene fra samtykkeskjema. Hun var tydelig nervøs og likte å være forberedt. Spørsmålene fra samtykkeskjema var ikke de som ble brukt under intervjuet, men de ble brukt som overordnede spørsmål som skulle guide oss frem til svar på disse. Informantens opplevelse indikerte at dette var en god samtale og at hun fikk

sagt alt hun hadde notert og lyst til å fortelle på en naturlig måte og ikke som lest fra notatene. Det kjentes mer hensiktsmessig å bidra til en god samtale hvor det ikke ble for «stramt», slik at spørsmålene heller kunne flyte mer sammen i en hyggelig, trygg og imøtekommende atmosfære.

3.2.3 Informanter

Undersøkelsen er basert på intervju med 6 informanter. Uheldigvis ble det ene av de 7 opprinnelige intervjuene slettet, så det er 6 intervjuer som er transkribert og som vil bli analysert i dette studiet. Likevel er alle informantene som ble intervjuet med i tabellen for å vise til at denne informanten hadde en stemme inn i studiet. Tabell 1 viser informantene med fiktive navn, tittel i skolen, erfaring og deres utdanning.

Målet var å rette oppmerksomheten mot den gruppen som jobber med miljøarbeid i barneskolen, profesjonen som har oppgaven med å hjelpe den enkelte eleven i deres skolemiljø. Den som er nær eleven og som har gode forutsetningen til å skape tillit og en god relasjon med eleven og den som utgjør en vesentlig del av laget rundt eleven. Valget ble MA, hvor det er interessant å få høre deres stemme. Hvordan er MA sin opplevelse av hvordan det er å jobbe så tett på elever som utfordrer skolemiljøet? Hvordan opplever de rammene for samarbeidet med lærer? Kriteriene for å delta i dette studiet var at de hadde god erfaring som MA med eller uten realkompetanse samt at de hadde erfaring fra skolemiljøet hvor de har møtt elever som utfordrer. Det å finne informanter har gått fint da mange som jobber innenfor skole synes temaet miljøarbeid i barneskolen er et viktig tema som de fleste ønsker et større søkelys på. Samt at det var MA sin stemme som var ønskelig å forske på gjorde at de var interessert i å delta. Av de som ble spurt, var de stolte over å kunne få dele noe fra sin hverdag ut i feltet. Som en av informantene uttalte: «Endelig kan vi få dele av våre erfaringer, vi føler ikke alltid at rollen vår blir så prioritert. Men de hadde ikke klart seg uten oss».

Først var det å sjekke ut hvilke ulike skoler som omfavnet de ulike stillingstitlene en MA har. Utvalget brer seg over 6 ulike barneskoler i samme fylke, men i tre ulike kommuner som grenser til hverandre. Innenfor et relativt lite område omtales deres rolle ulikt mellom skolene. Valget av informanter ble to assistenter, en miljøarbeider, to miljøveiledere og to miljøterapeuter. Felles for dem er at alle jobber i barneskolen, de er damer og de har erfaring med elever som utfordrer skolemiljøet.

3.2.3.1 Rekruttering av informantene

Det ble søkt på skoler hvor det allerede var en ansatt som var en bekjent av meg fra før. Det gikk fint å oppnå kontakt med den enkelte informanten ved å spørre gjennom en bekjent ved skolen om de ønsket å være med på et intervju på dette forskningsprosjektet. Det var en fordel at jeg har jobbet så lenge i ulike skolemiljøer og har opparbeidet tillit til de jeg kjenner. Til informanten selv hadde jeg ingen relasjon, men visste fra vår felles bekjent at informanten hadde god erfaring med å jobbe med utfordringer i skolemiljøet. Gjennom lærere, andre miljøarbeidere og skoleleder var det informanter som var blitt anbefalt fordi deres kollegaer syntes den enkelte MA har reflektert over ulike erfaringer med å håndtere elever som utfordrer skolemiljøet deres.

Ønsket de å være med på dette, fikk de tilsendt informasjon på Messenger via Facebook hvor de bekreftet med sin mailadresse at de ønsket å være med på dette. Videre på e-post fikk de nødvendige opplysninger om intervjuet, kort informasjonsbrev til informanten (Vedlegg 2).

Siden intervjuene skulle foregå midt i en koronapandemi, var det flere hensyn enn vanlig det måtte tas stilling til, som bl.a. koronarestriksjonene. Videre måtte hensyn som hvor intervjuet skulle være, tidspunkt, smittehensyn og sted planlegges. Målet var å trygge dem på forhånd ved å informere dem om tid, sted, taushetsplikten, personvern, at ingenting er feil eller riktig svar, alt er anonymisert samt at de kunne trekke seg når som helst om de skulle ønske det.

3.2.3.2 Informantenes bakgrunn

Det er interessant å belyse deres ulike stillingstitler, da disse blir omtalt så ulikt fra skole til skole. Videre hadde det vært interessant å vite hva de legger i forskjellen mellom en assistent og miljøarbeider samt forskjellen mellom miljøterapeut og en miljøveileder. I dette studiet ønskes det kun å belyse hvor stor forskjell det er på deres titler, men det er ikke dette som vil være i søkelyset i denne oppgaven. Hensikten er at denne profesjonen fortjener en tittel de kan være sikre på hva heter og hva den innebærer. Informantene er fra ulike barneskoler, med ulikt erfaringsgrunnlag fra småskolen, som er elever fra 1. til 4. trinn og storskolen som er elever fra 5. til 7. trinn samt at de har ulikt antall år med erfaring fra barneskolen.

Informantene som har blitt spurt, har vært positive til dette, og det var enkelt å få tak i informanter som ønsket å være med. Noen utfordringer pga. korona har det likevel vært. De to første informantene som ble spurt var positive og klare for et intervju, men de måtte trekke seg flere ganger pga. koronakarantene som gjorde at de til slutt bestemte seg for å trekke seg helt. Jeg fikk raskt kontakt med to nye informanter, og intervjuene ble gjennomført. Etter at de to første intervjuene ble gjennomført, dannet jeg meg et bilde av hvordan det skulle tenkes videre for å innhente flere informanter og hva som ble viktig i den videre studien.

Tabell 1

Informantenes profesjonelle bakgrunn

Informant	Tittel	Erfaring i barneskolen	Utdanning
Hanne	Miljøveileder	3 år	Vernepleier*
Marthe	Assistent	12 år	Barn og ungdomsarbeider
Sonja	Assistent/Miljøarbeider	32 år	Barnepleier
Snefrid	Miljøterapeut	8 år	Vernepleier*
Vilde	Miljøarbeider	25 år	Barn og ungdomsarbeider
Astrid	Miljøterapeut	7 år	Førskolelærer*
Tove	Miljøveileder	2 år	Vernepleier*

*Treårig bachelorutdanning.

3.2.4 Intervjuguiden

Før intervjuene startet ble det utarbeidet en intervjuguide med forskningsspørsmål og underspørsmål for å få mest mulig utdypende svar i denne forskningsprosessen. Intervjuguiden (vedlegg 4) ble utarbeidet slik at den kunne gi best mulig svar på problemstillingen. Det var en omfattende prosess med å utarbeide intervjuguiden. Det var en frem – og tilbakeprosess der det å velge de mest hensiktsmessige spørsmålene var utfordrende. Hvilke spørsmål ville gi meg svar på det som studiet var ute etter og hvilke kunne komme frem til interessante funn? Samtidig var det viktig at dette skulle oppleves som en god samtale

mellom intervjuer og informant. For å finne de gode spørsmålene, ble det fanget opp viktige begreper i litteraturen som mestring, samarbeid, rammer, veiledning, kompetanse og profesjonens egen rolle som var viktige begreper som kunne guide frem til en utarbeidet intervjuguide. Eksempel på dette var når det ble utarbeidet spørsmål om det interne samarbeidet på skolen hvor ønsket først var det helhetlige samarbeidet internt på skolen, så ble dette spørsmålet for stort slik at det var mer hensiktsmessig å se på rammene for samarbeidet mellom MA og læreren. Dette fikk et såpass stort søkelys at problemstillingen samtidig ble endret.

I utarbeidelsen av intervjuet ble det konstruert et intervju hvor målet var å belyse MA opplevelser samtidig som det kunne bli fanget opp ny og viktig informasjon underveis. Det ble konstruert en intervjuguide som kunne belyse den aktuelle problemstilling og som kunne gi svar på forskningsspørsmålene.

Intervjuguiden består av spesifikke spørsmål, men det var likevel meningen at samtalen skulle være åpen for «omveier» ved å lytte og følge opp med spørsmål som kunne dukke opp underveis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Intervjuguiden gjorde at jeg ble godt forberedt i rollen som intervjuer hvor spørsmålene trygget egen forståelse av hva dette kunne handle om. Slik ble det fulgt opp med oppfølgingsspørsmål og holdt samtalen hele tiden i en god flyt. Ved å følge Kvale og Brinkmanns (2015) ti bud av hva som er viktige kvalifikasjonskriterier for intervjuene om hvordan spørsmålene skulle fremstilles og gjennomføres, gjorde informanten trygg og vi kom godt i gang slik at intervjusituasjonen ble trygg, stemningen kjentes avslappende og spørsmålene var lette å svare på (s. 195-196).

Intervjuguiden inneholder etiske aspekter da den starter med enkel informasjon om informanten som kan kjennes som en trygg start på intervjuet. Som informantenes stillingstittel, hvor mange år de har jobbet i skolen og hva deres utdanning er. Intervjuet besto av gjennomgående lett forståelige spørsmål slik at det skal være gjenkjennelig for den enkelte informant uavhengig av teoretisk kunnskap. Dette foregikk slik at det skulle være mest mulig praksisnært og lett å forstå. Intervjuguiden var delt inn etter forskningsspørsmålene slik at det hjalp til med å holde oversikt samtidig som det hele tiden holdt søkelys på hva forskningen var ute etter å få svar på. Som intervjuer var jeg godt forberedt, men likevel oppdaget jeg underveis at jeg nok kunne ha vært mer gjennomtenkt i intervjuguiden hvor jeg etter hvert oppdaget at det som var ønskelig å belyse ikke handlet om hvilke verktøy vi trenger for å styrke den enkelte elev, men enda mer holde søkelyset på MA sitt samarbeid med lærer. Valget ble å beholde to av forskningsspørsmålene og gå i dybden på dem fremfor å ha med

det tredje forskningsspørsmålet som jeg valgte å forkaste. Likevel er det gjort nyttige funn gjennom hele intervjuet som handler om blant annet selvregulering og rammer for å belyse forskningsspørsmålene 2 og 3.

Alle intervjuene ble avsluttet slik Kvale og Brinkman (2015) anbefaler ved å spørre informantene om hvordan de synes intervjuet hadde blitt gjennomført, hvordan de opplevde spørsmålene og om det var noe de hadde lyst til å tillegge som var viktig i denne sammenheng (s.216). Alle informantene hadde noe de hadde lyst til å tilføre som at det var gjennomgående at de synes at det burde bli mer søkelys på miljøarbeid i skolen slik at flere elever kunne oppleve mestring og at MA kunne stå tryggere i de valgene som de tar hver dag. I tillegg viktigheten av å ha riktig kompetanse slik at man blir satt til de oppgavene som man har forutsetninger for å mestre eller bli veiledet til. De var alle opptatt av at det var godt å få dele av sine tanker rundt sine opplevelser, og de skulle ønske de kunne få muligheten til dette oftere.

3.2.5 Gjennomføring av intervjuet

Midt i en koronapandemi så måtte smitteverntiltakene følges. For å sikre koronarestriksjoner og at informantene skulle føle seg bekvemme med å stille opp på et intervju, så ble det avtalt å møtes ute slik at dette skulle bli trygt gjennomført. Det ble avtalt et sted vi kunne holde en meters avstand og uten forstyrrelser. Det var med en ekstra mikrofon på lydopptaket på telefonen for å være sikker på at lyden skulle bli god. Lydopptaket til hvert intervju ble spilt inn gjennom mobilappen *Nettskjema-diktafon* hvor opptaket umiddelbart ble kryptert på telefonen, slik at intervjuet ikke kan lyttes til på mobilen, men når data er levert så kan man høre på lydopptaket i nettskjema eller inne på TSD-prosjektet.

Siden intervjuene skulle foregå ute, så ble alltid værmeldingen sjekket før det ble avtalt et intervju, da lyd og settingen kunne blitt svekket av for mye vind eller regn. Ved å følge restriksjonene med å møtes ute med en meters avstand, ble informanten trygget ved at smittevernet skulle bli overholdt da det var strenge regler blant annet for hvordan de som jobber tett på elever i skolen skulle forholde seg til smittevernet. Målet var å få til et fysisk møte da det ville være viktig å møte den enkelte informant for å observere både kroppsspråk, utstråling, engasjement samt bidra til å holde en avslappet samtale som et fysisk møte kontra digitalt møte kan være.

Da vi møttes pratet vi litt sammen først for å bli litt kjent. Det ble gjort noen erfaringer allerede ved det første intervjuet hvor det kom frem før lydopptaket startet at jeg jobbet som leder på skolefritidsordningen (SFO), og det virket til å påvirke samtalen da informanten ofte styrte innom sin egen praksis i forhold til SFO. Dette ble jeg obs på ved neste intervju slik at jeg ikke informerte i forkant hva jeg jobbet som i skolen. Skulle det bli et spørsmål før intervjuet startet eller underveis, så var jeg forberedt på å dreie intervjuet inn mot skolemiljøet igjen. Dette var hensiktsmessig da det er skolemiljøet i skoletiden som det handler om i denne undersøkelsen.

Alle informantene fikk tilsendt samtykkeskjema i forkant slik at de kunne lese igjennom det før intervjuene startet. Dette for å forsikre at de hadde mottatt den informasjonen de trengte, noe som er en viktig forutsetning slik at de vet hvilket prosjekt de er med på og at de vet hvilke rettigheter de har å forholde seg til. Jeg hadde printet ut en ekstra kopi som de fikk slik at de kunne skrive under på samtykkeskjemaet før intervjuet startet.

Fokuset var å være en god lytter, lese informantens kroppsspråk samt å holde målet med å få svar på forskningsspørsmålene innenfor tidsperspektivet. Planlagt tid var satt til maks 45 minutter. Ett av intervjuene varte helt til 45 minutter slik at diktafonen stoppet selv, ved et annet intervju stoppet også diktafonen selv etter 40 minutter, ellers fungerte de andre intervjuene ved at jeg stoppet diktafonen mellom 40 og 45 minutter.

Etter det andre intervjuet som stoppet av seg selv etter 40 minutter, gjorde det meg usikker på om dette kunne skje igjen. Det gjorde meg mer obs på tiden underveis ved de neste intervjuene. Ved det sjette og egentlig siste intervjuet som ikke ble registrert i TSD, gjorde dette meg ganske nervøs for at dette kunne skje igjen, fordi jeg da måtte finne en informant til. Målet var å gjennomføre intervjuene før sommerferien startet slik at de kunne transkriberes ferdig i løpet av sommerferien. Siden alle gikk i sommerferie, måtte jeg vente til etter sommerferien for å finne en siste informant. Dette var stressende fordi det var lett å bli usikker på om dette intervjuet heller ikke skulle registrere seg i TSD, men det gikk heldigvis fint.

Fire av intervjuene ble gjennomført på ett pledd i en park og tre av dem på ulike verandaer. Dette fungerte fint, det var en hyggelig, avslappende intervjusituasjon med fuglekvisper og naturlige samtaler samt at avstand og det å være ute holdt seg innenfor koronarestriksjonene. Samtlige informanter var fornøyd etter intervjuene og synes det var godt å få reflektere og dele de opplevelsene de hadde. Det var et stort savn hos de alle sammen

- dette skulle de gjerne fått større mulighet til i sitt arbeid. Informantene var opptatt av å styrke sin profesjon til å kunne møte de utfordringene elevene og MA står ovenfor i skolemiljøet.

3.2.6 Transkribering

Transkribering handler om å overføre intervjuer om til tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Det ble gjennomført med ett og ett intervju av gangen hvor det ble lyttet til lydfilen som intervjuene var lagret i samtidig som de ble skrevet om til tekst. Deretter måtte jeg mange ganger frem og tilbake i i lydfilen for å få teksten oversiktlig og ordrett referert. Dette gjorde at jeg fikk en god oversikt over innholdet.

Arbeidet med å formidle dataene videre har vært å transkribere lydfilene så ordrett som mulig slik at det ble tatt med «tenkepauser» som eh...., mmm... og utsagn som ja, nei og liksom. Selv om «tenkepausene» og utsagnene ikke skulle benyttes videre i analysedelen, var det viktig å få med alle detaljene for å ikke gå glipp av noe av materialet. Likevel, når det skulle fremstilles ulike sitat fra teksten, ble det ikke notert «tenkepausene» da de ikke har vært av betydning for innholdet til det enkelte intervju. Det var mest nyttig som intervjuer å visuelt gå inn i det enkelte intervjuet og huske den enkeltes setting i analysedelen. Av hensyn til informantene, er sitatene fremstilt på en verdig og respektfull måte med de dataene som er mottatt.

3.2.7 Ethiske vurderinger underveis i prosessen

Her har jeg fulgt Kvale og Brinkman (2015) sine fire områder som diskuterer etiske vurderinger underveis (s. 102-108). Disse områdene handler om at ingen informasjon skal kunne spores tilbake til informantene ved at all data er anonymisert gjennom informert samtykke, taushetsplikten, konsekvenser og forskerens rolle. Derfor brukes det også kun fiktive navn i denne oppgaven.

I det første området ble informantene informert gjennom informert samtykkeskjema (vedlegg 3) om at intervjuene ble lagret på et trygt sted da intervjuet ble lagret i TSD hvor de ble transkribert og anonymisert med egne koder og oppbevart på et sted som er låst. Det var kun meg som forsker og min veileder som hadde tilgang til de transkriberte intervjuene. Etter at oppgaven ble ferdig, ble lydfiler og den transkriberte teksten slettet og makulert. Det

informerte samtykket skal sikre informantens rettigheter og deres personvern i et kvalitativt forskningsintervju. Dette er i tråd med retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021). Informantene kan oppleve sårbarhet ved å dele sine personlige erfaringer slik at det kan være viktig at informasjonen blir ivarettatt på en etisk og forsvarlig måte. Informanten ble informert om hensikten med prosjektet slik at deres deltagelse var frivillig og at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet.

Det er viktig med gjensidig enighet med informanten om hva resultatet av dataene kan brukes til (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). I dette andre området ble prosjektet gjennomført i overensstemmelse med de etiske grunnprinsippene om anonymitet. Hvert intervju ble anonymisert med fiktive navn og lydopptaket og den transkriberte teksten ble makulert ved prosjektets slutt slik at informanten ikke kan bli gjenkjent og referert til. Målet var at MA skulle kjenne seg trygg og tillitsfullt ved å dele sine opplevelser slik at informanten opplevde et komfortabelt intervju og er fortrolig med det gitte materialet som skulle analyseres. Intervjuet foregikk på steder uten forstyrrelser og muligheter for at andre skulle kunne observere den som ble intervjuet.

I det tredje området i denne sammenhengen var det ingen sensitive opplysninger som kom frem da det ikke var naturlig temaer eller refleksjoner å ha med i dette studiet. Tre av informantene tok seg selv i å si navnet på en elev, sitt eget navn eller skolen. De ble overrasket over seg selv da de oppdaget dette og kommenterte med en gang at dette skulle de ikke sagt. De ble trygget raskt med å bli fortalt at det går bra. De ble informerte etter at intervjuet var ferdig om at dette ikke vil bli tatt med i den transkriberte teksten slik at dette ikke ville komme frem i noen sammenheng i teksten.

Det fjerde området til Kvale og Brinkman (2015) handler om forskerens rolle. Dette handler om hvem forskeren er i møte med informantene under intervjuet og hvordan deres data blir formidlet videre (s.108). Under intervjuene var det viktig å være en lyttende, tilstedeværende og anerkjennende intervjuer slik at den enkelte informant skulle kjenne seg trygg i intervjusituasjonen. Dette bekreftet informantene ved å si at de følte seg trygget til å dele informasjon deres da det fungerte mer som en samtale enn som et intervju. De ble anerkjent og støttet på deres uttalelser gjennom smil, nikk, tommel opp og ved å rose dem for at de hadde gode refleksjoner om eget arbeid. Samtidig som det hele tiden ble lyttet til hva de sa slik at det passet fint å komme med oppfølgingsspørsmål som guidet dem til å kunne fortelle mer om det aktuelle temaet. Teksten vil være med på å holde fokus ved å styrke sitater

som blir analysert fra teksten som belyser den enkelte MA sitt intervju. Rapportene blir kontrollert og validert så riktig som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108).

3.3 Intervjuets kvalitet

Den fenomenologisk-hermeneutiske metoden har til hensikt å avdekke den essensielle meningen i verden. To av de viktigste kvalitetsbegrepene ved planlegging og evaluering av undersøkelsen er reliabilitet (innenfor kvalitatativ metode ofte kalt pålitelighet) og validitet (innenfor kvalitatativ metode ofte kalt for gyldighet) (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275).

Målet i dette studiet har vært å få frem informantenes opplevelse om deres subjektive oppfatning om det aktuelle temaet. Dette har jeg gjort gjennom presentasjoner av resultater og drøfting som vil vise til en diskusjon som fremmer det undersøkelsen er ute etter, samtidig som det viser til at disse funnene kan gi svar på det som studiet ønsker å finne ut av. Tolkningen i en tekst er ikke den eneste fulle og hele sannheten. I kvalitatativ forskning handler det om hvor vidt intervjuer er konsekvent og bevisst gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Påliteligheten fra et intervju, transkribering og analysen har noe å si for resultatet videre i forskningen og gyldigheten, altså hvorvidt en metode er tro mot forskningsprosjektet, har noe å si for hvor gyldig resultatet er (Kvale & Brinkman, 2015, s. 276). En god intervjupraksis er at intervjuer vet hva dette handler om samtidig som man vet hvorfor og hvordan temaet skal fremstilles (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 193).

3.3.1 Validitet

Dette gyldighetsbegrepet følges gjennom hele forskningsprosessen slik Kvale og Brinkman (2015) anbefale, fra man velger rette informanter til man fremstiller teksten på en respektfull måte med en troverdig fremstilling (s.279). I hele prosessen vektlegges gyldigheten gjennom en detaljert beskrivelse av de valgene som er tatt i denne undersøkelsen. Gjennom transkriberingen har alt av tekst blitt ordrett beskrevet, og informantene har fått muligheten til å endre eller føye til om det var noe mer som var viktig i denne sammenhengen. Undersøkelsen har blitt validert gjennom egne tolkninger av teksten, og sitater er transkribert ordrett slik de har blitt lyttet til fra lydfilen. Analysen har blitt tolket utifra opplevelser fra informantenes subjektive perspektiv uten å tilegge om noe er sant eller usant. Materialet er presentert ved å analysere undersøkelsen slik at resultatene ikke

nødvendigvis er åpenbare, men åpne for å være transparente for leseren. Dette handler om hvorvidt metoden passer til å undersøke det man er ute etter å finne ut av i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). En faktor som kan påvirke validiteten, er forskerens tilgang til miljøet som studeres. Det kan både være en svakhet og en styrke for resultatene i studiet. Gjennom egen oppfatning av hvordan eget skolemiljø fungerer i praksis, kan dette påvirke forståelsen om at det er slik på alle skoler. Styrken kan være at man kjenner til miljøet og lettere kan reflektere over de samme/ulike utfordringer en skole kan ha og hvorfor det er slik.

3.3.2 Reliabilitet

Pålitelighetsbegrepet handler om hvorvidt undersøkelsens resultater er troverdige slik at dette materialet er mulig å bruke videre for nye forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276), som at mine data er til å stole på. Gjennom mine data har jeg gjennom metodekapittelet forsøkt å redegjøre grundig for hvordan studiet er gjennomført. Det har blitt forklart hvordan det er gjennomført og hvorfor jeg har tatt de valgene jeg har tatt som kan styrke påliteligheten for dette studiet. Da dette studiet er et individuelt arbeid, vil det sette en større begrensning for påliteligheten enn om jeg skulle hatt med andre forskere i min studie som kunne styrket reliabiliteten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). Det som kan ha styrket dette studiet, er mitt samarbeid med veileder som har reflektert sammen med meg om viktige beslutninger som måtte taes underveis.

I intervjusituasjonen handler det om det som skjer mellom intervjuer og informant. Det er jeg som intervjuer som vektlegger hva som er viktig og hvilket blikk jeg bruker for å finne svar på det jeg er ute etter. Mitt ståsted i dette studiet er at jeg lenge har vært tilknyttet skolemiljøet både som leder, lærer og miljøterapeut. Dette kan muligens påvirke mine resultater, men likevel har jeg vært kritisk til egen oppfatning og forsøkt å være så åpen og intressert i akkurat informantens ståsted. Ved å ha med meg problemstillingen hele veien med en nysgjerrighet for hvordan den enkelte MA opplever skolemiljøet, mener jeg at jeg har lykke med det. Likevel vil nok sitatene jeg har plukket ut fra intervjuene representere det jeg har størst interesse for når jeg belyser dette opp mot problemstillingen. Studien kan være påvirket av mine verdier, holdninger og forståelse om hva miljøarbeid i skolen handler om, men jeg har under intervjusituasjonen hele tiden vært bevisst på å lytte til det informanten har å fortelle gjennom en åpen tilnærming.

3.4 Tematisk analyse

All data er analysert gjennom en tematisk analyse som er en analyseprosess i kvalitativ forskningsmetode som følger de seks trinnene til Braun og Clarke (2006) innen psykologi (s. 86-93). Målet er ifølge Braun og Clarke å finne en pålitelig og gyldig struktur gjennom en fleksibel tilnærming som kan brukes for seg selv eller i en felles forståelse. Slik ble det oppdaget ulike sammenhenger mellom teorier og perspektiver ved å lese teori samtidig som de ble satt i en sammenheng med de intervjuene som ble gjort. Gjennom den tematiske analysen ble det funnet mønstre, ulike tema og funn som belyser MA sine rammer for samarbeid med lærer. Dette ble gjort gjennom å finne temaer som representeres i dataene som kunne svare på forskningsspørsmålene (Johannessen, Witsø & Rasmussen, 2018, s. 279). Det ble grupperinger av data med viktige fellestrekk (Johannessen et al, 2018, s. 280) samt at det ble funnet både ulike og like oppfatninger som belyser resultatene. Dette er en godt egnet analysemetode som kan brukes uavhengig av teoretiske utgangspunkt. Tematisk analyse er gjennomført ut ifra Clark og Brauns (2006) analysemetode som er delt inn i 6 faser. Hvordan de ulike fasene representeres og ble gjennomført blir redegjort for i de følgende avsnittene.

3.4.1 Bli kjent med mine data

Det første steget i analysen til Braun og Clarke (2006), er å bli kjent med dataene (s. 87-88). Det startet samtidig som jeg begynte å intervju informantene. Før, under og etter intervjuene ble det skrevet notater underveis. Dette for å kunne gå tilbake senere og huske selve settingen for hvert intervju, noe som gjorde det lettere å se for seg den informanten som hadde blitt intervjuet. Slik ble dataen mer levende i forhold til når små kommentarer ble benyttet som var anerkjennende, usikker eller spørrende som mm..., eh... og jaa... Deretter under transkriberingen av det enkelte intervju, ble jeg godt kjent med materialet ved å lytte til lydfilen samtidig som den ble transkribert. Etter at alle intervjuene var transkribert oppdaget jeg at det ikke var mulig å printe ut dokumentene fra TSD. Dette ble en ekstra stor utfordring, da det var vanskelig å finne noen som kunne hjelpe meg med dette og jeg valgte til slutt å transkribere alt på nytt. Den transkriberte teksten er ordrett skrevet fra det som kommer frem fra lydfilen. Etter at materialet ble printet ut ble det lest flere ganger, samtidig som det ble notert nyttige oppdagelser underveis. Deretter ble hvert intervju lest gjennom hvor det ble skrevet ned forløpende refleksjoner rett etter det var ferdig lest for å ha en oversikt over notater som kunne fortelle hvordan de ble oppfattet under det enkelte intervjuet. Jeg fikk

jobbet meg gjennom dataene på flere måter i flere runder slik at jeg til slutt var ganske trygg på og kjent med materialet. Videre vil det redegjøres for prosessen i analysen av dataene og valgene som har blitt tatt underveis.

3.4.2 Koding

Under kodingsfasen ble det jobbet med en induktiv tilnærming som gjør at dataene bestemmer hvilke temaer som kommer frem. Hva som er interessant og hvordan dette vil belyse temaene slik Braun og Clarke (2006) anbefaler å gjøre det (s. 88). Samtidig var søkelyset på problemstillingen gjennom hva forskningsspørsmålene ønsket svar på gjennom hele kodingsfasen. Hvilke temaer som er mest relevante og hvilke som fanger opp nyttige og interessante funn som informantene beskriver. Det har blitt brukt fargekoder når jeg leter i teksten. Jeg startet med grønn overstrykingspenn for å finne frem til hovedtema og deretter gul overstrykingspenn som ble markert som undertema.

Hele tiden ble det notert viktige funn i margin på refleksjoner over det som hadde blitt markert i teksten. Etter hvert intervju som ble kodet, ble det skrevet ned umiddelbare tanker om det enkelte intervjuet hvor det til slutt var blitt samlet notater fra hvert intervju. Dette fikk i gang skrivingen ut ifra det som allerede hadde blitt kodet og notert i margin. Det ble kodet mye gjennom teksten som etterpå ble samlet for å prøve å se hvilke mønster som kom tydelig frem.

3.4.3 Tematisering

I denne fasen var målet å finne hvilke temaer de mulige kodene representerte som jeg ønsket å fordype meg i. Først ble kodene klippet ut av teksten og sortert som undertema. Da disse var organisert i ulike grupper, var målet å finne et felles hovedtema som omfavnet undertemaene. Deretter var det å finne en sammenheng i funnene hvor man så at flere av undertemaene kunne høre sammen under hovedtema. Disse ble organisert slik at da jeg først sorterte dem, fant jeg flere temaer som til slutt ble samlet til hovedtemaer og deretter sortert som undertemaer slik at de mest relevante temaene ble belyst og noen ble forkastet. Dette som vist hos Braun og Clarke (2006) sin presentasjon av hvordan finne tema (s. 90-91).

3.4.4 Revurdere tema

Deretter, ifølge Braun og Clarke (2006), er det en fordel å gå gjennom dataene en ny runde for å sjekke om noe er oversett som kan være viktige koder i dataen (s. 91). I denne fasen var det å se nærmere på hvilke temaer var funnet og hvilke som kunne slås sammen til å tilhøre det samme temaet. Problemstillingen ble klistret opp på veggen, deretter forskningsspørsmålene, så flere mulige hovedtema og flere undertema. Sitater fra teksten som var kodet, ble plassert slik at de hørte sammen. Dette gjorde at jeg fikk en bedre visuell oversikt over hva dette materialet handlet om. Disse kunne flyttes rundt, og jeg reflekterte over hvilke temaer som kunne overlappe hverandre. Jeg gikk flere runder gjennom intervjuene, men da denne prosessen ikke ga ny innsikt eller noen nye oppdagelser i materialet, ble valget å holde fast ved de temaene som var funnet og jobbe videre med disse.

3.4.5 Definere og gi temaene navn

I denne fasen har temaene blitt endelige. For å ikke bli stående fast hvor det var vanskelig å bli helt sikker på hvilke temaer som skulle jobbes med, måtte jeg til slutt stoppe og bestemme meg for at det var disse temaene jeg skulle ende opp med. Som Braun og Clark (2006) referer til, kan man fort bli for perfeksjonist om man ikke stopper opp og tar et valg fordi man hele tiden kommer på nye gode ideer.

4 Resultater

I denne delen vil jeg presentere mine resultater av datamaterialet som har kommet frem i undersøkelsen. De presenteres i forhold til de forskningsspørsmålene som guider denne undersøkelsen.

4.1 Hvordan definerer MA elever som utfordrer?

Elever som utfordrer blir oppfattet som de elever som forstyrrer eller skaper uro i sitt skolemiljø. Utfordringer kan ses på som ulikt da vi alle er forskjellige og ikke blir utfordret av akkurat det samme. I denne undersøkelsen beskriver MA (som er informantene) i denne undersøkelsen sin definisjon på begrepet elever som utfordrer hvor disse sitatene ble uttalte

når de fikk spørsmål om deres forståelse av hva det er som utfordrer skolemiljøet, slik det fremstår i tabell 2.

Tabell 2

I denne tabellen presenteres informantene med fiktive navn, utdanning og deres definisjon på elever som utfordrer:

Informanten:	Definisjon på elever som utfordrer:
Hanne (Vernepleier)	<i>«alt fra slag, spark til verbalt. Det som er mest synlig. De mest krevende elevene med mye atferd, mye utagering.»</i>
Marthe (Assistent)	<i>«Det er jo sparking, slåing, spytte, stygg ordbruk, noen bruker jeg hater deg, skal drepe deg, hater skolen, ja ...»</i>
Sonja (Assistent)	<i>«Barn som ikke klarer å være rolig i klasserommet. De som ikke klarer å sitte på en skolebenk.»</i>
Snefrid (Vernepleier)	<i>«Det er både dem elevene vi ser og hører gjennom lukkede dører også.»</i>
Vilde (Barn og ungdomsarbeider)	<i>«Eks istedenfor å gå bort å spørre om å leke så går de bort og slår. At dem ikke helt kan det sosiale.»</i>
Astrid (Førskolelærer)	<i>«At det er sosialt betinget. Det kan være atferd fordi det er vanskelig å tilpasse seg skolen.»</i>

Disse sitatene sier noe om hvilke utfordringer som kan vise seg i et skolemiljø sett fra MA sitt perspektiv om eleven som utfordrer. Den mest synlige og det som utfordrer mest, er den fysiske og den verbale atferden elever viser. I møte med skolemiljøets krav og elevens utfordringer med å tilpasse seg, blir dette de problemene som møtes i skolen hvor atferd omtales som lærings- og undervisningshemmende. Slik som Ogden (2012) referer til her: «Læringshemmende atferd er uro, bråk og avbrytelser som gjensidig forsterkende atferd blant flere elever, og som fører til manglende arbeidsro eller arbeidsinnsats og dermed til et dårlig læringsmiljø» (s. 17). Alle sitatene sier noe om den eksternaliserende atferden som gjør seg mest synlig i læringsmiljøet både for eleven som utfordrer samt for de elevene og de voksne som hører til i det skolemiljøet som blir utfordret.

Utifra sitatene hvor informantene reflekterte over hvilke krav den enkelte eleven møter i skolen hver dag, ble det søkelys på forståelse av hva som utfordrer skolemiljøet. Dette fordi det er viktig å belyse også hvilke utfordringer den enkelte elev møter i skolemiljøet som gjør at det som er utfordrende ikke nødvendigvis handler om at det er den enkelte eleven som bør tilpasse seg skolemiljøet, men skolemiljøet også bør tilpasse seg den enkelte elev. Som Ogden (2012) sier noe om i kapittelet om skoleperspektivet, påpekes viktigheten av å jobbe med hele eleven som fremmer et godt læringsmiljø og forebygge at elever skal misslykkes (s. 92-93).

Fra informantenes definisjoner er elevens utagering mer synlig enn den innagerende atferden. I praksis legges det oftere merke til denne type utagering enn det man gjør med den innagerende eleven. Dette kan fortelle oss at den utagerende atferden er mer synlig i miljøet og tar større plass enn de som viser innagerende atferd. Dette kan gi grunnlag for en bekymring for det helhetlige perspektivet hvor flere elever ikke opplever et tryggt og godt psykososialt skolemiljø som skal fremme helse, trivsel og læring slik opplæringsloven sier at et skolemiljø skal være. I praksis så tar elevene som er «synlige» større plass enn de som «ikke skaper utfordringer for skolemiljøet». Hvordan skal man omfavne alle? Alle elevene har krav til den samme rettigheten. For å skape trivsel og et godt læringsmiljø til alle elever, bør MA i samarbeid med lærer ha kompetanse til å møte de utfordringene som elevene viser slik at de også opplever mestring i sin rolle. I skolemiljøet sin sammenheng kan det vise seg å være krav som krever ferdigheter som overstiger elevens kompetanse. Elevene som er mest synlige og som ofte bruker de sosiale kodene med mangel av ferdigheter, uavhengig om de har diagnose eller ei, ev. at det er bakenforliggende årsaker.

4.2 Hvilke opplevelser har MA om arbeidet med elever som utfordrer?

Relatert til det andre forskningsspørsmålet som handler om hvilken opplevelse MA har om arbeidet med elever som utfordrer, var det disse temaene som analysen resulterte i:

- 1) Mangel på selvregulering.
- 2) Skolemiljøets forventninger.
- 3) Brannsløkking som en del av skolehverdagen.

4.2.1 Mangel på selvregulering

Selvregulering handler om å kunne regulere atferd, tanker og følelser – noe som vi gjør hver dag gjennom miljøets forventninger og utfordringer. God innsats av tidlig selvregulering er det beste grunnlaget for å forebygge utfordrende atferd (Backer-Grøndahl & Nærde, 2015). Det å kunne regulere seg selv er et helsefremmede og primærforebyggende arbeid for alle barn med ulike utfordringer da deres hjerne er i rask utvikling og selve grunnmuren for læring starter allerede som barn (Lonigan et al., 2017 s. 1492). Ifølge Bandura (1977) er det å mestre en viktig forutsetning for god psykisk helse. Det å ha tro på egen mestring kan sammenlignes med at barn utvikler seg til å bli agenter i eget liv (s. 165). Mestringstro styrker den enkelte elev sine selvreguleringsferdigheter. Innenfor skolens eget fagområde har det blitt foreslått at kunnskap om selvregulering bør integreres i skolens arbeid og ikke være noe utenforliggende (Utdanningsnytt, 2018, s. 13).

Skolepersonalets kunnskap og kompetanse om selvreguleringsferdigheter kan bidra til å styrke utfordrende elever i sitt skolemiljø, som Green (2018) påpeker at barn gjør bra hvis de kan (s. 24). Personalet i skolens ulike profesjoner trenger kunnskap om å forstå hva som ligger bak den enkelte elevs utfordringer, slik at vi vet om det er et problem som trenger å løses eller om utfordringen handler om mangelfulle ferdigheter (Green, 2018. s. 56). Sonja forteller i sin erfaringshistorie hvor hun har lyktes slik at eleven har opplevd en mestringstro samt hvor selvreguleringen har blitt styrket:

«Før var han mye i slåsskamper, veldig mye aggresjon. Mye sinne og stakk av hver dag. Veldig mye!! Og i dag så er han på skolen hver dag uten å sloss med noen. Ja, altså det siste året har han ikke sloss! Siste 1,5 året til og med. Jeg gjorde han bevisst på seg selv. Jeg trygget han i at det er helt greit å være sint. Jeg ser du er sint, og jeg er her for deg. Det er helt avgjørende å bli anerkjent. Jeg støttet og veiledet hele tiden.» Sonja

Sonja forteller her om en gutt som ikke forstod de sosiale kodene, en elev som ikke var bevisst på seg selv. Sonja møtte han med anerkjennelse, støttet og veiledet han hele tiden frem til han selv klarte å mestre å regulere seg selv i krevende situasjoner. Gjennom et felles

samarbeid klarte de å styrke elevens selvregulering. Samtidig vil mestring lede til selvregulering som kan forebygge utfordrende atferd (Skaalvik & Kvello, 1998, s. 228).

Vilde forteller om relasjonen til eleven som har oppdaget noen mestringsteknikker som han har klart å generalisere ved å bruke strategiene i ulike situasjoner. Jeg kan fremdeles erindre entusiasmen til Vilde når hun forteller om det hun lykkes med i sitt arbeid. Dette skaper videre motivasjon til å stå i det sammen med eleven når det stormer som verst. I mangel av selvregulering hos elevene, handler det ofte om å finne elevens nærmeste utviklingssone (Befring, 2004, s. 86). Dette beskriver Vilde noe om her:

«Det var så flott. Jeg var til stede. Jeg stod helt ved siden av. Og da klarte han å si det:» jeg har lyst til å gå inn.» Og det er kjempebra! Det er akkurat som han klarte å si at nå har jeg lyst til å gå å sette meg på gangen. Ja, han klarte å si i fra før det smalt. Så vi er på vei.» Vilde

Vilde forteller her fra sin praksis hvor eleven i enkelte sammenhenger fremdeles er i støttefasen og samtidig i samreguleringsfasen i en annen situasjon hvor eleven har opplevd at han har kommet lenger og opplevd mestring gjennom egen selvregulering. Dette kan også omtales som ett av Vygotskijs viktige begrep, *internalisering*, som handler om den voksne som hjelper barnet fra den ytre til den indre styringen (Befring, 2004, s. 86).

4.2.2 Skolemiljøets forventninger

Skolemiljøet er den tiden på dagen barn tilbringer sammen på skolen i sitt klassemiljø, ca 4 -5 timer hver dag. I Bronfenbrenners bioøkologiske modell vil samfunnets verdisyn og kultur, som befinner seg på makronivået, påvirke og legge grunnlaget for elevens opplevelser. Skolen i dag har en lang tradisjon som hele tiden er i en utvikling både i strukturen og innad (Kunnskapsdepartementet, 2007). Her kan de bygge vennskap, lære både faglige og sosiale ferdigheter samt ha muligheten for å utvikle seg i ulikt tempo. Likevel så er ikke skolen tilrettelagt for alle. Noen syns det kan være ganske utfordrende å tilpasse seg et skolemiljø. Her er noen refleksjoner plukket ut fra mine data om hvilke utfordringer enkelte elever har når de møter skolemiljøet gjennom Marthe sin praksiserfaring hvor hun forteller om hvor utfordrende det var for et barn å slutte i barnehagen og starte på skolen i 1. klasse.

«Det er et ganske stort hopp fra å leke i barnehagen og ha samlinger til å skal sitte ved en pult da og innta informasjon en hel dag. Og at dem da har ting i kroppen som ikke er helt på stell da så blir det utfordrende Da blir jo ... dem barna blir jo ofte litt sånn ... Nå er det noe igjen. Det blir fort negativt for de rundt. For det barnet selv også». Marthe

Marthe forteller at det kan bli en utfordrende skolehverdag for elever når de møter forventninger de ikke er forberedt på i skolen. Slike utfordringer kan om de ikke blir møtt på en riktig måte forsterke utfordringer videre på skolen. Det er disse elevene som blir omtalt som «problembarna», de som lett får skylden for at det er utfordringer i skolemiljøet. Det blir elevene som utfordrer skolemiljøet allerede ved skolestart som blir omtalt som problembarna, bråkemakere og verstinger (Nordahl, 2005). I praksis er det elevene som blir møtt uten at lærer eller MA har den riktige kompetansen som kan føre til at det er elevene som blir «beskyldt» for at det er de som blir «vanskelige».

Som MA i møte med disse utfordringene er det ifølge Thommassen og Neumann (2019) viktig å kunne situere seg selv, som handler om hvem vi er som voksne og hvordan vi reagerer i ulike situasjoner (s. 32). For om man ikke ser på seg selv som en del av løsningen, så er man en del av problemet (Thommassen & Neumann, 2019, s. 41). Slik som Marthe referer til her «det blir fort negativt for de rundt». «De rundt» i dette tilfellet handler om MA, lærere og medelever. Det er ikke alle som mestrer de kravene skolemiljøet krever som Astrid også sier noe om her:

«Eleven skal komme inn og sette seg på plassen sin så skal de sitte stille og rekke opp hånden og vente til de blir snakket til. Ferdig med det!» Astrid.

For et barn, uavhengig av diagnose, bakenforliggende årsaker eller manglende ferdigheter, kan det være utfordrende for mange å måtte sitte stille bak en pult, følge med og samtidig være aktiv og konsentrert i det som skjer fra lærer. Det kan oppstå ulike forsvarsmekanismer som barn kan vise gjennom utfordrende atferd når steder som skolen har forventningsfulle regler, rutiner og grenser som må følges i skolemiljøet (Thommassen &

Neumann, 2019, s. 58). Kravene som stilles i skolemiljøet kan ofte være helt nytt og ukjent for flere elever. Gjennom Reform- 97 skulle leken være i fokus ved at den skulle fortsette å følges i sterk grad i overgangen fra barnehagen og inn i 1.klasse fordi barna skulle starte ett år tidligere enn før som 5-åringer. Dette kan indikerer at de i en alder av 5 år ikke er rustet til å sitte for lenge stille bak en pult.

Om de elevene som utfordrer ikke blir møtt med en utviklende tilnærming, kan eleven etter hvert oppleve liten tro på egen mestring fordi de møter (for flere av dem) urealistiske krav og nye regler. Det er elever som ikke helt klarer å passe inn i skolemiljøet. Hva om vi alle var mer forberedt på at noen syns det er utfordrende å få disse kravene ...? Hva med det praksisnære? Hva med å tilegne seg kunnskap gjennom praktiske oppgaver? Det samme erfarer Sonja utifra dette sitatet hvor hun beskriver her:

«De får alle disse kravene som de egentlig ikke er vane med. Det er vel det som er det største problemet». Sonja

Mangel av riktig hjelp kan i verste fall føre til dårlig psykisk helse, liten tro på seg selv og skolevegring. Noen viktige mål som skolemiljøet har, er å forebygge og fremme et godt psykososialt miljø. Bandura påpeker hvor viktig den gjensidige påvirkningen mellom miljø og individ har for trivsel og læring (Ogden, 2012, s. 60). Bronfenbrenner påpeker viktigheten av å se individ og miljø i en sammenheng som gjensidig påvirker hverandre. I praksis kan utfordringene øke om man ikke finner den riktige tilnærmingen til den enkelte elev eller møter elever med riktig kompetanse. Det handler om hva slags tilrettelegging det er på både system- og individnivå. Et godt psykososialt læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring kan styrke eleven som ressurs til å være agent i eget liv. Målet må være at eleven trives på skolen og kjenner at dette er et meningsfylt sted å være. Et positivt og helsefremmede skolemiljø som bidrar til å styrke den enkelte eleven til å møte både medgang og motgang. Man kan omfavne flere elever ved å møte de svakeste elevene på deres behov samtidig som man tilrettelegger for de sterkeste elevene når man skal jobbe med en hel klasse. Dette er viktige forutsetninger for å omfavne alle elevene. Dette kan styrkes gjennom et inkluderende felleskap, følelsen av tilhørighet og det å kjenne på egen mestring.

4.2.3 Brannsløkking som en del av skolehverdagen

Det blir fremhevet i elevenes rettigheter med tanke på trivsel i skolemiljøet som ble lovfestet i opplæringsloven § 9a-1 (1998) hvor det står: «Alle elever i grunnskolen og videregående skoler har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring». Med utgangspunktet i Bronfenbrenners økologiske modell vil slike lover oppstå i makrosystemet og gjennomføres inn i eksosystemet og mesosystemet som påvirker endring i skolen. Dette gir føringer for hvordan MA sitt arbeid skal gjennomføres i handlinger ut i skolemiljøet. Så hvordan skal MA rekke med overalt? Om det da ikke finnes en universell tilnærming som kan omfavne en god situasjon for MA som igjen vil møte eleven på en trygg og tilfredsstillende måte. I tillegg har vi de elevene som har retten til spesialpedagogisk undervisning.

I ett klasserom er det mange ulike behov elevene har som de trenger å bli møtt på. Lærer, MA og ekstra ressurser har et stort ansvar med å tilrettelegge for et godt skolemiljø og bygge en god relasjon til den enkelte elev og styrke den enkeltes rett til et trygt og godt psykososialt skolemiljø. Lærer er den som har ansvaret som klasseleder hvor læreren står i en lederposisjon både for elevene, men også for MA. Det er læreren som har hovedansvaret for elevene og den som bestemmer hvordan det skal være i et klasserom. MA er ofte underlagt sin lærer og følger det læreren bestemmer. Dette kan være utfordrende når verken lærer eller MA har kompetansen til hvordan man tilnærmer seg de utfordringene elevene kan ha. Dette kan lett føre til frustrasjon over utilstrekkelighet i egen rolle når man ikke har forutsetninger for å møte elevens utfordringer. I den daglige situasjonen er ofte MA knyttet til elever med ulike utfordringer. Likevel er det alltid flere elever med andre utfordringer som trenger å bli møtt og sett samtidig. Tiden strekker ofte ikke til slik som Snefrid sier noe om her:

*«Man får ikke tid til de elevene som du ser har det vanskelig. Som i dag for eksempel så har vi hatt en elev som har hatt en dårlig dag. Han er sint og går mye ut av klasserommet. Og vi vet jo ikke om det har skjedd noe. Det har vært gjentagende i det siste. Men det er så mye med de andre som du må som du da er fast på. Så får du ikke tak i det andre som er der. Og det er vondt å se at han har vondt og har det ikke bra.»
Snefrid.*

Ved å gjentatte ganger ikke møte den enkelte elev sine behov der og da kan skape avstand og svekke tillit til de voksne som skal være der for å hjelpe dem i en sårbar situasjon. Lærer er ansvarlig for elevene i klassen og er den som påvirker hvordan den daglige strukturen og organiseringen i samarbeid med MA er. Dette kan vise mangel på hvem som har ansvar for hva. Som Vilde forteller noe om her hvor hun ofte må prioritere å gå ut av de oppgavene hun er satt til å gjøre for at det «brenner» et annet sted i klassemiljøet:

«Jeg er egentlig i klassen på noen andre som har spesialpedagogiske timer som jeg får litt opplegg som jeg skal hjelpe ekstra. Men den meste tiden går bort til denne eleven da. Pga fysiske utfordringer ... Det er ikke riktig! Det er jo de som trenger de spesialpedagogiske timene. De trenger de jo. Det er derfor de har fått det». Vilde

Dette kan bli et dilemma som man ofte står i som MA som handler om hvilken struktur skolen legger til grunn for det arbeidet et miljøarbeid skal representere. Man må ta disse valgene hvor man må prioritere «hva/hvem som er viktigst i dag». Brannslukking blir en del av skolehverdagen. Brannslukking blir ofte assosiert som negative løsningsstrategier, men jeg vil bemerke at brannslukking ikke alltid behøver å være negativt da brannslukking også kan føre til en endring. I praksis kan det være elever som utfordrer som blir stoppet og veiledet der og da som kan gi eleven ny innsikt og refleksjoner over situasjonen. Samtidig kan det også bidra til at utfordringer kan forverres på sikt fordi man ikke får løst utfordringen, men slukker den der og da. Derfor er kunnskap og kompetanse om hvordan man skal jobbe riktig mot elevens behov viktig å ha en forståelse for og hva man gjør når man jobber med elevene. Slik som Vilde beskriver at hun står i et dilemma hvor det er lett å velge å «slukke brannen» hos eleven med fysiske utfordringer selv om eleven med spesialpedagogisk timer ikke får dekket sine behov. Sett fra et utenfraperspektiv blir eleven som utfordrer hindret i å utagere fysisk, men etterpå muligens overlatt til seg selv. Hjelpen blir bare «på overflaten».

4.2.4 Oppsummering

Arbeidet med utfordringer i skolemiljøet er viktig for å belyse tilrettelagte tiltak både på individ- og systemnivå. Det er lite effektivt å sette inn tiltak på individnivå hvis det ikke blir foretatt endringer i rammene på systemnivå. MA sin definisjon av hva som utfordrer i

skolemiljøet viser til ganske like perspektiver hvor det er eleven med eksterntsliserende atferd som utfordrer mest. Flere av MA erfarte at å jobbe med selvregulering har en god effekt på å de elevene som har utfordringer til å møte skolemiljøets krav og forventninger. Elevens evne til selvregulering er med på å styrke eleven til å ta ansvar i den sosiale konteksten som kan fremme mestring i skolemiljøet som igjen øker trivsel. Når skolemiljøet blir utfordret sier denne undersøkelsen at mange elever blir utfordret med krav de ikke har ferdigheter eller forutsetninger for å kunne klare. Samt at MA opplever at tiden eller kompetansen ikke strekker til da de ofte skal hjelpe elever som de er satt til å hjelpe, men det fins ofte andre elever som også trenger hjelp. Det kan være flere utfordringer samtidig i et skolemiljø hvor det ikke er nok kompetanse til å møte de ulike utfordringene slik at deres rolle ofte blir stående i et dilemma om å kjenne følelsen av at man ikke strekker til for alle de elevene som trenger det mest.

Istedenfor hele tiden å «brannslukke» utfordringer som oppstår der og da, vil det være mer nyttig med tiltak som har en langtidseffekt slik at den enkelte elevs trivsel på skolen blir styrket. Miljø vi omgås, da spesielt skolemiljøet som er i et dynamisk samspill mellom elever-elever og voksne-elever-relasjoner, må hele tiden ses i sammenheng med de utfordringer vi møter.

4.3 Hvordan opplever MA rammene for samarbeidet med lærer?

Relatert til det tredje forskningsspørsmålet som handler om hvordan MA opplever rammene for samarbeidet med lærer på skolen, er det disse temaene som analysen resulterte i:

- 1) Utfordrende profesjonssamarbeid.
- 2) Behov for forutsigbare rammer og et samarbeid mot et felles mål.
- 3) Mangel på et tverrfaglig samarbeid.

4.3.1 Utfordrende profesjonssamarbeid

Den overordnet delen av læreplan sier at «Skolen skal være et profesjonsfaglig felleskap der lærer, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Et godt samarbeid for å utvikle den enkeltes profesjon er av stor betydning for den enkelte elev. Her har skolens ledelse en

viktig rolle for å skape rom for sunne refleksjoner og tilnærminger som fremmer trivsel og tilhørighet som bidrar til god helse hos elevene. Bandura påpeker at skal man lykkes, er det å oppleve kontroll over livet en kraft som motiverer til å håndtere utfordringer både på individ- og systemnivå. Kan man som profesjon ha egen mestringstro i utfordringene man møter i et skolemiljø vil dette kunne skape en god skole (Brefing, 2004, s. 89). Skaalvik og Skaalvik (2012) trekker frem i sin teori at en god kollektiv kultur kan bidra til å forebygge konflikter og styrke den emosjonelle støtten miljøet blant kollegaer som kan gis når man står i vanskelige utfordringer (s. 209). En kultur som har mål og gode verdier som er rammene for skolen, styrker mestringstroen og tilhørigheten i miljøet hvor kollegaer vil styrke hverandre sammen.

Med viten om viktigheten av hva en god kollektiv skolekultur for å fremme et styrket profesjons felleskap, er det likevel disse oppfatningene om profesjonenes samarbeid i skolemiljøet som har et mønster i disse resultatene. Ved MA ulike oppfatninger beskriver de fleste informantene at samarbeidet med lærer til tider er utfordrende, som Vilde sier:

«Lærer har vært en del borte. Hun er klassekontakten. Det har vært en del vikarer også. Det har ikke gjort situasjonen bedre. Det blir uro – elevene tester ut veldig. Det er litt sånn ... Ja, de har blitt mer tøffe da mot den voksne som kommer inn liksom da. Tester ut med språkbruk og sånne ting. Det har ikke vært så heldig. Jeg og læreren har også ulik oppfatning om den ene eleven også. Jeg synes det er litt vanskelig». Vilde

Vilde beskriver det som vanskelig når man ikke har den samme oppfatningen om hva som skal til i samarbeidet for å hjelpe den enkelte elev. Det er ingen god følelse å skulle stå alene om det ansvaret man har for at den enkelte elev skal oppleve trivsel, mestring og læring. Spesielt vanskelig kan det bli om MA og lærer ikke jobber sammen om en felles forståelse, noe som påvirker og kan lage uro for de elevene som trenger forutsigbarhet. I Vildes sitat beskrives det som om ledelsen ikke tar dette ansvaret ved å ikke sørge for en mer forutsigbarhet for elevene. Ved å ha en klassekontakt som er mye fraværende, som gjør elevene mer urolige og fremmer et stygt språkbruk. Marthe beskriver sin opplevelse av å være slem, hun er usikker på hvordan hun skal møte utfordringene og kjenner på å stå alene samtidig som hun har et godt forhold til lærer, men ikke noe samarbeid om eleven. Som hun har beskrevet her:

«Noen ganger har jeg tenkt at nå er jeg slem – hva skal jeg gjøre liksom. Og litt tips fra lærer, jeg har et veldig godt forhold til lærer. Men jeg føler ikke at noen ... Mange lærere da liksom fraskriver seg litt de vanskelige barna. Så ja, jeg føler noen ganger at han er min på en måte». Marthe

Marthe beskriver at man står alene i arbeidet om å hjelpe den enkelte eleven, at noen lærere til og med overlater hele ansvaret til MA. Fra Bronfennbrenners modell vil det psykososiale læringsmiljøet være en del av mikrosystemet. På dette nivået er det eleven som individ i direkte samspill med medelever og de andre voksne som er knyttet til miljøet som påvirker hverandre. På dette nivået kan de gode relasjonene skapes da dette er viktige forutsetninger for at eleven skal kjenne trivsel i skolen. Det psykososiale miljøet i denne sammenhengen forsterker viktigheten av de mellommenneskelige forholdene.

4.3.2 Behov for forutsigbare rammer og et samarbeid mot et felles mål

Målet for gode rammer som bidrar til et godt samarbeid ifølge regjeringen er i hovedsak at alle barn som trenger hjelp skal få hjelp tidlig (Kunnskapdepartementet, 2020, s. 78-79). Dette peker på at et godt tverrfaglig samarbeid er viktige forutsetninger slik at elevene i skolemiljøet skal oppleve mestring og felleskap slik at alle kjenner seg inkludert. I denne sammenheng har rektor en stor påvirkningsmakt som leder og er den som har størst grad av mulighet for å sette rammer som skal vektlegges for hvilke verdier som blir forventet av voksne og elever på skolen. Samarbeidet om elever med ulike utfordringer i skolemiljøet kan diskuteres og reflekteres over slik at man jobber sammen mot et felles mål for å dekke elevens ulike behov. Dette kan dreie seg om alt fra hvilke rammer skolen har til hvilket menneskesyn den enkelte som jobber i skolemiljøet representerer. I denne sammenheng menes det et positivt menneskesyn som forsterker den atferden man ønsker mer av enn at man setter søkelys på det som er negativt (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 14). I praksis handler dette om å se hver enkelt elev med en anerkjennende og respektfull tilnærming slik at de blir lyttet til på en verdig måte utifra de rammene skolen representerer.

MA og lærer som jobber på skolen er et mangfold av voksne med ulik kompetanse, kunnskap og erfaring. Hvordan bruke deres tverrfaglige samarbeid best mulig og hvordan styrke MA som profesjon når «hvem som helst» kan gå inn i rollen som MA for å jobbe med

de mest utfordrende barna? Kunnskapsoversikten fra AFI viser til at skolen og elevene vil ha en positiv opplevelse av å ha flere yrkesgrupper som samarbeider internt i skolen. Dette forutsetter at skolen har oversikt over personalets kompetanse og bruker denne kompetansen til det beste for eleven (Kunnskapderpatementet, 2020, s. 87). Feil kompetanse og fraværende tverrfaglig samarbeid som ikke blir verdsatt kan være mer til skade enn hjelp slik som Astrid beskriver implisitt her:

«Jeg syns det kan være litt sånn ... Hipp som happ jeg. Det er liksom ... ikke det at man ikke skal ha faglærte, for det er veldig mye fin kompetanse i ikke faglærte. Men noen ganger er det litt sånn: «kjenner du noen som kan være vikar i morgen eller?» Og det er litt sånn ... Noen ganger så er det lykkelodd om eleven får den hjelpen de trenger. Alt går på økonomi – veldig mye går på økonomi. Så prøver man bare dra i stumpene så hardt man kan. Man har ikke nok kvalifiserte som man ønsker det. Da tar man inn – ikke bare et menneske fra gata, men det er mye Det er mye vikarer i skolen.» Astrid

Fordi det ikke er økonomi nok, sparer man på de kvalifiserte med kompetans når de som omtrent «bor på gata» kan settes inn som vikar. Dette skaper ikke tillit til ledelsens avgjørelser, og Astrid beskriver det som et lykkelodd om eleven får god nok hjelp. Samtidig sier dette noe om viktigheten av MA sin rolle og miljøarbeid i skolen som helhet. Profesjonen til MA blir ikke verdsatt som viktig nok når «hvem som helst» kan utføre jobben. Dette sier samtidig noe om at vi ikke gir barn som trenger det den beste hjelpen vi kan tilby dem fordi vi ikke har økonomi nok. Samtidig får ikke de mest sårbare barna og de med spesialpedagogiske tiltak den hjelpen de trenger. Dette til tross for at riktig kunnskap, trygge rammer og et godt tverrfaglig samarbeid kan bidra til at den enkelte elev lykkes oftere i sitt skolemiljø.

En MA som ikke mestrer jobben sin, kan gjøre mer skade enn nødvendig ved å ikke vite hva rollen som MA innebærer eller har kjennskap til hvilke tiltak eller metoder som er mest hensiktsmessige i tilnærmingen til de utfordringer de møter i skolemiljøet. I et utfordrende skolemiljø ser man at det ofte hjelper med forutsigbarhet ved at eleven kun trenger å forholde seg til få voksne, trygge rammer og kunne møte eleven hver dag på samme måte. Hanne viser til sin opplevelse av å mestre som hun visste hun kunne oppnå og sier noe om dette her:

«Denne eleven hadde veldig få rundt seg. Det måtte være forutsigbart. Men bare det at det ble færre ansatte rundt henne, vi møtte henne hver dag på lik måte. Og visste hva som ble, hva vi satte som krav til henne. Hvor vi visste at hun kunne oppnå de krava. Hun gikk fra å være den mest risikovurderte eleven til å ikke bli nevnt i statistikken». Hanne.

Hanne referer til forutsigbare rammer og et felles samarbeid i motsetning til Astrid som forteller om sin opplevelse hvor det virker som hun står mer alene i sin rolle da hun referer til «jeg syns». Mens Hanne referer til «vi møtte», «vi visste» som sier noe om at de har et felles samarbeid om den enkelte eleven. Hanne kjenner eleven slik at hun vet hvilke krav som kan kreves for at de skal mestre og samtidig gjøre de samme rutinene slik at det blir forutsigbart hver eneste dag. Ved ofte skifte av vikarer blir situasjonen uforutsigbar, og det kan ta lenger tid å lære seg å kjenne den enkelte eleven. Vi vil alltid ha behov for å bruke vikarer, men hvordan sikre at dette blir gjort på en verdig og trygg måte for elevene? Det kunne blitt en ny undersøkelse.

4.3.3 Mangel på et tverrfaglig samarbeid

Et tverrfaglig samarbeid kan defineres som en gruppe ulike profesjoner som samarbeider tett sammen med lik eller ulik kompetanse om å komme frem til felles løsning på en oppgave (Johannessen & Skotheim, 2018, s. 21). Skolen har behov for å bygge opp profesjoner med ulik fagkompetanse for å styrke helheten i det tverrfaglige samarbeidet i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 16). I praksis står MA alene ovenfor mange ulike utfordringer hvor de ofte mangler kompetanse om hvilken tilnærming som kan være hensiktsmessig i det enkelte møte, selv om det er de som står nærmest til å knytte relasjoner til den enkelte elev. Vilde sier det slik:

«Får vi en elev med diabetes så får man kurs i det på en dag eller to. Men er det elever med utfordringer eller asperger eller sånne ting da blir man jo ikke kurset. Jeg må finne ut av det selv hvordan jeg skal gjøre det». Vilde.

Dette sier noe om de elevene som MA møter hver dag og den ulike kompetansen man trenger for å kunne møte den enkelte på deres behov. «Utvalget anbefaler å innføre krav om flerfaglig samarbeid i kommuneloven for å sikre et systemrettet arbeid med det psykososiale miljøet i alle skoler og støtte til det enkelte barns læring og utvikling» (Meld.St. 6 (2019-2020), s. 83).

I skolen kommer alle barn med alle typer av utfordringer. Hvordan skal man klare å omfavne alle de behovene vi skal møte i et skolemiljø om vi ikke prioriterer et tverrfaglig personale? En lærer har heller ikke kunnskapen om elevenes ulike utfordringer med seg fra grunnutdanningen sin. Når verken MA eller lærer har denne grunnleggende kunnskapen som trengs for å møte eleven sitt behov, og det i tillegg mangler et samarbeid, så virker dette å være store utfordringer som skolen ikke tar tak i. Eller mangler det enda en ressurs inn i skolen? Slik som at det øker med flere MA som er utdannet vernepleiere, barnevernspedagoger, sosionomer eller barnehagelærere. Kanskje dette hadde vært med på å styrke et bedre miljøarbeid i skolen? Dette kunne igjen styrket det tverrfaglige samarbeidet hvis skolen forankret dette i skolens arbeid. Sitatet fra Vilde forteller også noe om at ledelsen tar ansvar for diabeteselever ved at MA får to dagers kurs for dette, men de tar ikke ansvar for asperger eller andre ting. Når Vilde sier at man må finne ut av det selv, så betyr det at man blir satt til å tilnærme seg utfordringer man ikke kan eller vet noe om. I praksis møter MA elever som de ikke har forutsetninger for å vite hvordan de på best mulig måte kan hjelpe eleven. Som Sonja sier her at «... jeg ønsker ofte mer kunnskap om for eksempel traumer ...».

«Altså jeg ønsker ofte mer kunnskap om for eksempel traumer. Eller om barn som er misbrukt. Sånne ting får man aldri nok av. Og det er det veldig lite kunnskap om også. Vold, misbruk ... Traumer, altså sånne ting. Det dukker opp mer og mer. Spesielt traumer. Fra jeg begynte å jobbe til nå så er det et skyhøyt antall barn med traumer.»
Sonja

Alle barn går i skolen, og det innebærer at skolen alltid vil møte elever med ulike utfordringer. Slik som flere av informantene har delt av sine opplevelser, så ønsker informantene kunnskap om traumeforståelse. For de elevene som er traumatisert fra f.eks vold og misbruk, og man ikke har kunnskap om traumer, hvordan skal da disse elevene bli møtt på sine behov eller voksne som ser dem for de utfordringene de har? Er det viktigere å følge opp

diabeteselever enn elever med traumer? Det er ledelsens ansvar å sørge for at alle elever opplever trivsel, mestring og tilhørighet i sitt skolemiljø. Det er skolen sitt ansvar at eleven får den hjelpen de trenger.

Traumebevisst omsorg har vist seg å være en god metode i møte med barn uansett utfordringer. Så hvordan kunne dette vært en del av den allemennpedagogiske praksisen som trengs i skolemiljøet? Er det som Vilde og flere av informantene referer til, så er det et økende behov for å kunne jobbe traumebevisst også i skolen. Dette har vist seg som gode forutsetninger for å møte elever i et utfordrende skolemiljø. Nordanger (2021) formidler at traumebevisst omsorg ofte blir benyttet på ulike institusjoner da dette ofte blir forbundet med at det er en måte å jobbe på som kun omhandler de mest traumatiserte, men som har vist seg å være en god tilnærming som lykkes i et bredere perspektiv også. I praksis betyr dette at det kan være en god tilnærming som omfavner flere elever som trenger denne omsorgen (Psykologisk, 2021).

4.3.4. Oppsummering

MA referer til at de ofte står alene i sitt arbeid med eleven som utfordrer og lite samarbeid med lærer. MA sin opplevelse av rammene for samarbeidet med lærer i skolemiljøet og hvordan den kollektive skolekulturen på deres skole har noe å si for et vellykket arbeid med elevers psykososiale skolemiljø. Hos de informantene som har blitt referert til, er det en utfordring at MA ofte står alene om eleven som viser utfordringer. Samtidig ser man at for å lykkes så trenger man tid til å bli kjent med eleven, kunne gi eleven forutsigbarhet og vite hvilke krav man kan gi eleven da det gir et større rom for å lykkes. Når det kan være flere utfordringer samtidig i en klasse, så opplever MA et dilemma om hvilke utfordringer som skal prioriteres da de ofte er alene om å ta dette valget. Har ikke MA de rammene som skal til for å møte disse utfordringene, kan dette føre til liten mestringfølelse hos MA, og utfordringene i skolemiljøet kan bli forsterket ved å ikke bli møtt med en endringsutviklende tilnærming.

Samarbeidet kan bli hindret av det organisatoriske og det økonomiske som gjør at riktig kompetanse ikke alltid er på rett sted, samtidig som skolene ofte har behov for vikarer. I praksis ville et større søkelys på tid til å forankre det allemennpedagogiske i skolen kunne vært en styrke for å ruste miljøarbeidet. Ved å benytte seg av den tverrfaglige kunnskapen kunne dette vært med på i større grad kunne forebygge utfordringer i skolemiljøet.

5 Drøfting av resultatene

Dette kapittelet vil trekke frem sentrale funn og drøfte disse slik at de kan besvare undersøkelsen. Drøftingen vil være delt inn etter forskningsspørsmålene slik som de ble presentert under kapittel 4.1, 4.2 og 4.3, dette for å holde en mest mulig sammenheng i oppgaven. Undersøkelsen viser til at det er flere grunner enn at det bare er elever som utfordrer skolemiljøet. Dette vil bli blant annet bli drøftet under forskningsspørsmålene i dette kapitlet hvor temaene vil vise til sentrale funn i drøftingen om hva som er viktige forutsetninger for å fremme et godt miljøarbeid i skolen. Til slutt vil studiets begrensninger belyses.

5.1 Hvordan definerer MA elever som utfordrer?

Skolemiljøet som blir utfordret fra MA sitt perspektiv handler oftest om elevens eksternaliserende atferd som viser til elever som utfordrer både fysisk og verbalt (tabell 2). F.eks som MA Marthe sier: *«Det er jo sparking, slåing, spytte, stygg ordbruk, noen bruker jeg hater deg, skal drepe deg, hater skolen, ja..»*. Som Green (2016) påpeker så handler ofte elevens utfordringer om elevens ferdigheter, hvor han sier at eleven gjør det bra om de kan. Green (2016) mener at de sosiale utfordringene handler om mangler på sosiale ferdigheter akkurat som man kan ha faglige mangler. Samtidig sier Bronfennbrenner (1979) at vi må kunne se eleven i sammenhengen med miljøet eleven utvikler seg i. I henhold til resultatene viser MA til at det ofte er mangel på tid og ressurser som spiller en viktig rolle for å kunne hjelpe de elevene som utfordrer. Sett fra deres perspektiv så vil MA ofte være i dilemma om hvordan de skal rekke med overalt, samtidig som de får oppgaver de ikke er rustet for. Dette ligger som et bakteppe for de neste forskningsspørsmålene som blir presentert. På en side så kan dette fortelle oss at det oftest er eleven som får skylden for at det er utfordringer i skolemiljøet, men på den andre siden så er det eleven som utfordrer som har det vanskelig.

5.2 Hvilke opplevelser har MA om arbeidet med elever som utfordrer?

Relatert til det andre forskningsspørsmålet som handler om hvilke opplevelser MA har om arbeidet med elever som utfordrer, er det disse temaene som blir drøftet utifra resultatene:

5.2.1 Selvregulering som verktøy

Selvregulering som en tilnærming viser seg å være et nyttig verktøy som har gode forutsetninger til å kunne hjelpe elever som utfordrer, samtidig som det kan hjelpe MA til å bruke et verktøy som kan styrke rollen som MA. For som Ablon (2018) og Green (2016) påpeker gjør elevene og vi voksne så godt vi kan, og gjør vi ikke så godt vi kan, så er det fordi vi ikke kan det. Som Bandura (1977) viser til i sitt begrep «self-efficacy» som styrker elevens mestringstro til å fremme deres selvregulering, kan dette ses på som en vellykket tilnærming som gjør at MA blir kjent med den enkelte elev sin utviklingssone (Vygotski, 1978). Dette oppnådde MA gjennom «å være der», veilede og støtte i de situasjonene som var utfordrende. Som MA sier: *«Før var han mye i slåsskamper, veldig mye aggresjon. Mye sinne og stakk av hver dag. Veldig mye! Og i dag så er han på skolen hver dag uten å slåss med noen. Ja, altså det siste året har han ikke slåss! Siste 1,5 år til og med. Jeg gjorde han bevisst på seg selv. Jeg trygget han i at det er helt greit å være sint. Jeg ser du er sint, og jeg er her for deg. Det er helt avgjørende å bli anerkjent. Jeg støttet og veiledet hele tiden.»* På den andre siden er det flere MA som ikke vet at de jobber med denne tilnærmingen eller at dette er en anvendelig tilnærming å bruke. Dette burde være en skoleleders ansvar å integrere dette inn i et samarbeid med lærer og MA da det viser gode forutsetninger for å lykkes.

Ved manglede selvregulering er det den eksternaliserende atferden hos eleven som er den som er mest synlig i miljøet. Det er den som utfordrer skolemiljøet på en synlig måte med både fysisk og verbal atferd. Derimot kan man undre seg over om de mindre synlige elevene ofte blir «usynlige» i skolemiljøet. Da det ofte er MA sitt arbeid med å hjelpe de elevene som utfordrer med den eksternaliserende atferd i skolemiljøet vil dette være det som ligger som det største fokuset i miljøarbeidet. Samtidig kan man undres over at det er disse elevene som er mest synlig og de som får mest hjelp da andre elever i skolemiljøet også blir påvirket av utfordringene.

Elever med innagerende utfordringer kan fort bli glemt i skolemiljøet, kanskje spesielt av lærere, siden læreren har et mål om å ha et rolig pedagogisk læringsmiljø og samtidig ikke har fullt så stort fokus på elevenes psykiske helse. Men elever med innagerende utfordringer kan også ha vanskeligheter med å holde søkelys på skolearbeid og kan utvikle lav motivasjon for skolen. Uansett utfordringer om man jobber med enkelt elever så vil dette påvirkes både på individ- og systemnivå da klassemiljøet hvor de er en del av en gruppe som hele tiden blir påvirket av endringer (Misund, 2005, s.50).

5.2.2 Skolen er et mangfold av ulikheter

Skolen stiller krav og forventninger til elevene og skolepersonalet som enkelte ikke har forutsetninger for å klare (Nordahl mfl., 2005, s.71). De elevene som blir utfordret får ofte stempelt for å være vanskelig og om de da blir møtt av voksne som ikke har kompetanse om hvordan deres utfordringer bør bli møtt på en hensiktsmessig måte kan utfordringer forverres. Dette kan sammenlignes med slik som Bandura (1997) kaller mestringsforventninger til den oppgaven man skal gjøre, ved å ikke mestre så kan dette redusere trivsel og kvaliteten som eleven ønsker å prestere eller en MA som skal være der som en hjelper for eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 34).

I ett mangfold av ulikheter skal det ideelt sett fungere slik at alle skal passe inn i de samme rammene som et skolemiljø representerer. Slik fungerer det sjeldent i praksis. Samtidig som det er elever som trenger forutsigbarhet og tydelige rammer, så vil det være elever som blir mer utfordrende av krav og regler de ikke er vant med. Det fins mange ulike grunner for at elever utfordres eller blir utfordret, disse elevene har akkurat den samme rettigheten til å ha et trygt og godt psykososialt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og mestring som alle elever i skolen har. Hvordan omfavne alle utfordringer man møter i skolemiljøet med en tilnærming som fungerer slik at flest mulig opplever trivsel og mestring? Handler dette om klasseledelse, at enkelte elever ikke er godt nok rustet til å være i et skolemiljø, hvilken kompetanse man har eller handler det om at vi ikke kan møte alle elever med lik tilnærming? Ogden (2012) viser til i sin forskning at det er mer enn halvparten av elevene i skolemiljøet som opplever utfordringer i skolehverdagen (s. 129). Dette burde være et godt nok grunnlag for å tenke nytt i forhold til hvordan vi skal møte alle de ulike utfordringene et skolemiljø representerer.

5.2.3 En skolehverdag med grunnleggende verdier og forutsigbarhet

Brannslukking kan ses på som en del av reguleringstøtten hvor man hele tiden guider den enkelte eleven til å kunne regulere seg selv. Derimot blir det viktig at MA har et mål med grunnleggende verdier og forutsigbarhet som trykker skolemiljøet ved å ikke bare brannslukke utfordringer, men for å fremme et godt psykososialt skolemiljø (Lile, 2018, s.45). Slik at det unngås at MA ikke bare blir satt til en jobb de ikke har forutsetninger for å klare,

dette kan føre til at MA kan kjenne seg misslykket i situasjonen og elever ikke får den hjelpen de trenger. Samtidig kan dette handle om tid og ressurser hvor det ikke er nok voksne til å hjelpe til på en hensiktsmessig måte når det er flere elever som trenger hjelp. F.eks når MA sier: *«jeg er egentlig i klassen på noen andre som har spesialpedagogiske timer Men den tiden går bort til eleven med fysiske utfordringer ...»*. MA sin rolle viser til at den skal dekke mange behov, men strekker ofte ikke til både pga mangel av ressurser, tidspress eller at de mangler kompetanse som gjør at det ofte blir brannsløkking i skolehverdagen.

Dagene og elevene er forskjellige i det dynamiske samspillet vi opplever i miljøet vi omgås. Samtidig bør man reflektere over om det er den samme eleven med de samme utfordringene, så ville det vært nødvendig med en praksis som kan fremme en utvikling som kan bidra til at miljøet og eleven får den hjelpen de trenger.

5.3 Hvordan opplever MA rammene for samarbeidet med lærer?

Relatert til det tredje forskningsspørsmålet som handler om hvordan MA opplever rammene for samarbeidet med lærer, er det disse temaene som blir drøftet utifra resultatene:

5.3.1 Styrke MA som profesjon

MA og lærer har ulike roller, forventinger og makt i henhold til deres samarbeid. Lærer har en annen kompetanse enn hva MA har som kan anses som viktigere i skolen og denne type kompetanse kan i følge Pheffer (1981) gi makt (Misund, 2005, s. 65). Læreren er den som har ansvaret for klassemiljøet og at den enkelte elev mottar kunnskap og trives på sin skole. I forholdet mellom lærer og MA er det læreren som har makten til å bestemme og ta bestemte avgjørelser. Læreren er den som samarbeider med instansene innad i skolen, samt foreldre og de samarbeidende instansene utenfor skolen. Læreren har den fulle oversikten omkring den enkelte elev som har ansvaret for å legge til rette for et trygt og godt psykososialt skolemiljø. MA blir på en måte «assistenten» til læreren som skal bidra til at skolemiljøet fungerer for elevene slik at læreren skal kunne mestre jobben sin. Dette er ikke idealistisk, men dessverre så skjer dette ofte i praksis. Det blir en utfordrende situasjon når lærer og MA ikke får tid til et samarbeid eller at de er uenige i tilnærmingen til det som er utfordrene. Hvilken frihet har MA til å ta selvstendige beslutninger? Samtidig når lærer tar beslutninger i samarbeid med ledelsen så gjør ikke det profesjonen som MA noe lettere når det er læreren

sine synspunkter som blir presentert og får støtte fra skoleledelsens måte å se det på som gjør at MA får mindre innflytelse på avgjørelser som blir tatt (Misund, 2005, s. 65).

MA opplever samarbeidet med lærer ofte som fraværende, at MA ofte står alene i møte med utfordringene som oppstår i skolemiljøet og elevene de skal hjelpe er ofte deres ansvar alene. Som MA sier: «.... *Jeg og lærer har også ulike oppfatning om den ene eleven også...*». Hvordan legge til rette for å fremme viktigheten av å kunne samarbeide om et felles mål, selv om man ikke er enige i hvordan de bør tilnærme seg den enkelte elev? Uansett bør eleven være i fokus uavhengig om lærer og MA har ulike roller med ulike oppfatninger. Slik at den enkelte profesjon bør kunne samarbeide om en enighet som skal følges selv om man ikke alltid er enig om løsningen. Slik at det blir forutsigbart for eleven det gjelder. På den ene siden kan det være hensiktsmessig at det er læreren som har makt til å ta avgjørelser når det kan være en uenighet hos lærer og MA. På den andre siden kan det være en utfordring å jobbe på en måte hvor MA ikke selv har ansvar for hvordan man kan hjelpe eleven.

Som oftest skal MA videre til SFO etter at skoledagen er ferdig, dette legger rammene for at det er liten eller ingen tid igjen for et felles samarbeid. På grunn av liten eller ingen tid til verken refleksjoner eller samarbeid blir det vanskelig å finne gode løsninger i felleskap for elever som trenger at MA og lærer samarbeider om felles mål. Dette utfordrer profesjonssamarbeidet når MA og lærer bør jobbe mot et trygt og godt skolemiljø uansett utfordringer.

5.3.2 En god kollektiv skolekultur

Behovet for forutsigbare rammer handler om skolens møte med de rammene som ligger til grunn for skolen som organisasjon. Skolen som organisasjon har ifølge opplæringsloven som mål å utvikle hele mennesket (Misund, 2005, s. 44). Skolen har et økende antall elever som utfordrer skolemiljøet, flere MA inn i skolen, færre elever og en lærerutdanning som har som mål å legge til rette for et utviklende læringmiljø og hvordan formidle kunnskap til elevene. Da trenger vi profesjoner som er rustet til å være med å skape et trygt og godt psykososialt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (jmf opplæringsloven, 1998). Profesjoner som skal styrke elevnes mestringstro ved å kjenne seg

selv som en verdi i skolemiljø. Dette burde være viktige forutsetninger for de rammene skolen bygges på. Å jobbe systematisk mot de samme målene ved å dele kunnskap, kompetanse og bygge felles forståelse i relasjonen på de ulike mikronivåene (Bronfenbrenner, 1979) kan styrke en felles forståelse om det som utfordrer skolemiljøet (Fandrem, mfl., 2013, s.27-28).

Det psykososiale perspektivet er viktige forutsetninger for trivsel og læring. Dette burde ligge til grunn for viktigheten av å fremme et samarbeid mellom lærer og MA slik at de jobber mot et felles mål hvor eleven kan oppleve å bli agent i eget liv (Bandura, 1977). En god kollektiv skolekultur som bygger på felles verdier i samarbeidet mot et felles mål er med på å ruste skolemiljøet hvor hver enkelt elev kjenner på tilhørighet og ansvar i den rollen de representerer (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s.208). For skolemiljøer som blir utfordret er det ekstra viktig med en god kollektiv skolekultur eller så blir det som MA sier: «... *noen ganger så er det et lykkelodd om eleven får den hjelpen de trenger ...*». Er det slik vi ønsker at det skal være i norsk skole? Flaks eller uflaks om du møter «den riktige» som kan hjelpe elever som syns et skolemiljø utfordrer.

Utifra Hærem og Misund (2005) sin definisjon av målrettet miljøarbeid i skolen så skjer dette i samspillet mellom individ, gruppe og system mot et felles mål. Samtidig så er dette samspillet i en bevelgelse og mål kan endre seg underveis, dette viser til den kontinuerlige prosessen om hvem MA representerer som profesjon i sitt møte med eleven (s.48). Sitatet fra en MA som sier: «... *Nå er det noe igjen. Det blir fort negativt for de rundt. For det barnet selv også ...*» viser til at «... *nå er det noe igjen...*» som har en neagtiv undertone som forteller oss at dette har skjedd flere ganger før og den voksne er oppgitt. Samtidig ved at det blir: «... *negativt for de rundt*» som i dette tilfellet er skolemiljøet og skolepersonalet som opplever elevene som «problembarn». MA opplever også at det blir slik «... *for det barnet selv også...*» som sier noe om at eleven også opplever skolemiljøet negativt.

5.3.3 Elever har rett til å få den hjelpen de trenger

Et godt samarbeid mellom profesjonene i skolemiljøet er gode forutsetninger for å utføre gode tjenester for skolen som organisasjon (Lauvås & Lauvås, 2004, s.21). Likevel er det vanskelig å få til dette i praksis f.eks når man skal samarbeide på tvers av profesjoner, mellom ulike profesjonsutøvere som lærer og MA når lærer allerede er i en maktposisjon (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 208). Et tverrfaglig samarbeid er viktige forutsetninger for å

kunne dele og utnytte den faglige kompetansen maksimalt til å kunne møte det mangfoldet av elever som et skolemiljø representerer (Misund, 2005, s. 82). Derimot kan også et tverrfaglig samarbeid ta bort muligheten for å være uavhengig og gjøre selvstendige valg i beslutninger som omhandler skolemiljøet (Misund, 2005, s.88). Et tverrfaglig samarbeid både mellom MA og lærer, men også mellom personalet generelt på den enkelte skolen bør kunne utvikle et skolemiljø som kunne brukt den riktige kompetansen på utfordringer i skolemiljøet. Som MA sier: *«får vi en elev med diabetes så får man kurs i det på en dag eller to. Men er det elever med andre utfordringer eller asberger eller sånne ting så blir man ikke kurset»*. Hvordan kan man si at den ene utfordringen er viktigere enn den andre? En MA kan ikke vite «alt», men elever har rett på å få den hjelpen de trenger. De samarbeidende instansene sitter med en kunnskap som er viktig for de som jobber nærmest elevene hver dag. Kunne det vært en løsning at f.eks. PPT og BUP hadde vært mer synlig i miljøarbeidet i skolen?

I Bronfenbrenners (1979) bioøkologiske modell vil samfunnets verdi- og kultursyn befinne seg på makronivået. Opplæringsloven (makronivået) vil være førende for skolene som påvirker de andre nivåene, mikro- og mesonivået, som legger grunnlaget for individets opplevelser. Skolen (mesonivået) har en lang tradisjon som hele tiden har vært i utvikling både på systemnivå (mesonivået) og det overordnede nivået (makronivået) (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 15). Ved å bruke Bronfenbrenner bioøkologiske modell i praksis kan dette settes i sammenheng med en helheltig forståelse av elevens miljø, belyse hvilke rammer som påvirker en elev i utvikling. Miljøfaktorerene spiller en rolle for hvordan individet (individnivået) opplever skolemiljøet på både mikro- og makronivået hvor det psykososiale perspektivet spiller en rolle. Derimot forteller det oss lite om hvilken kunnskap vi trenger, hvordan samarbeidet skal være, hvilken kompetanse vi trenger eller hvordan det tverrfaglige samarbeidet er på den enkelte skolen på mesonivået, men det kan gi en forståelse for hvilke utfordringer rammene kan ha å si for de elevene som utfordrer skolemiljøet. «Når der ikke gøres noget ved rammerne, bevirker det, at flere og flere børn udpeges som problembørn – det bliver børnene, der har problemet, ikke de rammer, de vokser op under». (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 19)

5.4 Studiets begrensning

Alle forskningsprosjekter tar stilling til metodiske vurderinger hvor forskeren ser på flere mulige alternativer. Denne oppgaven omfatter flere ulike metodiske utfordringer for å finne mulige forslag på variasjoner om fordeler og begrensninger.

Den første metodiske problemstillingen dukket opp under analysen av informantene. Det som kunne ledet til en mer balansert betydning av problemstillingen ville vært og intervjuet lærere også. Dette for å få en bedre forståelse av deres samarbeid fra både MA og lærer sitt perspektiv opp imot hverandre. I et felles samarbeid kan det være nyttig å vite både lærers opplevelse og MA sin opplevelse for å sette deres kunnskap sammen til en helhetlig forståelse og tilnærming til det som kan styrke deres felles mål.

Den andre metodiske problemstillingen som ble oppdaget i etterkant, ser jeg at med inkludering av menn kunne det gitt studiet en større variasjon gjennom flere ulike synspunkter, erfaringer, refleksjoner av deres opplevelse av hva som utfordrer og hvordan samarbeidet med lærer er. I yrket som MA er det damer som er mest representert, men det hadde vært mulig å få tak i menn også.

Covid19 pandemien påvirket oss alle i større eller mindre grad. Det var i denne perioden (cirka et år inn i pandemien) at pandemien gav et større søkelys på de sårbare barna. Dette kan ha påvirket resultatene ved at de som jobber i skolen hadde en bredere forståelse når informantene delte at de fleste ønsket mer kunnskap om for eksempel traumer. Pandemien påvirket samtidig begrensninger for hvordan gjennomføringen av intervjuene skulle gjennomføres da vi helst måtte møtes ute, noe som gjorde at dette var væravhengig og vi måtte holde en meters avstand. Siden det var lite samarbeid på tvers generelt mellom skolepersonalet pga kohorter (en fast gruppe av personer som ikke kunne bytte med andre i andre grupper) og man kunne ikke være sammen på grunn av strenge restriksjoner for å forhindre smitte, kan dette ha påvirket resultatene da man måtte tenke tilbake i tid hvordan samarbeidet deres egentlig var før pandemien startet. Man kommer lett «inn i» boblen hvor man blir vant til hvordan man skal forholde seg til hverdagen. Opplevelsen under pandemien var at det var mindre utfordringer hos elevene når de var i mindre kohorter. Det kan ha noe med at det var faste voksne, ikke lov til å bevege seg vekk fra pulten sin i klasserommet samt at de skulle forholde seg til faste soner ute i friminuttet hvor kun elevenes kohort kunne oppholde seg.

Gjennom intervjuguiden ser jeg i ettertid at spørsmålet som omhandler samarbeid med lærer ikke har fått fullt så stort fokus. Dette kunne jeg gått mer i dybden av og undret mer over f.eks makt/avmakt i samarbeidet mellom MA og lærer. Gått i dybden på de ulike samarbeidsformene samt hvordan de kommuniserer i skolemiljøet.

Den kvalitative metoden som er anvendt i dette studiet har fordelen ved at intervjueren kan være åpen for uventede svar, som kan følges opp og utvikles. På denne måten er muligheten til å gå i dybden på informantens opplevelser store. Men metoden har også begrensninger når det gjelder hvilke beslutninger man kan ta. Blant annet kan det ikke tas beslutninger på kausaliteten (årsak og effekt sammenheng) i denne undersøkelsen, ettersom metoden ikke gir noe støtte for det. Måten som studiedeltakerne er utvalgt, gjør også at resultatene ikke kan generaliseres till andre grupper av MA bortsett fra med stor varsomhet.

5.5 Videre forskning

Denne studien kan være av betydning for andre, som f.eks hos skoleledere som kan rette et større fokus på viktigheten av å styrke miljøarbeidet i skolen. Ved å legge til rette for et samarbeid med lærer og ruste miljøarbeidere til å mestre sine oppgaver ville gjort at elever som utfordrer skolemiljøet kunne opplevd større grad av mestring. Gjennom videre forskning på feltet kunne det vært aktuelt å intervjuere lærere for å høre deres perspektiv opp imot miljøarbeidere. Samt at det hadde vært interessant og intervjuet skoleledere for å høre deres perspektiv.

6 Konklusjon

Dette avsnittet inneholder konklusjon av det som har blitt ansett som viktige funn i denne studien og hvordan tenke veien videre. Formålet med dette studiet var å lytte til MA sin opplevelse og finne svar på:

Hvordan miljøarbeider i barneskolen opplever rammene for samarbeidet med lærer i møte med elever som utfordrer skolemiljøet?

Det psykososiale arbeidet handler om å forstå samfunnet vi lever i og samtidig kunne identifisere kunnskap som mer enn teori. Gjennom å forske på miljøarbeid i barneskolen hvor informantene har vært engasjerte miljøarbeidere, har oppmerksomheten fått

et større søkelys på hvor viktig dette temaet faktisk er både på system- og på individnivå slik at elevene skal oppleve et trygt og godt psykososialt skolemiljø.

I løpet av de siste årene har det pågått en endring i skolene ved at man ønsker flere MA med sosialfaglig bakgrunn, da alle elever har rett til å bli sett og hørt på en måte som fremmer utvikling og trivsel i skolen. I min personlige erfaring er det store forskjeller på hvordan MA samarbeider eller står alene om de utfordringer de møter i skolen hver dag. Elever som utfordrer skolemiljøet, spesielt de med eksternaliserende atferd som utfordrer flere enn seg selv, er en krevende oppgave. Samtidig, når MA lykkes i arbeidet sitt og kan kjenne på en mestring og entusiasme over å få det til, kan være av stor betydning for å kunne stå videre i oppgaven om å hjelpe elever som utfordrer. Derfor er det viktig forutsetninger å ha et godt samarbeid med lærer, ledelsen og kollegaer som kan styrke MA i sitt arbeid. Likevel fungerer ikke dette godt nok i praksis. Makten ligger oftest hos lærer i samarbeid med ledelsen og hvordan skal da MA vite hvordan de skal tilnærme seg de utfordringene som er i skolemiljøet når det er andre som samarbeider om dette?

En skole med et godt kollegialt felleskap med felles verdier, holdninger og mål kan utgjøre en forskjell for det skolemiljøet som blir utfordret når også MA inkluderes. MA sin rolle er krevende, og det er lite samarbeid med lærer da rammene ikke ligger til rette for at dette skal kunne gjennomføres på en kvalitetsmessig måte for å styrke det arbeidet de har om et felles mål. Hos MA uten noen formell kompetanse kunne det vært krevd at de et minimum måtte ha barn- og ungdomsarbeiderfaget som utdanning, dette ville vært med på å heve, ikke bare kompetansen, men også deres status som MA. Videre kunne en høyere status sette de i en bedre posisjon i samarbeid med lærer. Skolemiljøet møter alle barn som innebærer også de mest sårbare barna med ulike utfordringer. I denne sammenheng ville det vært nyttig med en faglig kompetanse til de utfordringer et skolemiljø har. Det viser seg at den faglige kompetansen har blant annet vernepleiere i sin utdanning, muligens derfor det har blitt et større søkelys på å ansette flere vernepleiere i skolen. Ved at det ansettes flere MA med høgskoleutdanning som vernepleiere, barnevernspedagoger og førskolelærer fremfor de uten noe formell kompetanse, vil dette kunne øke kompetansen i et eventuelt tverrfaglig samarbeid som sammen kan ruste miljøarbeidet i skolen.

Mye dreier seg om økonomi og i et større perspektiv hvordan skolens rammer som blant annet lærerplan har føringer for hvordan praksisen i skolemiljøet skal gjennomføres. Det fins klare mål om hvilke faglige mål som skal nåes, men det er lite føringer for hvordan det psykososiale perspektivet skal jobbes med. Kommuner jobber ulikt innenfor hva de verdsetter

og tolker rammene utifra det som er hensiktsmessig for å gi elevene et trygt og godt psykososialt skolemiljø. Dette vil i praksis også kunne gjennomføres ulikt i skolene innenfor hver kommune. Tydeligere rammer for hvordan miljøarbeidet i barneskolen bør være burde styrkes gjennom å legge til rette for et samarbeid med lærer som kan være med å hjelpe i større grad det som utfordrer et skolemiljø. Rammene for samarbeidet mellom MA og lærer trenger et løft for å kunne styrke et miljøarbeid som kan bidra til å jobbe mot et felles mål

Et sentralt funn jeg vil fremheve i denne undersøkelsen, er eksempelet som handler om de som skal jobbe med diabetes-elever som blir prioritert med to dagers kurs, men de som skal jobbe med for eksempel asberger og traumer blir satt til å skulle forstå dette selv. Dette er ikke riktig ovenfor eleven og samtidig legger det til rette for lite forutsetninger for at MA uten kompetanse skal lykkes i sitt arbeid. Hvordan kan skolen mene at den ene utfordringen er viktigere enn den andre? Noen elever mister de spesialpedagogiske timene de har rett til å få fordi det er andre utfordringer i et klasserom hvor MA i mange tilfeller må «brannslukke» der den eksternaliserende atferden er mest utfordrende. Skolen trenger å forebygge og fremme at skolemiljøet kan møte de ulike utfordringene de står ovenfor.

Ved å fasilitere den enkelte MA sin rolle og betydningen av egen praksis, kan dette bidra til at flere opplever mestring i eget arbeid og elever som får økt trivsel i skolemiljøet. Samtidig er det viktige forutsetninger at den allmennpedagogiske praksisen ikke må handle om lik kompetanse, men grunnleggende holdninger og verdier som skolen kan bygge videre på i et tverrfaglig samarbeid gjennom en god kollegial skolekultur.

Vi er et mangfold av ulike elever, MA og lærere på alle skoler. Hvordan profesjoner skal møte eleven til det beste for eleven er en refleksjon som må besvares på nytt hver dag. Skolene har et økende behov for å møte alle elever på en måte som fremmer utvikling og trivsel ved å rette søkelyset mot det psykososiale perspektivet. I det organisatoriske, gjennom et ledelsesperspektiv, bør det rettes søkelyset mot viktigheten av hva et godt rustet miljøarbeid i skolen kan utgjøre som en vesentlig forskjell for elever som utfordrer skolemiljøet. Det bør sees på skolemiljøet som helhet og samtidig være nysgjerrig over hvilke rammer som skal til for å fasilitere for at det psykososiale skolemiljøet kan fremme gode forutsetninger for trivsel, mestring og læring når lærer og MA kan samarbeide om elever som utfordrer skolemiljøet.

7 Referanseliste

- Backer-Grøndahl, A., & Nærde, A. (2015). Den viktige og vanskelige selvreguleringen hos barn. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 52(6), 497-503.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Barne- ungdoms- og familieetaten (Bufetat). (2021). *Statusrapport 11 utsatte barn og unge under covid19 pandemien*. Hentet fra:
https://bufdir.no/globalassets/global/nbbf/bufdir/utsatte_barn_og_unges_tjenestetilbud_under_covid_19_pandemien_-_statusrapport_11.pdf
- Bath, H. I. (2008). Calming together: The pathway to self-control. *Reclaiming Children and Youth*, 16(4), 44.
- Berg, B. J. N. (2005). *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Gyldendal akademisk.
- Borg, E., Christensen, H., Fossetøl, K., & Pålshaugen, Ø. (2015). *Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen* (AFI rapport 6/2015). Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brefing, E. (2004). *Skolen for barnas beste – oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Det norske samlaget.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social development*, 9(1), 115-125.
- Bråten, I. (1998). *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Dagsavisen (2022). *De glemte ungene*. Hentet fra:
<https://www.dagsavisen.no/debatt/2022/01/28/de-glemte-ungene/>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), (2021, 16. des.). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og

- teologi. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Fandrem, I., Fuglestad, O. L., Løge, K. I., Roland., P., & Westergård, E. (2013). *Barn i utfordringer. Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid*. Fagbokforlaget.
- Fellesorganisasjonen (FO) (2017). *Dette gjør vernepleiere i skolen*. Hentet fra: <https://www.fo.no/getfile.php/1311801-1548957840/Dokumenter/Din%20profesjon/Brosjyrer/Vernepleiere%20i%20skolen.pdf>
- Green, R. W. (2016). *Utenfor – elever med atferdsutfordringer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Helsedirektoratet (2015). *Trivsel i skolen*. Hentet fra: https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn krever varig atferdsendring hos voksne*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Jahreie, C. (2019). Fontene - Sårbare barn må møtes riktig, ellers forverrer atferden seg. Hentet fra: <https://fontene.no/nyheter/hun-gir-forstehjelp-til-skoler--sarbare-barn-ma-motes-riktig-ellers-forverrer-atferden-seg-6.47.651789.11b9e08acc>
- Johannessen, B., & Skotheim, T. (Red.). (2018). *Barn og unge i midten: tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johannessen, L. E. F., Witsø Rafoss, T., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsløftet (2020). *Lærerplanverk for grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal norsk forlag.
- Kvello, Ø. (2008). *Oppvekst – Om barn og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2012). *Oppvekst – Om barn og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Gyldendal Akademisk.

- Kvello, Ø. (2014). *Lærevansker hos barn med alvorlige atferdsvansker*. H. Sigmundsson (red.) Lærevansker (s. 23-69) Bergen: Fagbokforlaget.
- Lauvås, K., & Lauvås, P., (2004). *Tverrfaglig samarbeid – perspektiv og strategi*. Universitetsforlaget.
- Lonigan, C. J., Spiegel, J. A., Goodrich, J. M., Morris, B. M., Osborne, C. M., Lerner, M. D., & Phillips, B. M. (2017). Does preschool self-regulation predict later behavior problems in general or specific problem behaviors?. *Journal of abnormal child psychology*, 45(8), 1491-1502.
- Meld.St. 6 (2019 - 2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Meld.St. 16 (2006 - 2007). *... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?ch=1>
- Misund, B. I. (2005). *Miljøarbeid i skolen*. Høyskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press.
- Moen, B. E., & Moen, G. L. (2020). *Skolen som samfunnsbygger – Å bli til noen, ikke bare noe*. Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordanger, D. (2021). *Herregud, er alt traume nå?!* Psykologisk. Hentet fra: <https://psykologisk.no/2021/09/herregud-er-alt-traumer-na/>
- NOU (2018). *For sen og for dårlig hjelp*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/for-sen-og-for-darlig-hjelp/id2610999/>
- Ogden, T. (2012). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/sok?q=oppl%C3%A6ringsloven>
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2019). *Problembarna – manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern*. Cappelen Damm Akademisk.

- RVTS sør (2018). *Ablon og Perry til hjelperene: - Du er viktigere enn du selv tror*. Hentet fra: <https://rvtssor.no/aktuelt/230/ablon-og-perry-til-hjelperne-ndash-du-er-viktigere-enn-du-selv-tror/>
- Schaanning, E. (2018). *Til barnets beste? Intervensjoner i skolefeltet*. Oslo: Kolofon forlag.
- Skaalvik, E. M., & Kvellø, Ø. (1998). *Barn og miljø – om barns oppvekstvilkår i det senmoderne samfunnet*. Tano Aschehoug
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass – trivsel, mestring og utfordringer*. Universitetsforlaget.
- Svalastog, A. L., Kristoffersen, N. J., & Lile, H. S. (2018). *Psykososialt arbeid. Kunnskap, verdier og samfunn*. Gyldendal Akademisk.
- Thommessen, C. S., & Neumann, C. B. (2019). *Gode hjelpere kjenner seg selv. Traumebevisst omsorg i arbeid med barn og unge*. Cappelen damm akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Overordnet del - Profesjonsfelleskap og skoleutvikling*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/>
- Utdanningsnytt (2018). *Arbeid med sårbare elever og psykisk helse i skolen er et kollektivt ansvar*. Hentet fra: <https://www.utedanningsnytt.no/fagartikkel/arbeid-med-sarbare-elever-og-psykisk-helse-i-skolen-er-et-kollektivt-ansvar/110388>
- Utdanningsnytt (2020). *Flere assistenter, færre førsteklasinger og mindre bruk av ukvalifiserte lærere*. Hentet fra: <https://www.utedanningsnytt.no/assistenter-grunnskole-gsi/flere-assistenter-faerre-forsteklassinger-og-mindre-bruk-av-ukvalifiserte-laerere/266859>
- Utdanningsnytt (2021). *Opprop for nasjonalt krav til miljøterapeuter i skolen*. Hentet fra: <https://www.utedanningsnytt.no/assistenter-miljoterapeuter/oppnop-for-nasjonalt-krav-til-miljoterapeuter-i-skolen/268278>
- Utdanningsnytt (2022). *Bekymringsfullt skolefravær – årsaker og tiltak*. Hentet fra: <https://www.utedanningsnytt.no/fagartikkel-skolefravaer-skolevegving/bekymringsfullt-skolefravaer-arsaker-og-tiltak/310132>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development and Higher Psychological Processes*. Howard University Press Cambridge, Massachusetts London, England.

Zahavi, D. (2003). *Fænomenologi*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.

8 Vedlegg

Vedlegg 1: Svar fra NSD

Vedlegg 2: Kort informasjonsbrev til informanten

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Vedlegg 4: Intervjuguiden

Vedlegg 1: Svar fra NSD

21.4.2021 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel
Miljøarbeid i barneskolen

Referansenummer
751459

Registrert
18.03.2021 av Jeanett Skovrand - jeanett.skovrand@hiof.no

Behandlingsansvarlig institusjon
Høgskolen i Østfold / Avdeling for helse og velferd

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)
Göran Jutengren, goran.jutengren@hiof.no, tlf: 004769608476

Type prosjekt
Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student
Jeanett Skovrand, jeanett@skovrand.no, tlf: 91536099

Prosjektperiode
18.03.2021 - 30.04.2022

Status
25.03.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

25.03.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 25.03.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/60530c42-0af4-4a60-aaa6-189074293b19>

1/2

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.04.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

TAUSHETSLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere enkeltbarn.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Kort informasjonsbrev til informanten

Hei.

Takk for at du stiller opp på mitt forskningsprosjekt.

Intervjuet er ikke ute etter feil eller riktige svar – kun ute etter hva akkurat du som miljøarbeider/miljøterapeut har av opplevelser i eget arbeid.

Under intervjuet er det viktig at du ikke bruker navn eller andre opplysninger som kan knyttes til barn eller andre personer. Dette for å respektere personvernet og taushetsplikten.

Alt blir anonymisert og slettet etter at oppgaven er ferdig – ingenting kan bli gjenkjent tilbake til deg eller skolen din.

Vi møtes:

Tid:

Sted:

Bare ta kontakt om det er noe du lurer – tlf: 915 36 099

Gleder meg til å møte deg 😊

Vennlig hilsen

Jeanett Skovrand

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Miljøarbeid i barneskolen ”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å høre opplevelsen fra miljøarbeider om rammene for samarbeidet med lærer i møte med elever som utfordrer skolemiljøet. Prosjektet utføres innenfor rammene til et Masterprogram i psykososialt arbeid hvor jeg studerer. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formålet:

Formålet for denne oppgaven vil være å utvikle kunnskap om miljøarbeider sin opplevelse av rammene for samarbeidet med lærer om elever som utfordrer skolemiljøet.

Min problemstilling er:

Hvordan opplever miljøarbeider i barneskolen rammene for samarbeidet med lærer i møte med elever som utfordrer skolemiljøet?

Mine forskningsspørsmål:

- 1: Hvordan definerer miljøarbeider elever som utfordrer?
- 2: Hvilke opplevelser har miljøarbeider om arbeidet med elever som utfordrer?
- 3: Hvordan opplever miljøarbeider rammene for samarbeidet med lærer på skolen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Østfold avd. Fredrikstad er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å ha deg med som informant fordi du har erfaring fra barneskolen. Erfaring hvor du har jobbet med elever som utfordrer skolemiljøet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil gjennomføre en kvalitativ forskning med forskningsintervju som metode.

Opplysningene blir registrert med en lydopptaker og det enkelte intervjuet vil ta ca 45 minutter.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er jeg og min veileder Gøran Jutengren som vil ha tilgang til lydopptaket.
- Ditt navn og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres med fiktive navn adskilt fra øvrige data.

Ved en publikasjon vil det kun bli sitert til ulike data som ikke kan bli gjenkjent av andre.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 29.04.2022. Alt av lydopptak vil bli slettet. Den transkriberte teksten vil bli makulert.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskolen i Østfold ved Espen Marius Foss.
- Vårt personvernombud: Martin Gautestad Jakobsen.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Miljøarbeid i barneskolen» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

☐ å delta i et forskningsintervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca.
29.04.2022

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguiden

Denne intervjuguiden har jeg laget på grunnlag av den teori jeg presenterer i min oppgave og viktige nøkkelbegreper jeg har funnet underveis. Jeg ønsker tilgang til informantenes opplevelse av skolemiljøet. For å holde fokuset vil jeg presentere noen ledende spørsmål. Jeg har formulert et semistrukturert intervju for å få svar på mine forskningsspørsmål.

Informasjon til informanten før jeg starter intervjuet:

Jeg informerer hvorfor jeg ønsker å intervju vedkommende og kort informasjon om selve prosjektet.

Jeg informerer om at alt blir anonymisert og slettet etter at oppgaven er ferdig. Ingenting kan bli gjenkjent tilbake til informanten og skolen.

Jeg vil informere om at ingenting er feil eller riktige svar – jeg er kun ute etter hva akkurat du som miljøarbeider har av erfaringer og refleksjoner i eget arbeid.

Informanten:

Hva heter din stilling i skolen og hvor lenge har du jobbet her, evt i en annen skole?

Hvilken utdanning har du?

Hvilket klassetrinn er du i nå og hvilke klassetrinn har du jobbet i tidligere?

1: Hvordan opplever miljøarbeider elever som utfordrer skolemiljøet?

1.1: Hva legger du i definisjonen elever som utfordrer?

1.2: Hva er den mest vanlige utfordringen som du har erfart?

1.3: Hva erfarer du den utfordrende atferden kan fortelle deg?

1.4: Har du en erfaringshistorie du vil fortelle om en elev som viser/har vist utfordringer?

2.1: Hva har du lagt merke til er viktig for å kunne skape en **god relasjon** til den enkelte elev?

2.2: Hvordan er samarbeidet med elevens lærer på skolen?

2.3: Hvordan er samarbeidet med andre, som lærer, helsesykepleier evt andre på skolen rundt elever som viser utfordringer?

2.4: Hvordan opplever du å få veiledning og fra hvem får du evt veiledning fra?

2.5: Hva ønsker du mer kunnskap om i ditt arbeid?

3: Hvilke metoder og tiltak brukes i skolen for å tilrettelegge for elever som utfordrer skolemiljøet slik at selvregulerings ferdighetene blir styrket?

3.1: (De ytre faktorene - gode rammer) Hvordan legger skolen til rette for at elever med atferds utfordringer blir møtt med trygge rammer?

3.2: (Samregulering – trygg relasjon) Hvilke erfaringer har du på din egen rolle i møte med barn som utfordrer?

3.3: (Selvregulering - klare å mestre selv) Har du eksempler hvor du har opplevd en elev som har klart å regulere seg selv i situasjoner som eleven tidligere ikke klarte?

3.4: Hvilke tiltak eller metode tenker du er mest hensiktsmessig for at den enkelte elev skal oppleve **mestring**?

5: Er det noe mer du synes er viktig som jeg bør ha med i dette intervjuet som kan være viktig i denne sammenheng?

Takk for at du deg tid til å delta i dette prosjektet.