

BBABAC - Bacheloroppgave med forskningsmetode

Den trygge vaksne

– ein kvalitativ studie om arbeid med barn som viser utfordrande åtferd i skulen



Universitetet
i Stavanger

Det samfunnsvitskaplege fakultet

Bachelor i barnevern

Bryne / mai 2022

Kandidatnummer: 5123

«Noen barn bråker, er frekke, gjør slemme ting eller plager andre.

Mange steder får denne oppførselen mye oppmerksomhet.

Vi kan få kjeft, anmerkning, konsekvens eller straff.

Mange steder kalles dette mobbing eller atferdsvansker.

Vi ber dere i stedet se på denne oppførselen som et språk.

Et språk for å kunne si fra om hvordan vi har det.

Mange av oss greier ikke fortelle eller har prøvd, men gitt opp.

Noen av oss viser det i stedet med uro og aggresjon.

Andre blir helt stille og forsvinner nesten.

Vi som gjør slemme ting, vil helst ikke være slemme.

Vi blir ofte tøffe utenpå, men veldig små inni.

For noen av oss blir det uvaner og roller vi sitter fast i.

Men det vi gjør, er oftest reaksjoner på noe vi kjenner på.

Noen av oss bærer med oss tunge og vonde opplevelser.

Dette er ikke en unnskyldning, men det kan hjelpe å forstå.

Vi ber om at de voksne derfor møter barn og unge med klokhet, selv om vi bråker, er frekke, gjør slemme ting eller plager andre.

Også da trenger vi å bli møtt med varme og kjærlighet.»

(SkoleProffene, 2016, s. 16-17)

Samandrag

«Den trygge vaksne» er ein kvalitativ studie om arbeid med barn som viser utfordrande åtferd i skulen. Føremålet med studien er å få fram meir kunnskap om korleis miljøterapeutar i skulen arbeider og kan arbeida for å møta barn med utfordrande åtferd på ein god måte. Oppgåva tek utgangspunkt i fylgjande problemstilling: Korleis kan miljøterapeutar i skulen arbeida i møte med barn som viser utfordrande åtferd? Hovudfokuset er ikkje på å handtera åtferda, men på korleis den vaksne kan møta barnet på ein god måte. For å svara på problemstillinga er det samla inn data gjennom semistrukturerte intervju med personar som er tilsette som miljøterapeutar på ulike skular, og desse er drøfta i ljøs av faglitteratur og tidlegare forskning. Hovudkonklusjonane frå undersøkinga viser at tryggleik og sosial kompetanse er viktige faktorar i førebygging av utfordrande åtferd, og at miljøterapeuten med sin sosialfaglege kompetanse er ein nyttig ressurs som kan bidra til dette gjennom å vera ein trygg vaksen som er til stades for barnet og forsøker å møta barnet sine behov.

Forord

Når eg no ser attende på arbeidet eg har gjort med denne oppgåva dei siste fire månadane, trur eg den lettaste måten å oppsummera det på er å seia at arbeidet har vore prega av mange ulike kjensler. Akkurat no er eg fyrst og fremst letta og glad for å ha levert ei oppgåve eg kan seia meg nøgd med. I løpet av skriveprosessen har eg kjent på både stress og fortvilning, men òg motivasjon, optimisme og engasjement. Det har vore både travle periodar og mindre travle periodar, men sjølv om eg truleg kunne disponert tida mi betre, er eg nøgd med det endelege resultatet. I tillegg er eg glad og takksam for alt eg har lært gjennom arbeidet med oppgåva. Alt i alt vil eg seia at arbeidet med bacheloroppgåva har vore ei god erfaring som eg vil ta med meg vidare.

No vil eg nytta høvet til å seia takk til dei som har hjelpt meg på vegen. Fyrst vil eg gje ein stor takk til informantane som var villige til å delta i denne studien og stilte opp på intervju. Takk for all kunnskapen og erfaringane som de delte med meg, og for alt som eg fekk læra av dykk! Eg vil òg takka rettleiaren min, som har hjelpt meg med tips og tilbakemeldingar. Takk for mange gode innspel! Til slutt vil eg takka mannen min, som heile tida har hjelpt meg vidare. Takk for all støtte og oppmuntring, for friske innspel undervegs og for hjelp med korrekturlesing! Takk for at du har hjelpt meg både til å koma i gang med skivinga og til å ta pausar når eg har trunge det, og ikkje minst for at du har hatt stort tolmod med meg i denne perioden. Sjølv om eg ikkje alltid har klart å visa det, set eg stor pris på alt du har gjort for meg!

Innhold

Kapittel 1: Innleiing	3
1.1 Bakgrunn for val av tema	3
1.2 Avgrensing og presentasjon av problemstilling	4
1.3 Avklaring av sentrale omgrep.....	4
1.3.1 Miljøterapeut	4
1.3.2 Barn	5
1.3.3 Utfordrande åtferd	5
1.4 Føremålet med studien.....	5
1.5 Disposisjon for oppgåva	6
Kapittel 2: Fagleg referanseramme	7
2.1 Om utfordrande åtferd	7
2.2 «Kids do well if they can»	7
2.3 Tryggleik	10
2.4 Det autoritative perspektivet.....	12
2.5 Sosialfagleg kompetanse i skulen.....	12
Kapittel 3: Metode.....	14
3.1 Val av metode	14
3.2 Innsamling av data.....	15
3.2.1 Førebuing og planlegging.....	15
3.2.2 Utval	16
3.2.3 Gjennomføring av intervju	17
3.2.4 Transkribering	18
3.3 Analyse av datamaterialet.....	19
3.4 Kvaliteten til studien og forskingsetiske omsyn.....	20
Kapittel 4: Presentasjon og drøfting av funn.....	22
4.1 Forståing av utfordrande åtferd – å sjå bak åtferda	22
4.2 Fokus på elevane sine behov – å møta barnet	24
4.3 Miljøterapeuten si rolle – tverrfagleg kompetanse i skulen	29

Kapittel 5: Avslutning..... 32

Litteratur..... 34

Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeskjema

Vedlegg 2: Intervjuguide

Antal ord i oppgåva: 12 833

Kapittel 1: Innleiing

Tittelen for denne oppgåva er «Den trygge vaksne», og viser til at dei vaksne sine handlingar og veremåte spelar ei viktig rolle i skulen. I oppgåva vil eg setja fokus på dei barna som viser det eg har valt å kalla utfordrande åtferd i skulen, og sjå nærare på korleis dei vaksne på skulen, med særleg fokus på miljøterapeutar, kan arbeida i møte med desse barna. Med andre ord handlar denne oppgåva om kvifor ein bør – og korleis ein kan – vera «den trygge vaksne».

1.1 Bakgrunn for val av tema

Eg har lenge leika med tanken om å arbeida i skulen, men det var gjennom praksisperioden i barnevernsutdanninga at eg for alvor fekk interesse for arbeid med barn som viser utfordrande åtferd i skulen. Då fekk eg gjennom eit halvt år på barneskule møta fleire barn som viste ulike typar utfordrande åtferd, og eg fekk sjå ulike haldningar og måtar å møta desse barna på hjå dei vaksne på skulen. Gjennom å observera dei vaksne i samhandling med barna fekk eg mykje verdifull læring om å møta barn som viser utfordrande åtferd, men eg møtte òg på nokre haldningar som eg stussa litt på. Til dømes har eg både møtt og høyrte om tilsette i skulen som har sagt om elevar at «han er berre slik, alle syskena hans var slik òg» eller at «ho er berre manipulerande, du må ikkje la deg lura». Uansett om innhaldet i desse utsegna stemde eller ikkje, sat eg att med eit inntrykk av at den vaksne ikkje tenkte noko særleg på korleis barnet hadde det i den aktuelle situasjonen. Eg trur dei fleste vaksne eigentleg bryr seg, men eg har opplevd at nokon vert så fokusert på sjølve åtferda og korleis dei skal handtera det, at dei verkar til å gløyma å tenkja på korleis barnet har det. Slike opplevingar har motivert meg til å utforska dette temaet vidare. I tillegg har eg vorte motivert av dei ulike møta me har fått med proffane frå Forandringsfabrikken i løpet av barnevernsstudiet. Proffane har mellom anna minna meg på kor viktig det er at barnet vert teke på alvor. Det var òg dei som fyrst introduserte meg for omgrepet smerteuttrykk, som viser til at «uforståelig atferd eller uakseptabel oppførsel ofte er et uttrykk for indre psykologisk og emosjonell smerte» (RVTS Sør, 2022). I løpet av studietida har eg innsett meir og meir kor viktig det er at barn som viser utfordrande åtferd vert møtte på ein god måte av dei vaksne dei har rundt seg, og eg merkar at temaet engasjerer meg meir og meir etter kvart som eg lærer om det.

1.2 Avgrensing og presentasjon av problemstilling

Utfordrande åtferd i skulen er eit vidt tema, og det er ikkje mogleg å sjå på alle sider av temaet, i alle fall ikkje i ei bacheloroppgåve med avgrensa omfang. Difor var eg nøydd til å avgrensa temaet, og i denne prosessen valde eg å leggja vekt på at det skulle vera relevant og nyttig for meg i mitt framtidige arbeidsliv. Eg er oppteken av at barnet si stemme vert høyrd, og hadde eigentleg hatt lyst til å høyra korleis barna som viser utfordrande åtferd på skulen opplever skulekvardagen sin, men sidan me ikkje fekk lov til å nytta barn som informantar valde eg heller å setja fokus på korleis desse barna vert møtte av dei vaksne på skulen. I innleiinga har eg snakka om lærarar og tilsette i skulen generelt, men på grunn av min barnevernsfaglege bakgrunn ynskjer eg å avgrensa oppgåva til å handla om miljøterapeutar som arbeider i skulen. Miljøterapeutane har ei annleis rolle på skulen enn lærarane, og frå før av finst det mykje mindre forskning om miljøterapeutar enn om lærarar, og difor trur eg det vil vera interessant å studera denne yrkesgruppa nærare. Samstundes er det ikkje berre dei vaksne som vil vera fokuset mitt i denne oppgåva, men samspelet mellom miljøterapeutane og dei barna som viser utfordrande åtferd på skulen. I dette samspelet er ikkje hovudfokuset på kva miljøterapeuten kan gjera for å handtera eller få slutt på åtferda til barnet, men på korleis han kan sjå barnet bak åtferda og møta barnet på ein måte som er til beste for barnet. På bakgrunn av alt dette har eg kome fram til fylgjande problemstilling:

Korleis kan miljøterapeutar i skulen arbeida i møte med barn som viser utfordrande åtferd?

Denne problemstillinga vil eg forsøkja å svara på gjennom å nytta data innhenta frå intervju med personar som arbeider som miljøterapeut i skulen. Dette vil eg ta nærare føre meg i metodekapittelet.

1.3 Avklaring av sentrale omgrep

For å avgrensa oppgåva enno meir, og for å unngå eventuelle misoppfatningar vil eg her avklara nokre av dei mest sentrale omgrepa frå problemstillinga.

1.3.1 Miljøterapeut

Med miljøterapeut i skulen meiner eg ein person med minst treårig relevant høgare utdanning, til dømes innan barnevern, sosialt arbeid eller vernepleie, som er tilsett i skulen. Desse

personane kan ha ulike stillingstitlar i skulen, men miljøterapeut og miljørettleiar er nok dei vanlegaste. I denne oppgåva har eg valt å konsekvent nytta omgrepet miljøterapeut, uavhengig av kva tittel den tilsette eigentleg har.

1.3.2 Barn

I dette forskingsprosjektet har eg valt å fokusera på barn i barneskulealder, altså frå 1. til 7. trinn. Difor er det i hovudsak denne aldersgruppa eg snakkar om når eg nyttar omgrepet barn eller elev. Det medfører òg at når eg snakkar om skulen, er det stort sett barneskulen eg refererer til. I nokre tilfelle, til dømes i teoridelen av oppgåva, vil eg snakka om barn og skulen generelt, uavhengig av alder/klassestrinn, men problemstillinga og arbeidet med å svara på denne avgrensar eg til å handla om barn i barneskulealder.

1.3.3 Utfordrande åtferd

Det finst mange ulike omgrep som vert nytta for å snakka om det eg har valt å kalla utfordrande åtferd, til dømes problemåtferd, vanskeleg åtferd, åtferdsvanskar, åtferdsproblem osv. Eg har valt å nytta omgrepet utfordrande åtferd av di eg ikkje er oppteken av ein særskild type åtferd, men vil heller fokusera på den åtferda som omgjevnadane til barnet opplever som utfordrande. Difor vil eg ikkje avgrensa dette omgrepet noko særleg no, men heller la informantane fokusera på det dei opplever som utfordrande åtferd, og ta utgangspunkt i deira opplevingar.

1.4 Føremålet med studien

Med oppgåva mi ynskjer eg å få fram meir kunnskap om korleis miljøterapeutar i skulen arbeider og kan arbeida i møte med barn som viser utfordrande åtferd. Eg veit at arbeidet med oppgåva vil gje meg mykje kunnskap og innsikt som vil vera nyttig for meg i mi framtidige yrkesutøving, og eg vonar at andre òg vil lesa oppgåva og få del i denne kunnskapen. Sjølv om det allereie finst mykje forskning og litteratur om arbeid med utfordrande åtferd i skulen, er lite av denne retta mot miljøterapeutar i skulen, og difor trur eg at funna frå oppgåva mi kan bidra til eit nytt perspektiv og såleis vera både relevante og nyttige for mange.

I eit lengre perspektiv vonar eg at denne nye kunnskapen kan føra til at fleire barn som viser utfordrande åtferd i skulen vert møtte på ein god måte og får oppleve at miljøterapeuten arbeider til beste for barnet. Og om det skulle enda med at ingen andre les oppgåva mi, er eg i alle fall

ganske sikker på at kunnskapen eg tileignar meg gjennom arbeidet med oppgåva vil ha ein stor innverknad på mi eiga yrkesutøving i framtida, og difor vil arbeidet uansett ikkje ha vore fåfengd.

1.5 Disposisjon for oppgåva

I dette innleiande kapittelet har eg gjort greie for kva denne oppgåva handlar om, og kvifor eg har valt akkurat dette temaet. I kapittel 2 vil eg gjera greie for fagleg kunnskap og teoriar som er relevante for å kasta ljøs over temaet og problemstillinga mi. Vidare vil eg i kapittel 3 gjera greie for kva metode eg har nytta og korleis eg har gått fram i gjennomføringa av undersøkinga. Funna frå undersøkinga vert presentert i kapittel 4, og samstundes drøfta i ljøs av teorien eg har gjort greie for. Kapittel 5 er det avsluttande kapittelet, der eg forsøker å samla trådane og samanfatta det eg har funne ut av.

Kapittel 2: Fagleg referanseramme

For å ha eit breiare kunnskapsgrunnlag når eg skal utforska og drøfta arbeid med elevar som viser utfordrande åtferd i skulen, vil eg i dette kapittelet kort gjera greie for faglitteratur og teoriar som er relevante med tanke på dette. Eg vil byrja med å seia litt meir om utfordrande åtferd generelt, før eg presenterer ulike perspektiv som seier noko om korleis ein kan forstå barn som viser utfordrande åtferd og deira behov. Eg vil òg sjå nærare på den kompetansen som miljøterapeutar tar med seg inn i skulen og korleis denne kan nyttast.

2.1 Om utfordrande åtferd

Som eg allereie har nemnt finst det mange omgrep som seier mykje det same, men eg har valt å nytta omgrepet utfordrande åtferd. Sollesnes (2018, s. 35) definerer utfordrande eller vanskeleg åtferd på denne måten: «Vanskelig atferd hos barn er en type atferd som omgivelsene finner det vanskelig å forholde seg til, og som uttrykker en vanske det aktuelle barnet trenger hjelp med.» Denne definisjonen har han kome fram til etter å ha gjennomført fleire forskingsprosjekt som handlar om arbeid med vanskeleg åtferd hjå barn og unge. Sollesnes legg vekt på at det ikkje finst ein «fasit» på kva som er utfordrande åtferd, og seier at kva åtferd som kan reknast som utfordrande eller vanskeleg avheng av konteksten og av toleranseterskelen til personane som forhold seg til barnet i den aktuelle situasjonen. Det vil seia at kva som vert oppfatta som utfordrande åtferd til dømes ikkje vil vera det same i ein kroppsøvingstime som i ein norsktime, og ofte vil det òg variera frå lærar til lærar av di dei har ulike grenser for kva som er akseptabel åtferd. Døme på åtferd som kan verta oppfatta som utfordrande er lærings- og undervisingshemmande åtferd, utagerande åtferd, innagerande eller introvert åtferd, og norm- og regelbrytande eller anti-sosial åtferd med varierende grad av alvor (Sollesnes, 2018; Sørli & Nordahl, 1998). Sollesnes (2018) har stort fokus på at den utfordrande åtferda er eit signal frå barnet om at det treng hjelp til noko, men presiserer at denne kommunikasjonen ikkje treng å vera medvete frå barnet si side.

2.2 «Kids do well if they can»

Greene (2014) seier at det fyrste og viktigaste steget for å hjelpa eit barn som viser utfordrande åtferd, er å forstå kvifor barnet er utfordrande. Vidare presenterer han to motstridande filosofiar eller syn på barn: «kids do well if they can» og «kids do well if they want to» (Greene, 2014, s. 10). Desse filosofiane handlar om korleis ein forstår åtferda til barnet, og pregar òg korleis den

vaksne opptrer i møte med barnet. Greene ynskjer å ta eit oppgjer med «kids do well if they want to»-haldninga, som seier at barn som er utfordrande er det av di dei ikkje vil oppføra seg, og at løysinga handlar om å gi eleven lyst til å oppføra seg godt, til dømes gjennom bruk av motivasjonsfaktorar som påskjøning og straff. Dette er ei relativt vanleg haldning i skulen, men Greene (2014) meiner at det som oftast ikkje er dette utfordrande åtferd handlar om. Han påstår at i dei fleste tilfelle har barnet allereie lyst til å oppføra seg godt, men klarar det ikkje. Gjennom uttrykket «kids do well if they can» argumenterer han for at om barn med utfordrande åtferd klarte å oppføra seg godt, så hadde dei gjort det (Greene, 2014). Åtferda kjem altså ikkje av at dei ikkje vil, men av at dei ikkje klarar.

For å kunna hjelpa desse barna må me difor sjå på kva det er som gjer at dei ikkje klarar å oppføra seg på rett måte. Greene (2014) argumenterer for at barna som viser utfordrande åtferd manglar visse ferdigheiter eller den kompetansen dei treng for å handtera situasjonen på ein god måte. Dette samanfatar Greene (2014, s. 27) i det han kallar sitt eige mantra: «Challenging behavior occurs when the demands and expectations being placed upon a child outstrip the skills he has to respond adaptively.» Med andre ord handlar det om at krava og forventningane som vert stilt til barnet er høgare enn føresetnadane barnet har for å respondera på ein passende måte. Dette kan reisa spørsmål om skulen stiller for høge krav til barna, men denne tematikken vil eg ikkje gå nærare inn på no. I staden vil eg ta utgangspunkt i dei krava og forventningane som barna faktisk opplever å verta møtte med på skulen.

Greene (2014) meiner at barnet sine føresetnadar eller evner til å oppfylla krava ikkje strekkjer til av di barnet manglar visse sosiale ferdigheiter, og han listar opp ei lang rekkje ferdigheiter som ofte er manglande hjå barn som utfordrar på skulen. Døme på dette er vanskar med å handtera overgangar, vanskar med konsekvenstenking, vanskar med å tenkja løysingsorientert, vanskar med å uttrykkja behov eller tankar med ord, vanskar med å avvika frå rutinar eller vanskar med å ta andre sitt perspektiv (Greene, 2014, s. 14-15). Dette er berre nokre få av dei manglande ferdigheitene han listar opp, men viser likevel tydeleg at det er mange ulike typar ferdigheiter som kan mangla hjå barna som viser utfordrande åtferd.

Ifylgje Greene (2014) tenkjer mange at det er den utfordrande åtferda som er problemet som må løysast, men han meiner sjølv at det er situasjonane som utløyser den utfordrande åtferda som er det uløyste problemet. Han forklarar: «the behavior is simply what the student *does*

when an unsolved problem arises» (Greene, 2014, s. 29). Med dette meiner han at dei uløyste problema er dei situasjonane der krava som vert stilt til eleven er høgare enn eleven sin kompetanse, og at slike uløyste problem utløyser utfordrande åtferd hjå eleven. Poenget hans er at om ein klarar å kjenna att kva ferdigheiter eleven manglar og i kva situasjonar dette vert eit problem, vert det mykje lettare å føresjå den utfordrande åtferda. Då kan ein òg lettare koma i forkant og forsøkja å løysa problemet før det utløyser utfordrande åtferd hjå eleven (Greene, 2014).

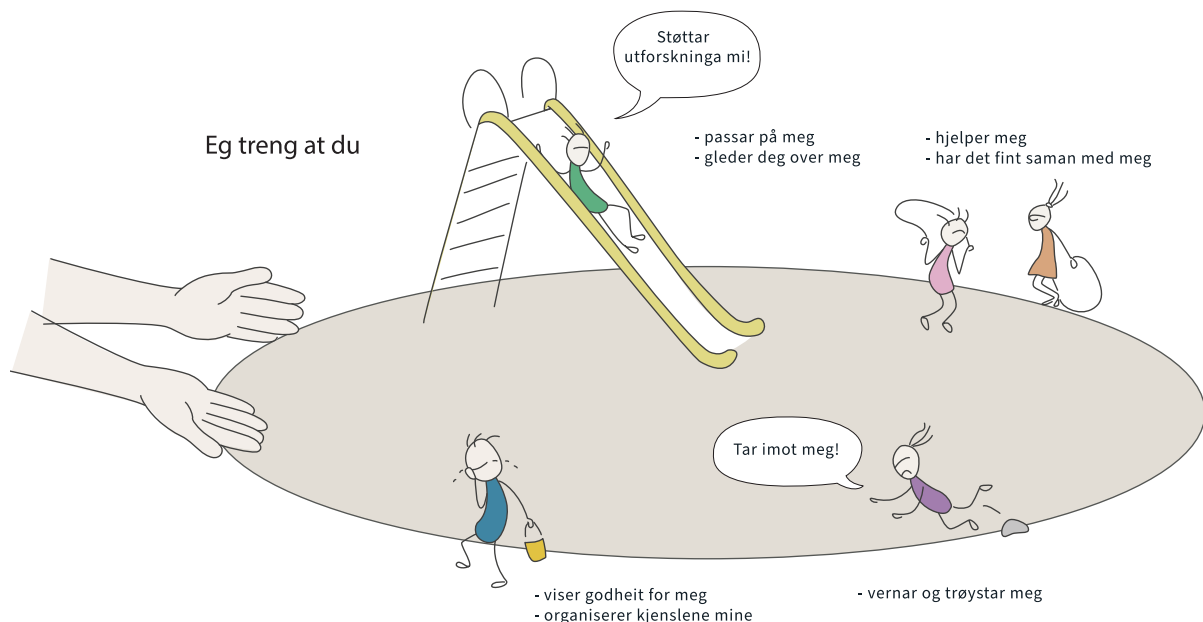
At barnet manglar visse sosiale ferdigheiter kan òg knytast opp mot omgrepet sosial kompetanse. Ogden (2022, s. 210) definerer sosial kompetanse på fylgjande måte: «Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde positive relasjoner.» Det handlar med andre ord om ei evne til å kunna oppnå sosial utvikling og meistring. Sosial kompetanse kan definerast på ulike måtar, og det er ikkje semje om kva ferdigheiter det omfattar, men med ein brei definisjon kan dei fleste av ferdigheitene som Greene listar opp falla inn under omgrepet sosial kompetanse. Greene er heller ikkje den einaste som har gjort ei kopling mellom utfordrande åtferd og sosial kompetanse. Ogden (2022) trekkjer fram fleire ulike studiar som har vist at det er ein samanheng mellom låg sosial kompetanse og åtferdsproblem. Ifylgje Sollesnes (2018) kan sosial kompetanse fungera som ei motvekt eller ein buffer mot utvikling av utfordrande åtferd, men minner òg om at sjølv om sosial kompetanse kan førebyggja utfordrande åtferd, er det ingen garanti.

Utvikling av sosial kompetanse er viktig i skulen, og i den overordna delen av læreplanen er sosial læring og utvikling eitt av prinsippa for læring, utvikling og danning: «Skolen skal støtte og bidra til den sosiale læringa og utviklinga til elevane gjennom arbeid med faga og i skolekvardagen elles» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Sollesnes (2018) legg vekt på at læring av sosial kompetanse er noko som skjer i samspel med andre menneske. Ifylgje Ogden (2022, s. 230) byggjer sosial kompetanse på «grunnleggende positive og pålitelige relasjoner med voksne», og Sollesnes (2018) trekkjer òg fram at vaksenpersonar som fungerer som rollemodellar er viktig for barnet si læring av sosial kompetanse. Dette er det viktig at dei vaksne på skulen er medvetne om.

2.3 Tryggleik

Lindbäck og Glavin (2020) meiner mykje utfordrande åtferd heng saman med utryggleik hjå eleven. Dei samanliknar det som skjer i klasserommet og elles på skulen med eit spel som har konkrete spelereglar som elevane må fylgja, og seier at utfordrande åtferd ofte oppstår av di elevane vert utrygge og engstelege om dei ikkje forstår spelereglane, og då prøver elevane å løysa dette ved å laga sine egne reglar og spela sitt eige spel (Lindbäck & Glavin, 2020). Vidare seier dei at enkle, tydelege sosiale strukturar gjev enkle, tydelege spelereglar, og skapar difor tryggleik i klasserommet. Tydelege og enkle strukturar er altså viktig for å skapa ein trygg arena der elevane kan tileigna seg sosiale ferdigheiter (Lindbäck & Glavin, 2020).

Ifylgje Brandtzæg et al. (2016) avheng barnet sin tryggleik av tilgjengelege vaksne. Tryggleikssirkelen er ein modell som viser kva barn treng frå dei vaksne rundt seg for at dei skal verta trygge, og modellen samanfattar dette i to grunnleggjande behov; eit behov for utforskning og eit behov for nærleik. Desse to behova heng tett saman med sjølvstende og avhengnad, og ifylgje Brandtzæg et al. (2016) utviklar trygge barn ein god balanse mellom desse. Tryggleikssirkelen vart opphavelig utvikla for foreldre og omsorgsrolla dei står i, men som Brandtzæg et al. (2016) viser, har modellen òg overføringsverdi til skulen og arbeid med elevar.



Figur 2.1 Tryggleikssirkelen. Cooper, G., Hoffman, K. & Powell, B. Illustratør: Halvorsen, S. (<https://ndla.no/article/27396>)

Brandtzæg et al. (2016) forklarar dei ulike delane av sirkelen i figur 2.1 på fylgjande måte: Hendene til venstre i modellen representerer ein kjent og trygg vaksen som ofte vert kalla ein trygg base eller ei trygg hamn, medan toppen av modellen handlar om behovet for utforsking, og botnen av modellen handlar om behovet for nærleik. Sirkelen viser til ein samanheng mellom dei to behova, og at barnet har behov for at den vaksne er til stades og støttar barnet både i utforskinga og når det treng nærleik. Det er viktig at den vaksne har ein god og trygg relasjon til barnet, slik at barnet er mottakeleg for støtta frå den vaksne (Brandtzæg et al., 2016).

I figur 2.1 kan me sjå at behovet for utforsking handlar om at barnet treng støtte frå den vaksne i utforskinga si. Denne utforskinga baserer seg på barnet sin grunnleggjande trong til å læra om og forstå verda, og bidreg samstundes til sjølvstendigjering av barnet (Brandtzæg et al., 2016). Den vaksne kan bidra til å støtta barnet si utforsking til dømes gjennom å vera til stades og passa på barnet, og hjelpa barnet til å meistra ting det strevar med. Ein kan òg visa støtte gjennom å bruka tid i lag med barnet der ein har det fint, og gjennom å visa at ein gler seg over barnet.

Figur 2.1 viser at behovet for nærleik mellom anna handlar om at barnet treng at den vaksne tek imot barnet og gjev det trøyst og vern når det treng det. Den trygge vaksne kan òg bidra til nærleik gjennom å visa godleik for barnet, særleg i vanskelege situasjonar der barnet viser utfordrande åtferd, og gjennom å hjelpa barnet til å organisera, prosessera og forstå sine egne kjensler, til dømes gjennom å setja ord på kjenslene. Brandtzæg et al. (2016) samanliknar barnet sitt behov for nærleik med eit batteri som må ladast. Når det minkar på batteriet treng barnet «emosjonelt påfyll» i form av merksemd, nærleik og anerkjenning frå personar som er viktige for barnet (Brandtzæg et al., 2016, s. 32). Dette behovet er individuelt, og nokre barn treng meir «lading» enn andre. Barnet sitt behov for emosjonelt påfyll og nærleik kan verta kommunisert på ulike måtar, til dømes gjennom ei negativ haldning, kroppsleg uro, eller andre typar uroleg eller forstyrrende åtferd (Brandtzæg et al., 2016). Med andre ord kan utfordrande åtferd vera eit «symptom» på at barnet treng «lading». Difor kan tryggleikssirkelen òg vera eit nyttig verktøy for å forstå utfordrande åtferd og kva som ligg bak åtferda.

2.4 Det autoritative perspektivet

Roland (2021) trekkjer fram den autoritative vaksenrolla som ein modell for korleis dei vaksne på skulen bør opptre i møte med elevane. Det autoritative perspektivet handlar om å oppnå ein god balanse mellom dei to dimensjonane relasjonsvarme og krav/grenser (Roland, 2021). Med andre ord handlar det om at den vaksne byggjer ein god og varm relasjon til barnet, men samstundes set grenser og stiller krav og forventingar til barnet. Teorien om den autoritative modellen var i utgangspunktet utvikla med tanke på foreldrerolla, men Roland (2021) viser korleis han òg kan nyttast i skulesamanheng. Mellom anna trekkjer han fram fleire døme på at autoritative vaksne i skulen kan bidra til å redusera og førebyggja utfordrande åtferd og bidra til auka sosial emosjonell læring for elevane.

Krav, forventingar og grenser er det som oftast mykje av i skulen, medan den vaksne ofte må gjera ein større innsats sjølv for å byggja ein god relasjon til barnet. Roland (2021) trekkjer fram omgrepet «banking time», som handlar om å ha kvalitetstid saman med eleven, altså å skapa positive situasjonar som kan leggja til rette for god relasjonsbygging. «Pedagoger som arbeider med utfordrende atferd, bør bruke alle anledningar til å bygge gode relasjonar til eleven(e)», seier han (Roland, 2021, s. 65). Ifylgje Kinge (2020) er det lettast å utøva god relasjonskompetanse når situasjonen er roleg, og dialogen med eleven fungerer òg best då. Ho kallar det å arbeida i fredstid, og seier: «I fredstid forbereder vi de mer utfordrende tidene» (Kinge, 2020, s. 119-120). Med andre ord handlar det om å byggja seg opp ein «kapital» som ein set i «banken» i gode tider, og som vil koma godt med i dei utfordrande tidene.

2.5 Sosialfagleg kompetanse i skulen

I ei undersøking av barnevernspegagogar, sosionomar og vernepleiarar si rolle og status i skulen vert det lagt vekt på at dei mange oppgåvene som elevane skal meistra fører med seg eit behov for tverrfagleg kompetanse i skulen (Gjertsen et al., 2018). Her vert det vist til at mange barn treng ekstra hjelp for å meistra anten dei faglege eller sosiale krava, og at dei tre nemnde yrkesgruppene har mykje å bidra med på dette området. Likevel har dei framleis ei særskild rolle i skulen (Gjertsen et al., 2018). Stillingane desse faggruppene har i skulen har ulike namn, til dømes miljøarbeidar, miljøterapeut og miljørettleder, og det finst ingen fasit eller oppskrift på kva ei slik stilling skal innebera.

Flaten (Flaten & Sollesnes, 2016) støttar opp om at dei sosialfaglege yrkesgruppene er viktige i arbeid med elevar som treng ekstra hjelp, og understrekar at desse faggruppene har mykje større fokus på miljø i utdanninga si, medan tradisjonelle lærarutdanningar legg mest vekt på fag og didaktikk. Vidare seier ho at dei sosialfaglege yrkesgruppene, saman med andre yrkesgrupper, kan «gi større breidde i forståelsesbakgrunn, og i større grad kompetanse til å tenke forebyggende om mange av de vansker som kan oppstå i et skolemiljø» (Flaten & Sollesnes, 2016, s. 139). Borg og Lyng (2019) omtalar det som at miljøterapeutane sin kompetanse kompletterer lærarane sin kompetanse i skulen. I ei undersøking dei gjennomførte om sosialfagleg kompetanse i skulen vart miljøterapeutane sin spissa kompetanse samanfatta i ei punkliste:

Kjerneelementer i sosialfaglig kompetanse i skolen

- Observasjonskompetanse – både samspill mellom elever og lærer-elev-samspill
- Relasjonskompetanse
- Konflikthåndtering
- Følelser-/selvregulering
- Barn/ungdoms utvikling og utfordringer
- Diagnoser
- Støttende samtaler
- «Vanskelige» samtaler med elever og foresatte
- Kjennskap til tjenesteapparatet rundt skolen
- Kjennskap til tverrfaglig samarbeid
- Å stå i utfordrende relasjoner og håndtere utfordrende atferd

(Borg & Lyng, 2019, s. 51)

Borg og Lyng (2019) legg òg vekt på dei positive sidene med å tilsetta miljøterapeutar i skulen. Dei trekkjer fram at den samla kompetansen på skulen vert breiare og at det vert større vaksentettleik i skuletida, og seier at dette kan «bidra til å forebygge og fange opp uønsket atferd blant elevene og fremme positive atferdsmønstre og relasjoner mellom elever, og mellom elever og voksne» (Borg & Lyng, 2019, s. 10). For å fullt ut få nytta den kompetansen sosialarbeidarane har med seg inn i skulen, legg dei òg stor vekt på samarbeidet mellom miljøterapeuten og lærarane, særleg der miljøterapeuten er mykje med inne i klassen (Borg & Lyng, 2019). Gjennom godt samarbeid kan dei til dømes fordela oppgåver og avlasta kvarandre, rettleia kvarandre og utnytta til fulle at dei er fleire voksne i klasserommet. Det er med andre ord viktig at læraren og miljøterapeuten arbeider saman for å utnytta den ressursen miljøterapeuten utgjør i skulen.

Kapittel 3: Metode

Metode handlar om korleis ein går fram for å skaffa ny kunnskap eller etterprøva påstandar (Dalland, 2020). Med andre ord er metoden den reiskapen ein nyttar for å samla inn informasjon eller data om det ein vil undersøkje. Metodar kan grovt sett delast inn i kvantitative og kvalitative metodar. Innan kvantitative metodar samlar ein inn data i form av einingar som kan målast, medan ein innan kvalitative metodar er meir oppteken av å henta inn informasjon om meningar og opplevingar som ikkje så lett kan målast (Dalland, 2020).

3.1 Val av metode

Kva metode som er mest føremålstenleg å nytta avheng av kva ein vil undersøkje (Dalland, 2020). I vurderinga av kva metode eg skulle velja la eg til grunn at det var arbeid med barn som viser utfordrande åtferd i skulen eg ynskte å undersøkje. Eg vurderte fyrst å skriva ein litteraturstudie, av di det finst mykje litteratur om utfordrande åtferd, og på grunn av tidsramma for oppgåva såg eg på litteraturstudie som ei lettvinns løysing. Samstundes ynskte eg å knyta temaet direkte opp mot miljøterapeutar som arbeider i skulen, men då støyte eg på eit problem. Lite av litteraturen er direkte knytt opp mot arbeid som miljøterapeut i skulen; det meste er skriva for lærarar. For å få den vinklinga eg ynskte, valde eg difor å heller basera studien min på intervju med personar som arbeider som miljøterapeutar i skulen.

Metoden eg har valt å nytta har mange namn, til dømes semistrukturert intervju, samtaleintervju, djupneintervju eller kvalitativt forskingsintervju. Dette er ein kvalitativ metode der intervjuaren og den som skal intervjuast har ein samtale som baserer seg på ein intervjuguide med ei rekkje opne spørsmål som intervjuaren har gjort klar på førehand. Spørsmåla i intervjuguiden skal vera retningsgjevande for samtalen, men ein skal ikkje vera strengt bunden til dei, og det skal vera rom for å spora av og snakka om andre ting som kjem fram som relevante i løpet av samtalen.

Semistrukturert intervju er ein metode som har både sterke og svake sider. Til dømes gjer intervjuguiden at eg får spurt alle informantane dei same spørsmåla, noko eg ser på som positivt av di det gjer det mogleg å samanlikna svara frå dei ulike informantane i etterkant. Samstundes kan intervjuguiden òg vera til ulempe, av di det vert mindre rom for å snakka om det informanten er mest oppteken av, for sjølv om det er rom for å spora av frå spørsmåla og snakka

om andre ting informanten tenkjer på, vil informanten sine tankar truleg vera prega av spørsmåla eg allereie har stilt, som igjen er prega av mi førforståing. Ei anna utfordring med intervju er at informanten kan prøva å setja seg sjølv i eit så godt ljøs som mogleg, noko som kan føra til at ein ikkje får eit heilt realistisk bilete av røynda. I intervjuet eg gjennomførte opplevde eg likevel informantane som ærlege, og alle gav uttrykk for at arbeidet kunne vera utfordrande i visse situasjonar og at ting ikkje alltid løyser seg med ein gong.

Når eg no ser attende på arbeidet med oppgåva er eg glad for at eg enda opp med å nytta intervju som metode, både av di eg synest metoden har fungert godt, og av di eg har opplevd å verta motivert av samtalan med informantane. Eg trur ikkje eg kunne vorte like motivert av å lesa tekster til ein litteraturstudie, for det er noko spesielt som skjer når ein snakkar med folk andlet til andlet. Gjennom samtalen får ein del i den andre sine opplevingar og ein kjem mykje tettare på røynda enn ein kan gjera av å lesa ein tekst, og det trur eg gjer noko med ein.

3.2 Innsamling av data

Eg vil no gjera greie for korleis eg gjekk fram for å samla inn datamaterialet til undersøkinga mi, og dela nokre av mine refleksjonar kring denne prosessen.

3.2.1 Førebuing og planlegging

På grunn av tidsramma for oppgåva vurderte eg å gjennomføra intervjuet utan lydopptak og utan å samla inn andre personopplysingar, slik at eg kunne sleppa å venta på godkjenning frå NSD, men av omsyn til kvaliteten på studien valde eg likevel å heller smørja meg med tolmod og venta til eg fekk godkjenninga. I forarbeidet til søknaden laga eg dei to dokumenta som skal leggjast ved søknaden til NSD, informasjonsskrivet og intervjuguiden. I informasjonsskrivet (sjå vedlegg 1) opplyste eg mellom anna om føremålet med prosjektet, kva det inneber å delta, og korleis informantens sine personopplysingar vert handterte. Eg baserte informasjonsskrivet på ein mal frå NSD, noko som gjorde utforminga av dette ganske enkelt.

Intervjuguiden (sjå vedlegg 2) måtte eg arbeida ein del meir med, men det er vel rett og rimeleg ettersom det var denne som danna grunnlaget for datainnsamlinga mi. Ifylgje Kvale og Brinkmann (2015) bør ein stilla korte og enkle spørsmål, men det er òg viktig at dei er opne spørsmål som inviterer informanten til å fortelja fritt om sine opplevingar og erfaringar

(Ringdal, 2018). Difor la eg ein del arbeid ned i å formulera spørsmål som opna for gode og utfyllande svar. Av di eg har lyst til å arbeida som miljøterapeut i skulen, er eg ivrig etter å læra mest mogleg og ta til meg all kunnskapen eg kan om arbeid med barn som viser utfordrande åtferd, og difor vart det raskt mange spørsmål på arket då eg skulle skissera intervjuguiden. Med andre ord altfor mange spørsmål. Ein intervjuguide som famnar for vidt gjev mykje ekstra arbeid med å transkribera datamateriale som ein uansett ikkje kjem til å nytta vidare i skriveprosessen. Den største – og vanskelegaste – delen av arbeidet med intervjuguiden gjekk difor ut på å sortera vekk spørsmål som eigentleg ikkje var naudsynte for å svara på problemstillinga mi. Eg måtte gjennom fleire rundar med kritisk blick for å luka ut spørsmål som ikkje var relevante, men etter mykje tid og gode innspel frå både ektemann og rettleiar enda eg til slutt opp med ein intervjuguide som eg opplever at har fungert godt.

3.2.2 Utval

Allereie då eg byrja å forma problemstillinga mi visste eg at eg ville intervju personar som arbeider som miljøterapeut (eller liknande) i skulen og har erfaring frå arbeid med barn som viser utfordrande åtferd. Dette var eit lett val av di eg ynskte å utforska meir korleis denne yrkesgruppa arbeider eller kan arbeida, samstundes som eg rekna med at dei ville ha mykje verdifull kunnskap som kunne bidra til å svara på problemstillinga mi og kasta ljøs over kva som er viktig i arbeid med utfordrande åtferd. Med andre ord var dette eit strategisk utval, som ifylgje Thagaard (2018, s. 54) er eit utval der personane har «egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen». I byrjinga vurderte eg òg å intervju lærarar i skulen i tillegg, for å kunna samanlikna svara deira med svara frå miljøterapeutane, og på den måten få eit meir tydeleg bilete av likskapane og ulikskapane i korleis desse to yrkesgruppene arbeider. Eg synest det hadde vore særst interessant å undersøkje dette, men på grunn av tidsramma og omfanget av oppgåva valde eg det likevel vekk.

Det finst fleire måtar ein kan gå fram på for å skaffa informantar. Det enklaste for meg ville ha vore å skaffa informantar via personar eg kjenner som arbeider i skulen, men for at utvalet skulle vera minst mogleg prega av mine kjennskap, valde eg i utgangspunktet å ikkje gjera dette. I staden tok eg kontakt med ulike skular for å høyra om dei hadde aktuelle kandidatar på sin skule. Sidan ikkje alle skular har ei miljøterapeut-stilling, kunne eg risikert å måtta kontakta særst mange skular før eg fann nok kandidatar som var villige til å stilla til intervju. Difor undersøkte eg litt på førehand, og tok berre kontakt med skular som hadde miljøterapeut i lista

over tilsette på nettsidene til skulen. Sjølv om eg gjorde dette måtte eg likevel ta kontakt med ganske mange skular. Det var fleire miljøterapeutar som takka nei til å delta, men den største utfordringa var at det var mange som ikkje svara når eg tok kontakt. Dei fleste skulane gav meg berre e-postadressa til miljøterapeutane, så eg hadde ikkje høve til å ringja dei, og då er det ikkje så mykje ein kan gjera om ein ikkje får svar. Difor synest eg arbeidet med å skaffa informantar var krevjande. Eg fann fort ut at tre intervju var nok, både av di det var vanskeleg å få tak i informantar, men òg på grunn av arbeidsmengd og tidsramma for oppgåva. Eg fekk rekruttert to informantar på måten eg fortalde om over, men på grunn av tidsramma såg eg meg til slutt nøydd til å rekruttera den siste informanten gjennom kjennskap. Dette er mindre ideelt, sidan det er større fare for at ein då påverkar resultatet av undersøkinga (Dalland, 2020). Dette har eg heile tida vore merksam på, både i sjølve intervjuet og i etterarbeidet med datamaterialet eg henta inn frå denne informanten. Sjølv om det er umogleg å ikkje verta påverka av kjennskap og eiga førforståing, meiner eg likevel at eg har klart å avgrensa denne påverknaden tilstrekkeleg til at det ikkje har hatt nokon avgjerande innverknad på resultatet av undersøkinga.

Eg enda altså til slutt opp med tre informantar som var villige til å delta i prosjektet mitt. Desse var utdanna anten sosionom eller barnevernspedagog, og var tilsette som miljøterapeut på tre ulike skular, anten barneskule eller kombinert barne- og ungdomsskule. Såleis oppfylte dei kriteriana eg hadde for informantar. Alle tre var kvinner i yrkesaktiv alder, men det var noko variasjon i erfaring og arbeidsoppgåver, og dette gav litt ulike perspektiv. Eg har valt å kalla dei informant 1, informant 2 og informant 3. Informant 1 er relativt nyutdanna, og hovudoppgåva hennar på skulen er å fylgja opp ein enkeltelev med spesielle behov. Informant 2 har meir enn ti år med erfaring frå arbeid i skule, og arbeider meir spreidd utover heile skulen. Arbeidsoppgåvene inkluderer mykje samtalar individuelt og i grupper, og ulike typar førebyggjande arbeid både i og utanfor klasserommet. Informant 3 har arbeidd i skulen i over 20 år, og har mykje av dei same arbeidsoppgåvene som informant 2, mellom anna samtalar med elevar og førebyggjande miljøarbeid over heile skulen.

3.2.3 Gjennomføring av intervju

Eg gjennomførte intervjuet på skulen til miljøterapeutane, anten på miljøterapeutens sitt eige kontor eller på eit eigna grupperom. Eg nytta lydopptak i Nettskjema-appen, noko eg synest fungerte veldig greitt. Lydkvaliteten vart god, og det var ikkje noko problem å transkribera

intervjua i etterkant. Eg passa på å ha nokre dagar mellom kvart intervju, slik at eg fekk tid til å transkribera og vera «ferdig» med eitt intervju før eg gjekk i gang med neste.

I utgangspunktet tenkte eg at det var litt skummelt å vera den som skulle intervju andre, men då eg kom i gang gjekk det eigentleg veldig greitt. Eg var godt førebudd og opplevde at intervjuguiden stort sett fungerte godt. Eg fekk stort sett gode og utfyllande svar frå alle informantane, men det varierte litt frå spørsmål til spørsmål kor mykje dei hadde å seia. I grove trekk fylgde me intervjuguiden i alle intervju, men fleire gonger svara informantane på eit av dei andre spørsmåla mine allereie før eg hadde spurt om det. Difor vart det litt hopping att og fram mellom dei ulike punkta i intervjuguiden, men i alle intervju var me innom alle spørsmåla i større eller mindre grad. I intervjuet med informant 1, som berre arbeidde med oppfølging av ein enkeltelev, merka eg at nokre av spørsmåla i intervjuguiden var mindre relevante, så desse brukte me mindre tid på. Eg ser likevel ikkje på dette som noko problem, for intervjuguiden skal uansett berre vera rettleiande for samtalen.

Eg synest me fekk til ein god samtale i alle intervju. Sjølv om det stort sett var informanten som snakka, prøvde eg å vera til stades i samtalen til dømes gjennom å aktivt nytta kroppsspråket mitt til å respondera på det informanten sa, og gjennom å stilla oppfølgingsspørsmål der det var relevant. Eg hadde i utgangspunktet tenkt å ta notat undervegs i intervju for å kommentera kroppsspråk og andre ting som ikkje kjem med på lydopptaket, men dette gløynde eg litt av medan me heldt på. Eg ser likevel ikkje på dette som eit stort problem, av di eg opplevde at stemmane og toneleiet på lydopptaket formidla godt det som ikkje vart sagt med ord. Difor var det kanskje heller positivt at eg ikkje tok notat, sidan det frigjorde meg til å fokusera heilt og fullt på å vera til stades i samtalen.

3.2.4 Transkribering

Då eg transkriberte intervju valde eg å skriva meir eller mindre på dialekt. Dette gjorde eg for å spara tid, men òg for å vera sikker på å ikkje mista noko av meininga i det informantane sa. Det munnlege språket er som regel ei blanding av både bokmål og nynorsk, så om eg skulle omsett til det eine eller det andre skriftspråket kunne eg ha risikert å mista noko av innhaldet medan eg omsette, for enkelte ord kan vera vanskeleg å omsetja. I transkriberinga skreiv eg alt som vart sagt heilt ordrett, og inkluderte òg lydar som til dømes «ehm» eller «kremt». Der det var tydelege pausar i samtalen eller der informanten la stort trykk på eit ord markerte eg dette i

teksten, og der eg fann det føremålstenleg skreiv eg òg inn stikkord om toneleie i parentes for å bevare meir av det som du mister når du ikkje høyrer stemma. Dette var ein tidkrevjande prosess, og resultatet vart ein rotete tekst som var tung å lesa. Når eg har nytta utdrag frå intervjuet i oppgåva, har eg difor omskrive det til nynorsk, teke vekk lydord, ord som vert gjentekne og fyllord som ikkje tilfører teksten mening, t.d. «likksom» og «sant». Trass dette meiner eg at eg har klart å bevare meininga og innhaldet i utdraga.

3.3 Analyse av datamaterialet

Ifylgje Thagaard (2018, s. 151) er analyse og tolking av data ein «kontinuerlig prosess som pågår gjennom hele forskningsprosjektet». Med dette meiner ho at ein byrjar å analysere allereie medan ein gjennomfører intervjuet, mellom anna gjennom å reflektera over korleis ein kan forstå informasjonen ein samlar inn. I etterkant av intervjuet går ein ofte meir systematisk til verks i analyseringa, og dette kan gjerast på fleire ulike måtar. Eg valde å nytta ei temaanalytisk tilnærming. Temaanalyse går ut på at ein «utforsker temaer ved å sammenligne data om det same temaet for alle deltakere i prosjektet» (Thagaard, 2018, s. 152). Med andre ord måtte eg finna nokre tema som var moglege å utforska ut frå datamaterialet mitt, og som samstundes var relevante for problemstillinga mi.

I intervjuguiden hadde eg delt spørsmåla inn i ulike kategoriar, med tanke om at eg kanskje kunne nytta desse som tema når eg i etterkant skulle analysere datamaterialet. Ganske tidleg i arbeidet med analyseringa valde eg likevel vekk denne strategien, av di eg såg at svara frå informantane mine var mykje meir samanfletta og mindre strukturert enn eg hadde tenkt at dei skulle vera. I tillegg var det varierende kor stor vekt informantane tilla dei ulike kategoriane i intervjuguiden. Til dømes snakka dei lite om konkrete systematiske metodar, som var ein av kategoriane, og difor valde eg òg å heller la vera å fokusere på dette. At intervjuet vert annleis enn ein har tenkt er ei fylgje av at semistrukturerte intervju opnar opp for å avvika frå intervjuguiden. Eg har valt å sjå på det som ein positiv ting, for det viser at eg har klart å få informantane til å fokusere på det dei tenkjer er mest viktig, utan at dei vert alt for bundne av spørsmåla mine, som er prega av mi førforståing.

Sidan eg ikkje kunne nytta kategoriane frå intervjuguiden som tema, måtte eg arbeida ein del med datamaterialet mitt for å koma fram til andre aktuelle tema. Eg vart godt kjend med

innhaldet i intervjua gjennom transkriberingsprosessen, og undervegs i transkriberinga tok eg òg notat i stikkordform på eit eige ark om det var noko eg syntest var spesielt viktig. Etter eg var ferdig med transkriberinga byrja eg med å koda teksten. Kodane eg fekk forsøkte eg å setja i system ved å dela dei inn i meir overordna kategoriar eller kodegrupper. Dette gjorde alt mykje meir oversikteleg, og det vart mykje lettare å sjå kva dataa mine eigentleg handla om. Då klarte eg òg å systematisera det enno meir, og eg enda til slutt opp med tre tema som eg har brukt som utgangspunkt for resten av oppgåva: forståing av utfordrande åtferd, fokus på barnet sine behov og miljøterapeuten si rolle i skulen.

3.4 Kvaliteten til studien og forskningsetiske omsyn

Ifylgje Dalland (2020) finst det visse kvalitetskrav som undersøkinga bør oppfylle, mellom anna når det gjeld validitet, reliabilitet og om ein kan gjera ei generalisering av resultata frå studien. Kravet om validitet går ut på om studien er gyldig, medan kravet om reliabilitet går ut på om studien er truverdig. I dette metodekapittelet har eg gjort greie for heile undersøkingsprosessen, frå val av tema og metode, planlegging og gjennomføring av intervju, til transkribering og analyse av datamaterialet. Undervegs har eg vist mine refleksjonar kring det eg har gjort, og eg har grunngjeve vala eg har teke. Gjennom dette meiner eg at krava til validitet og reliabilitet er oppfylte, og at studien kan sjåast på som både gyldig og truverdig.

Når det gjeld generalisering er talet på informantar for lågt til at eg kan generalisera og til dømes seia at fleirtalet av miljøterapeutar i skulen vil vera einige med eller oppleve ting på same måten som dei eg har intervjua. Eg har òg allereie vore innom at måten miljøterapeutar arbeider på varierer mykje frå skule til skule, og difor ville det uansett vore vanskeleg å seia noko generelt som gjeld alle miljøterapeutar. Eg meiner likevel at undersøkinga kan ha relevans for andre som arbeider på same måte i skulen, av di hovudføremålet ikkje er å seia noko om korleis miljøterapeutar *arbeider* i skulen i dag, men å undersøkje korleis miljøterapeutar *kan* arbeida for å vareta barn som viser utfordrande åtferd på skulen. Undersøkinga seier noko om korleis det kan sjå ut, og sjølv om resultata mine ikkje er ein fasit som gjeld i alle situasjonar, meiner eg at resultata frå undersøkinga likevel kan bidra til auka kunnskap og forståing for mange.

Gjennom heile prosessen med undersøkinga og skrivinga har eg vore oppteken av å fylgja god forskningsetikk. Som nemnt tidlegare byrja eg med å melde prosjektet inn til NSD og utforma

eit informasjonsskriv for at samtykket frå informantane skulle vera godt informert (sjå vedlegg 1). I skrivet kjem det òg fram kva eg har gjort for å vareta informantane sitt personvern og anonymitet. Ei forskingsetisk utfordring som ikkje kjem fram i informasjonsskrivet gjeld informantane si teieplikt. Som tilsette i skulen har informantane mine teieplikt om elevane dei arbeider med, og i intervjuet var alle informantane flinke til å overhalda denne, men eg opplevde at informant 1, som berre arbeider med ein enkeltelev, kjende seg ganske avgrensa av teieplikta. Fleire gonger uttrykte ho at det var noko ho ville seia, men som ho ikkje kunne seia av di det var underlagt teieplikta. Dette gjorde at ho ikkje kunne gje detaljerte døme, men eg opplevde at ho likevel fekk delt sin kunnskap og erfaring om arbeid med barn som viser utfordrande åtfærd.

Kapittel 4: Presentasjon og drøfting av funn

Funna frå undersøkinga mi har eg delt inn i dei tre temaa forståing av utfordrande åtferd, fokus på elevane sine behov og miljøterapeuten si rolle i skulen. Med utgangspunkt i desse tre temaa, vil eg forsøkja å svara på problemstillinga mi, som er som følgjer:

Korleis kan miljøterapeutar i skulen arbeida i møte med barn som viser utfordrande åtferd?

Eg minner om at hovudfokuset mitt ikkje primært er på korleis ein kan handtera åtferda når ho oppstår, men korleis miljøterapeutar i skulen kan *møta* barnet, altså sjå barnet, forstå barnet og leggja til rette for barnet.

4.1 Forståing av utfordrande åtferd – å sjå bak åtferda

For å kunna svara på korleis miljøterapeutar kan arbeida i møte med barn med utfordrande åtferd er det naturleg å byrja med å sjå på miljøterapeutane si forståing av kva utfordrande åtferd er. På eit innleiande spørsmål om kva informantane tenkjer på når dei høyrer omgrepet utfordrande åtferd var utagering det fyrste som vart nemnt av alle tre informantane, men alle gav òg uttrykk for at utfordrande åtferd kan innebera andre typar åtferd òg. Mellom anna nemnte informantane elevar som er stille, inneslutta, beskjedne, sårbare og/eller engstelege, og elevar som slit med sjølvbilete. Informant 3 fortalde at ho arbeider med alle typar problematikk, og sa at «me har jo alt frå begge ender av skalaen.» Det vart ikkje sagt uttrykkeleg, men eg fekk inntrykk av at informantane stort sett delte åtferda i to hovudkategoriar: utagerande og innagerande åtferd. Dette skil seg frå tradisjonen i faglitteraturen, som gjerne lagar fleire skilje i kategoriseringa (Sollesnes, 2018; Sørli & Nordahl, 1998). Til dømes skilde informantane ikkje tydeleg mellom utagerande åtferd og lærings- og undervisingshemmande åtferd, men omtalte begge delar som anten utagerande eller uroleg åtferd.

Informant 3 la òg vekt på at det kan vera skilnad på kva som gjer at åtferda vert oppfatta som utfordrande, og trakk fram at nokre typar åtferd kan vera sær utfordrande for omgjevnadane, medan andre typar åtferd i større grad er avgrensa til å vera utfordrande for den som utøver åtferda. Dette samsvarar til dels med Sollesnes (2018, s. 35) sin definisjon om vanskeleg åtferd som «en type atferd som omgivelsene finner det vanskelig å forholde seg til», men informantane inkluderte i tillegg åtferd som barnet sjølv opplever som utfordrande eller vanskeleg. Sollesnes

(2018, s. 35) seier likevel noko av det same når han seier at åtferda «uttrykker en vanske det aktuelle barnet trenger hjelp med.» Dette viser at han òg tenkjer på barnet sin situasjon, og at det ikkje berre er omgjevnadane som vert utfordra. Som døme på åtferd som kan utfordra omgjevnadane trakk informant 3 fram utagerande åtferd, av di utagering ofte kan øydeleggja undervisinga eller opplevast skremmande for medelevane. Som døme på åtferd som er mest utfordrande for eleven sjølv trakk ho fram åtferd som fylgjer dårleg sjølvbilete, til dømes at ein elev som eigentleg likar å symja vel å «gløyma» badetøyet når det er symjing på skulen av di han/ho er redd for å visa seg. Likevel var informanten tydeleg på at alle typar utfordrande åtferd kan falla inn under både åtferd som er utfordrande for omgjevnadane og utfordrande for barnet, og gav eit døme på at utagerande åtferd òg kan vera utfordrande for eleven sjølv: «Dei kan få litt problem med venskap etterpå, for dei har kanskje øydelagt litt for seg sjølv òg, at dei andre vert redde dei.» I tillegg, om ein legg til grunn tanken om at «kids do well if they can», kan ein tenkja seg at det ikkje berre er konsekvensane av åtferda som er utfordrande for eleven, men at eleven uansett synest det er utfordrande, av di åtferda vitnar om at det er noko eleven ikkje klarar. Difor kan ein, i staden for å kategorisera åtferda etter kven ho er utfordrande for, heller tenkja at utfordrande åtferd alltid vil vera ei utfordring for barnet som utfører åtferda, medan det kan variera kor mykje åtferda utfordrar omgjevnadane til barnet.

Både informant 2 og informant 3, som begge arbeider førebyggjande over heile skulen, var òg opptekne av å finna ut av kva som ligg bak den utfordrande åtferda, eller kvifor elevane viser denne typen åtferd. Her fylgjer dei tankegangen til Greene (2014, s. 11), som seier: «*Understanding why a kid is challenging is the first and most important part of helping him.*» Dette sitatet viser òg at fokuset er på å hjelpa barnet, ikkje berre på å handtera åtferda, noko som er ein viktig skilnad. Som døme på moglege forklaringar på den utfordrande åtferda nemnde informantane mellom anna faktorar i heimen og faglege utfordringar, men begge slo fast at det kan vera mange grunnar og at det er mange faktorar som spelar inn. Dei la vekt på at det ikkje er tilstrekkeleg å berre sjå på eleven, men at ein må sjå på eleven i ein samanheng og sjå på systemet rundt eleven for å finna ut av kvifor eleven viser utfordrande åtferd. Dette kan knytast opp til Greene (2014) sin tanke om at ein må finna ut av kva situasjonar det er som utløyser den utfordrande åtferda. Informant 2 omtalte det som å sjå på alle brikkene i eit puslespel og å «snu alle steinane».

Som forklaring på den utfordrande åtferda presiserte informant 2 at tryggleik ofte spelar ei stor rolle: «Det handlar mykje om tryggleik. Det er det det handlar om, for det er ofte utryggleik som gjer at dei elevane er urolege og er utfordrande.» Her viser ho støtte til Lindbäck og Glavin (2020), som seier at utfordrande åtferd ofte kjem av at elevane vert utrygge eller engstelege. Informant 3 sa òg at ho tenkjer at «det er ein måte å uttrykka at dei er usikre på», og at elevane ikkje gjer det berre for å vera stygge. «Dei færreste trur eg gjer det berre av di dei har så lyst», sa ho. Dette er eit tydeleg døme på «kids do well if they can»-haldninga, som alle informantane indirekte gav uttrykk for at dei var einige i. Informant 3 knyta òg åtferda opp mot kommunikasjon: «Eg trur at dei kommuniserer eit eller anna med måten dei er på, at vår oppgåve vert å tolka den åtferda.» Sollesnes (2018) omtalar denne kommunikasjonen som eit signal om at barnet treng hjelp, og då vil tolkinga innebera å finna ut av kva det er barnet treng hjelp til. Informant 1 presenterte eit døme på at elevane kommuniserer gjennom åtferda, og fortalde om at ho fleire gonger har opplevd at eleven ho fylgjer opp tyr til vald av di han ikkje veit korleis han skal fortelja med ord korleis han har det. Dette er òg eit døme på at åtferd heng saman med sosial og emosjonell kompetanse, noko eg vil ta nærare føre meg seinare.

Sjølv om informantane var einige om at det er viktig å sjå bak åtferda, erkjente informant 3 at det ikkje alltid er lett å sjå kvifor elevane gjer som dei gjer, og at nokre dagar vert ein berre frustrert og tenkjer «Kan du ikkje berre oppføra deg?» Dette er truleg noko dei fleste som arbeider i skulen kan kjenna på frå tid til anna.

4.2 Fokus på elevane sine behov – å møte barnet

Ein viktig del av det å møte barnet på ein god måte handlar om å vareta elevane sine behov, og miljøterapeutane eg intervjuar kom med mange gode døme på behov som er viktige for elevane. I intervjuar var fokuset mest på dei elevane som viser utfordrande åtferd og kva behov dei har, men truleg gjeld dei fleste behova for alle elevane på skulen i større eller mindre grad.

Som døme på eit behov som er viktig for alle barna på skulen nemnte informant 3 førebyggjande trivsel, til dømes at alle elevane har ein plass å gå i friminuttet. Ho hadde erfart at elevane har eit behov for å veta kor dei skal gjera av seg i friminutta, og difor var dette noko skulen hennar hadde valt å setja fokus på: «Me arbeider ute med å ha aktivitetar der alle kan vera med, [...], der kan du berre koma og vera med, du treng ikkje spørja «får eg lov?», så der er dei i lag både

store og små, og alle som vil kan gå der.» Ho sa òg at ho merker at det har ein positiv effekt: «Me ser jo det at når elevane er aktive og veit kven dei skal vera med og har noko å halda på med så vert det mykje rolegare ute, mindre bråk.» Dette handlar på mange måtar om å laga ein meir føreseieleg skulekvardag for elevane, som informant 3 òg trakk fram som eit behov. Å laga ein føreseieleg skulekvardag handlar i tillegg mykje om struktur og tydelege rammer, som var noko alle tre informantane snakka om. Informant 1 fortalde at eleven ho fylgjer opp har eit stort behov for ekstra tilrettelegging, til dømes gjennom å arbeida på grupperom og gjennom å ha ein fast struktur og plan for dagen. Ho forklarte at fokuset på struktur har hatt ein effekt: «Eg har merka det at på utageringa og den utfordrande åtferda så har det hjelpt.» Dette er eit døme på at det hjelper å ha enkle, tydelege spelereglar som eleven kan forstå og veta korleis han skal forhalda seg til, jamfør Lindbäck og Glavin (2020). Informant 1 sa òg at «for mange elevar kan det jo vera ekstra utfordrande om ting endrar seg plutselig eller om ting ikkje går heilt etter planen.» Her peiker ho på situasjonar der spelereglane er uklare og kan vera vanskelege å forstå, som kan medføra at elevane kjenner seg utrygge og reagerer med utfordrande åtferd.

Informant 2 la òg vekt på at ein føreseieleg skulekvardag skapar tryggleik for elevane, og trakk fram tryggleik som eit av barna sine viktige behov. Ifylgje informant 3 handlar det om å ha tydelege forventingar til elevane, at elevane veit kva som vert forventa av dei. Til dømes må nokre elevar ha ein regel for alt, som ei slags oppskrift, sa ho. I tillegg til at dette er eit døme på tydelege spelereglar som skapar tryggleik for elevane, kan ein òg sjå på det som ein del av det autoritative perspektivet, jamfør Roland (2021). Reglar og forventingar handlar om å stilla krav til elevane, som er den eine dimensjonen i det autoritative perspektivet. Samstundes kan ein òg sjå på struktur og tydelege rammer som eit verktøy for å førebyggja det Greene (2014) kallar uløyste problem, altså dei situasjonane der eleven sin kompetanse ikkje strekkjer til, som fører til at den utfordrande åtferda oppstår. Til dømes, om ein elev har vanskar med å handtera plutselige endringar, kan ein tydeleg struktur vera med på å førebyggja slike situasjonar og på den måten bidra til å redusera utfordrande åtferd.

I intervjuet kom det òg fram at elevane har eit behov for sosial kompetanse, og alle tre informantane var innoan temaet sosial og emosjonell kompetanse i løpet av samtalen. Informant 2 sa ho opplever at mange av elevane med utfordrande åtferd har mangel på eller redusert sosial kompetanse, og uttrykte at å arbeida med sosial kompetanse er særst viktig. Ho trakk fram at det er viktig for eleven å veta «rett og slett korleis skal du vera i lag med andre, kva måte skal du

respondera på, det med regulering av kjensler, ikkje minst...» Dette er døme på kva Greene (2014) meiner når han seier at barn som viser utfordrande åtferd manglar visse ferdigheiter. Trening i sosial kompetanse handlar i denne samanhengen om å gje elevane verktøy til å handtera dei uløyste problema, altså situasjonane der barnet sin kompetanse i utgangspunktet ikkje strekkjer til, slik at desse situasjonane ikkje lenger utgjør eit problem for eleven. Informant 1 fortalde at i arbeidet med eleven ho fylgjer opp øver dei mykje på akkurat dette, og at med denne eleven vert det emosjonelle og det sosiale prioritert føre det faglege. Ho la vekt på at trening i sosial kompetanse er heilt naudsynt i situasjonen ho står i. «Med denne eleven er det så viktig for at han skal fungera når han veks opp», fortalde ho. Dette er eit døme på kor viktig det er med sosial kompetanse, ikkje berre på skulen, men i livet elles òg.

Eit anna behov som informant 2 trakk fram handlar om å ha ein trygg vaksen rundt seg: «Dei har behov for ein trygg vaksen person, [...], ein person dei veit dei kan ta kontakt med.» At mange elevar har behov for ein samtale, var òg noko informant 3 la vekt på. Ho sa at sjølv om det ikkje alltid handlar om veldig store eller alvorlege ting, så opplever ho at det er viktig for barna å ha nokon dei kan seia ting til eller nokon som veit om kva dei strevar med. Om ein knyter dette opp mot tryggleikssirkelen, kan ein tenkja at barnet her er på botnen av sirkelen og har behov for nærleik, og at det å snakka med den vaksne vert som å koma til den trygge hamna for å få «lading» eller emosjonelt påfyll. Informant 2 presiserte òg at det er viktig at den vaksne er til stades og tilgjengeleg, ikkje berre for at elevane skal kunna ta kontakt, men òg for at den vaksne skal kunna sjå situasjonar som oppstår, for då har ein høve til å koma meir i forkant. Å ha vaksne på alle arenaar, var informant 3 òg oppteken av, og nemnte særleg overgangssituasjonar og garderoben som viktige plassar å vera til stades og fylgja med og observera kva som skjer. Her får ho støtte av Borg og Lyng (2019), som seier at auka vaksentettleik kan bidra til å både oppdaga og førebyggja utfordrande åtferd.

Informant 2 var oppteken av å leggja til rette for den enkelte eleven, og fortalde at ein ofte må møte ulike elevar på ulike måtar. Ho sa at ein til dømes ofte må trå veldig varsamt i møte med stille elevar, og med nokre elevar må ein vera veldig merksam på eige kroppsspråk, stemme og veremåte. Ho peikte på at elevane sine behov kan vera veldig ulike, og difor må ein tilpassa til kvar enkelt elev. Informant 3 sa det på fylgjande måte: «Det er jo ikkje ei oppskrift som passar til alle.» Dette har ein samanheng med at det varierer frå elev til elev kva sosiale ferdigheiter det er dei manglar, og at det difor òg er ulike situasjonar som utløyser utfordrande åtferd hjå

elevane. Det fører til at ein må møte elevane på ulike måtar for å tilpassa seg behova og føresetnadane deira.

Korleis ein møter enkelteleven var noko alle informantane var opptekne av, og sjølv om det ikkje finst nokon fasit som gjeld for alle elevar, var det likevel ein ting informant 2 trakk fram som viktig for alle: «Eg tenkjer det som er viktig er at elevane kjenner på at du vil deira beste, at du møter dei med respekt.» Dette handlar om å leggja til rette for ein god relasjon med barnet, men kan òg knytast opp mot den øvre delen av tryggleikssirkelen, kor behovet for utforsking står i fokus. Her handlar det om at den vaksne må støtta barnet, til dømes gjennom å visa glede over barnet, for å leggja til rette for at barnet skal kunna utvikla større sjølvstende (Brandtzæg et al., 2016). Informant 2 kalla det eit «behov for å verta møtt på ein respektabel og trygg og god måte». Informant 3 forklarte at elevar som utstråler mykje negativitet fort kan oppleve at ingen liker dei eller at alle er irritert på dei, eller dei kan tenkja at både dei vaksne og medelevane rundt dei helst skulle sett at dei ikkje var der. «Så det behovet for at nokon ser dei og liker dei trur eg er veldig avgjerande», konkluderte ho med. Informant 1 la òg vekt på at ein må visa at ein bryr seg, og forklarte det på denne måten: «Å visa at sjølv om det er utagering kvar dag, at du framleis er der for dei og er ein god vaksen som er snill og omsorgsfull sjølv om det er slik, det trur eg er veldig viktig.» Dette vil truleg både skapa tryggleik for eleven og bidra til å byggja ein sterkare relasjon mellom den vaksne og eleven, som er to viktige ting i arbeidet med barn med utfordrande åtferd.

Informant 1 konkluderte med at den vaksne må vera tydeleg, bestemt, tolmodig og omsorgsfull: «Du må liksom ha like mykje av begge delar, du må vera tydeleg og du må av og til vera litt streng, men òg veldig snill og god, slik at elevane veit kor dei har deg på ein måte.» Her har informanten teke det autoritative perspektivet, og har fokus på balansen mellom krav og relasjonsvarme. Informant 1 forklarte vidare at relasjonsbygging er veldig viktig når ein arbeider med personar i sårbare situasjonar. Det same sa informant 3: «Dette med relasjon er jo veldig viktig eigentleg uansett, å byggja relasjon.» For å skapa ein god relasjon snakka informant 3 om «å gje dei rom og tid og snakka med dei og lytta til dei, veldig mange treng eigentleg det.» Informant 2 meinte òg at det er viktig å investera i tid, og sa at det òg er viktig at den vaksne har mykje tolmod, for ting tek tid, og «det er ikkje lett å berre snu ting med ein gong», sa ho. Roland (2021) snakkar òg om å ta seg tid til eleven, og seier at ein bør nytta kvart høve ein får til å byggja ein god relasjon til eleven.

Informant 2 snakka òg om å byggja relasjonar *før* ein tek tak i åtferda, til dømes gjennom å snakka om interesser eller spela eit spel for å verta litt betre kjend, altså ta ei forsiktig tilnærming. Ho la vekt på at om ein har ein god relasjon til eleven så har ein meir å gå på i situasjonar som er utfordrande: «Dess meir du har på plusskontoen, dess lettare, fortare løyser ting seg.» Dette er det Roland (2021) kallar «banking time», å byggja relasjonar i gode situasjonar. Kinge (2020) kallar det å arbeida i fredstid, og dette kan òg sjåast på som «lading» eller emosjonelt påfyll som bidreg til å dekkja eleven får dei dekt eleven sitt behov for nærleik, jamfør Brandtzæg et al. (2016). Informant 2 fortalde at ho opplevde at samarbeidet med eleven vert lettare når ho arbeider på denne måten, for eleven vert meir trygg. Informant 3 fortalde òg at ho merker skilnad om ho har ein god relasjon til eleven. «Eg merker vel kanskje fyrst og fremst at dei høyrer meir på deg», sa ho, men la òg vekt på at ein god relasjon ikkje forandrar alt, og at ein likevel kan oppleve både gode og dårlege episodar.

Sjølv om informant 2 la vekt på at det er viktig at miljøterapeuten byggjer gode relasjonar til elevane, uttrykte ho samstundes at elevane sin relasjon til kontaktlæraren er enno viktigare, for det er kontaktlæraren elevane møter i det daglege. Ein kan tenkja at den faste kontaktlæraren lettare kan etablere ei rolle som ein trygg vaksen som elevane kan koma til for å dekkja behovet for nærleik, og for å støtta seg på når dei skal utforska og læra nye ting. Det vil truleg vera vanskelegare for ein miljøterapeut som har ansvar for alle elevane på skulen å oppnå ein like tett relasjon til kvar elev, enn det er for kontaktlæraren som berre har ein klasse med elevar å forhalda seg til. At lærar-elev-relasjonen kan ha mykje å seia kom òg fram i intervjuet med informant 3, som sa ho hadde erfart at elevar ofte oppfører seg annleis om det kjem inn ein vikar enn dei gjer når dei har den vanlege læraren sin som dei er trygge på og har ein god relasjon til. Dette er eit døme på kva som kan skje når ein tek vekk den tryggleiken som den faste læraren er med på å skapa i klasserommet. Ein kan òg sjå på det som at endringa frå den vanlege strukturen skapar ein situasjon som eleven ikkje har ferdigheiter til å handtera, og at det er difor åtferda oppstår. Truleg er det ein kombinasjon av eleven sin utryggleik og eleven sine manglande sosiale ferdigheiter som spelar inn her.

Alle tre informantane nemnde òg ulike konkrete verktøy og tiltak som dei nyttar for å handtera åtferda, men informant 2 presiserte at arbeidet ein gjer i det daglege, å sjå elevane og ta tak i situasjonar som oppstår, er viktigare enn program og metodar. Denne haldninga samsvarar med

fokuset eg valde for oppgåva mi. Eg valde å fokusera lite på konkrete tiltak og verktøy som skal bidra til å redusera åtferda, og i staden fokusera meir på elevane sine behov, altså kva dei treng frå den vaksne, og korleis den vaksne kan møte eleven på ein god måte.

4.3 Miljøterapeuten si rolle – tverrfagleg kompetanse i skulen

I intervjuet vart det òg sett fokus på kva det inneber å vera miljøterapeut i skulen, og på kva rolle denne yrkesgruppa spelar i skulen. Dette er relevant av di det handlar om miljøterapeuten sine føresetnadar i møte med elevane.

Om rolla som miljøterapeut fortalde informant 3 fylgjande: «Det er ei stilling som må gå seg litt til, og dei [elevane] må verta vande til kva den personen driv på med og kvifor han eller ho er der». Ho fortalde vidare at ho i byrjinga opplevde at mange elevar ikkje visste heilt kva ein miljøterapeut var, og at mange elevar lurte på kven ho var, kva ho gjorde der og kva som var hennar oppgåve på skulen. Dette samsvarar med Gjertsen et al. (2018) sine funn om at miljøterapeutar har ei uklar rolle i skulen. Men informanten forklarte òg korleis rolla som miljøterapeut vart meir tydeleg etablert over tid: «Dess lenger du er der, dess meir vert dei vande til at dei kan ta kontakt», sa ho, og fortalde at no kjem elevane ofte til ho og tek kontakt sjølv av di dei ynskjer samtale. Med andre ord er det mogleg å over tid gjera miljøterapeutrolla meir klar og tydeleg på den enkelte skulen. Begge miljøterapeutane som arbeider over heile skulen sa dei har fått vera med på å utforma stillinga si sjølv. Dei fortalde om mange ulike arbeidsoppgåver, som mellom anna inneber mykje førebyggjande trivselstiltak, ulike typar samtalar og trening i sosial kompetanse med både enkeltelevar og grupper, og tett samarbeid med lærarar. Begge gav uttrykk for at dei sette pris på at dei hadde fått vera med og avgjera sjølv kva arbeidet deira skulle innebera. I denne samanhengen kan det difor sjåast på som ein positiv ting at miljøterapeutrolla er noko uklar. Ingen av informantane kommenterte dette spesifikt, men informant 3 gav uttrykk for at det viktigaste er at miljøterapeuten er fleksibel og tilgjengeleg for elevane, og at elevane kjenner miljøterapeuten.

Informant 2 la særleg vekt på at ho synest det er viktig å arbeida førebyggjande, slik at ein kan koma i forkant av hendingar, men ho fortalde òg at det hender ein må gå inn i saker der og då, og driva med «brannsløkking». Borg og Lyng (2019) framhevar miljøterapeuten sitt høve til å bidra førebyggjande og fremja positiv åtferd, men legg vekt på verdien av miljøterapeuten sin

kompetanse i dei utfordrande situasjonane òg. Informant 2 meinte at miljøterapeutar får nytta utdanninga og kompetansen sin meir om dei arbeider på ein slik måte som ho gjer i skulen, samanlikna med miljøterapeutar som arbeider opp mot enkeltelevar. Informant 1, som arbeider med berre ein enkeltelev, fortalde at ho opplever å få bruk for det ho har lært i utdanninga, men gav samstundes uttrykk for at ho gjerne kunne hatt enno meir ansvar og oppgåver som er relevante med tanke på utdanningsbakgrunnen hennar. Dette er eit døme på at personar med sosialfagleg utdanning har ein særmerkt kompetanse som er nyttig i skulen, men for å få full utteljing for denne må ein nytta han rett.

Flaten (Flaten & Sollesnes, 2016) fortel at dei sosialfaglege utdanningane har mykje større fokus på miljø enn lærarutdanningane, som er meir fokusert på fag. Informant 2 fortalde at ho ofte må rettleia lærarar, og at mange kjem til ho og spør til dømes «kva skal eg gjera, korleis skal eg takla den situasjonen, korleis skal eg takla dei elevane, kva skal eg gjera?» Dette er eit døme på at lærarane sin kompetanse ikkje alltid strekkjer til, og på at miljøterapeutane sin sosialfaglege kompetanse kompletterer lærarane sin kompetanse, og såleis bidreg til å auka den samla kompetansen på skulen, jf. Borg og Lyng (2019). Informant 2 fortalde òg at ho opplever ei auke med utfordringar i skulen, og difor ynskjer ho fleire med ulik yrkesbakgrunn i skulen, av di dei kan bidra til meir kunnskap om korleis ein kan handtera og førebyggja situasjonar. «Eg tenkjer at det skulle vore fleire miljøterapeutar i skulen, med vår bakgrunn», sa ho. Ho fortalde at draumesenarioet hennar er at det er ein miljøterapeut og ein lærar i kvar klasse. Informant 2 meinte likevel at lærarane òg bør kunna meir om utfordrande åtferd, og fortalde at ho skulle ynskja at lærarane òg lærte meir om slike ting i utdanninga: «Eg skulle ynskja det var mykje meir, for det er akkurat det som møter dei når dei kjem ut i skulen, det er elevar med ulike utfordringar frå A til Å.» Ho fortalde vidare at skulen hennar for tida har stort fokus på kompetanseheving, spesielt når det gjeld relasjonar med elevar, klasseleiing og mobbing, for det er viktig at alle dei vaksne på skulen har nok kunnskap om ulike typar utfordringar.

I tillegg til at miljøterapeutane kan ha ein annan innfallsvinkel enn lærarane, trakk informant 3 òg fram at ein miljøterapeut har betre tid til å setja seg ned og grava for å finna ut av kva som ligg bak åtferda. Ho forklarte at medan lærarane ofte er travle og skal takla heile klassen samstundes, har miljøterapeutane høve til å ta seg av den eine. Nyten av å ha ein ekstra vaksen til stades var noko alle informantane nemnde. Informant 1 trakk fram at ho synest det er godt å vera to vaksne, for då kan ein hjelpa kvarandre. Om det til dømes oppstår ein situasjon i

klasserommet, kan ein ta ut ein elev utan at resten av klassen sit att åleine, forklarte ho. Informant 2 la vekt på at det kan vera vanskeleg for læraren om han er åleine, særleg om han har elevar som er urolege eller utagerande, for han må forhalda seg til alle elevane samstundes. Ho samanfatta det på ein enkel måte: «God nok vaksentettleik er viktig når du har elevar med utfordringar.» Ekstra vaksentettleik er ein av dei positive sidene som Borg og Lyng (2019) trekkjer fram med å tilsetja miljøterapeutar i skulen, men dei legg òg vekt på at samarbeidet mellom miljøterapeuten og lærarane spelar ei viktig rolle for at ein skal kunna fullt ut nytta den ressursen som miljøterapeuten utgjer i klasserommet. Informant 1 trakk fram eit døme på korleis dei kan samarbeida, og forklarte at om ein har ein dårleg dag og ikkje heilt veit om ein kjem til å klara å stå i alle situasjonane, så kan ein snakka med den andre om det på førehand, slik at den andre kan ta seg av ein eventuell situasjon som skulle oppstå. Dette er eit døme på at godt samarbeid, særleg god kommunikasjon og avklaring av ansvar og oppgåver mellom læraren og miljøterapeuten, er særns nyttig i arbeidet i skulen.

Kapittel 5: Avslutning

I denne oppgåva har eg undersøkt korleis miljøterapeutar i skulen kan arbeida i møte med barn som viser utfordrande åtferd. Gjennom semistrukturerte intervju med miljøterapeutar som arbeider i skulen har eg fått eit større innblikk i korleis arbeidet med desse barna kan sjå ut, og gjennom å analysa funna frå undersøkinga og drøfta dei i ljøs av faglitteratur og tidlegare forskning har eg fått mykje ny kunnskap og innsikt i dette temaet, og har med det oppnådd det som var hovudføremålet med studien.

Studien konkluderer med at det i arbeid med barn som viser utfordrande åtferd er viktig å forsøkja å forstå barnet og kva åtferda er eit uttrykk for. Både faglitteraturen og informantane var samde om at åtferda som regel ikkje oppstår berre av di elevane har lyst, men at det er noko anna som ligg bak åtferda. Gjennom studien har eg identifisert to hovudfaktorar som spelar ei viktig rolle: tryggleik og sosial kompetanse. Både i den gjennomgånne teorien og i intervju med miljøterapeutane kom det fram at både utryggleik og mangel på sosiale ferdigheiter kan utløysa utfordrande åtferd hjå elevane, og arbeid med barn som viser utfordrande åtferd bør difor handla mykje om å møta elevane sine behov for tryggleik og sosial kompetanse. Inn under desse behova hamnar òg mange andre av eleven sine behov, til dømes behov for struktur og ein føreseieleg skulekvardag, eller behov for å verta sett og anerkjend av ein vaksen, som begge bidreg til å skapa tryggleik for barnet. Eit fellestrekk for dei to faktorane tryggleik og sosial kompetanse er at begge delar kan elevane få eller utvikla i møte med ein trygg vaksen. I teoridelen av oppgåva kom det fram at Brandtzæg et al. (2016) seier at barnet sin tryggleik avheng av tilgjengelege vaksne, og både Ogden (2022) og Sollesnes (2018) trekkjer fram at utvikling av sosial kompetanse skjer i samspel med vaksenpersonar som barnet har ein positiv relasjon til. Difor er det å vera til stades og arbeida for å skapa ein god relasjon til elevane ein viktig ting som miljøterapeuten kan gjera. Sjølv om miljøterapeutar har ei noko uklar rolle i skulen, har eg vist at den sosialfaglege kompetansen dei tek med seg inn i skulen er ein nyttig ressurs, og dei har ofte meir tid og ein litt annan innfallsvinkel enn lærarane. Difor står dei i ein heilt spesiell posisjon til å leggja til rette for tryggleik og utvikling av sosial kompetanse hjå det enkelte barnet på skulen, og på denne måten bidra til å førebyggja utfordrande åtferd.

Denne studien har stor relevans for miljøterapeutar som er tilsette i skulen, av di utfordrande åtferd er ein tematikk som dei fleste som arbeider i skulen vil koma borti. Som eg nemnde i innleiinga er lite av den tidlegare forskinga om arbeid med utfordrande åtferd knytt opp mot

miljøterapeutar som arbeider i skulen, og difor vil denne studien vera eit nyttig bidrag som kan gje ny kunnskap og innsikt i tematikken for dei som arbeider i ei slik stilling. Sjølv om fokuset i oppgåva er på miljøterapeutar, meiner eg at studien òg vil vera relevant for lærarar og andre som arbeider i skulen, for alle dei vaksne på skulen bør arbeida for å vera ein trygg vaksen i møte med elevane og bidra til å leggja til rette for tryggleik og utvikling av sosial kompetanse. Studien vil òg ha relevans for politikarar og andre som har makt til å påverka kva som skjer i skulesektoren. Oppgåva viser at miljøterapeutar kan utgjera ein viktig ressurs i skulen generelt, og særleg i arbeid med barn som viser utfordrande åtferd, men likevel finst det framleis mange skular utan miljøterapeutar med sosialfagleg utdanning. Denne studien er ikkje den fyrste som set fokus på behovet for sosialfagleg kompetanse i skulen, men er likevel eit relevant bidrag inn i debatten om å få fleire sosialarbeidarar inn i skulen.

Eg har gjennom denne studien sett på korleis miljøterapeutar gjennom å vera ein trygg vaksen kan bidra til tryggleik og utvikling av sosial kompetanse, og korleis det kan ha ein førebyggjande effekt når det gjeld utfordrande åtferd. Eg har i stor grad avgrensa oppgåva til å handla om korleis den vaksne kan møte barna på skulen på ein god måte. Samstundes har eg lagt mindre vekt på andre konkrete strategiar og verktøy for å handtera pågåande utfordrande åtferd enn det å sjå og anerkjenna barnet. Sjølv om ein kan arbeida førebyggjande, verkar det likevel ikkje til å unngå at utfordrande åtferd av og til oppstår, og difor synest eg det hadde vore interessant å forska vidare på kva miljøterapeuten kan bidra med når det gjeld handtering av åtferda. Det hadde òg vore spennande å dykka djupare ned i skilnadane mellom miljøterapeutar og lærarar, både når det gjeld rolla deira på skulen generelt, og knytt opp mot utfordrande åtferd spesielt.

Litteratur

Valfritt pensum er markert med * (totalt 1004 s.)

Borg, E. & Lyng, S. T. (2019). *Sosialfaglig kompetanse i skolen*. Fellesorganisasjonen (FO). *(56 s.)

Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal Akademisk. *(160 s.)

Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal. *(kap. 3+4+8, 56 s.)

Flaten, K. & Sollesnes, T. (2016). *Oppvekst og miljø: Barn og unges utvikling*. Cappelen Damm Akademisk. *(kap. 8+9, 30 s.)

Gjertsen, P.-Å., Hansen, M. B. V. & Juberg, A. (2018). Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 21(2), 163-179. <https://www.idunn.no/doi/pdf/10.18261/issn.2464-3076-2018-02-05> *(17 s.)

Greene, R. W. (2014). *Lost at school: Why our kids with behavioral challenges are falling through the cracks and how we can help them* (2. utg.). Scribner. *(kap. 2, 44 s.)

Kinge, E. C. (2020). *Utfordrende atferd i skolen*. Universitetsforlaget. *(173 s.)

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordna del – verdier og prinsipper for grunnopplæringa*. Fastsett som forskrift ved kongeleg resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/?lang=nno> *(19 s.)

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk. *(kap. 7, 16 s.)

Lindbäck, S. & Glavin, P. (2020). *Å sette sosial og emosjonell kompetanse på timeplanen*. Fagbokforlaget. *(kap. 4+5, 52 s.)

Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utg.). Gyldendal. *(kap. 8, 24 s.)

Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.

- Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole: Relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring*. Cappelen Damm Akademisk. *(132 s.)
- RVTS Sør. (2022). *Traumebevisst ordliste*. <https://www.traumebevisst.no/ordliste/> *
- SkoleProffene. (2016). *Forandre med varme: Råd for trivsel i skolen*. Forandringsfabrikken. https://forandringsfabrikken.no/wp-content/uploads/2021/03/Forandre_med_varme.pdf *(67 s.)
- Sollesnes, T. (2018). *Vellykket arbeid med vanskelig atferd*. Cappelen Damm Akademisk. *(135 s.)
- Sørli, M.-A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. (NOVA Rapport 12a/98). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. *(kap. 6, 23 s.)
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg). Fagbokforlaget.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeskjema

Vil du delta i forskingsprosjektet «Barn med utfordrande åtferd i skulen»?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å utforska korleis ein kan arbeida med barn som viser utfordrande åtferd i skulen, sett frå ein miljøterapeut sitt perspektiv. Forskingsprosjektet er knytt til bacheloroppgåva som markerer slutten på barnevernspedagogutdanninga som eg, [REDACTED], tek ved Universitetet i Stavanger. I dette skrivet får du informasjon om måla for prosjektet og om kva det vil innebera for deg å delta.

Føremål

Føremålet med prosjektet er å utforska korleis miljøterapeutar i skulen kan arbeida for å møte barn med utfordrande åtferd på ein god måte. Prosjektet tek utgangspunkt i fylgjande problemstilling: Korleis kan miljøterapeutar i skulen arbeida i møte med barn som viser utfordrande åtferd på skulen?

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Eg vil intervju deg som er miljøterapeut i skulen og har erfaring frå arbeid med barn som viser utfordrande åtferd. Eg trur du har mykje verdifull kunnskap som kan bidra til å svara på problemstillinga mi og kasta ljøs over kva som er viktig i arbeid med utfordrande åtferd.

Kva inneber det for deg å delta?

Om du vel å delta i prosjektet, inneber det å delta i eit intervju der du vert spurd om dine erfaringar frå arbeid med barn som viser utfordrande åtferd i skulen. Intervjuet vil vara i omtrent 30-60 minutt og vil vera eit såkalla semistrukturert intervju. Det vil seia at eg har med ei rekkje opne spørsmål som vil vera rettleiande for retninga på samtalen, men det vil òg vera rom for å avvika frå desse. Intervjuet vert teke opp på lydopptak. Les avsnittet nedanfor om personvern for å sjå korleis opplysingane eg samlar inn vert handterte.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Om du vel å delta, kan du kva tid som helst trekkja samtykket attende utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då verta sletta. Det vil ikkje føra til nokon negative konsekvensar for deg om du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkja deg.

Ditt personvern – korleis me handterer og nyttar opplysingane dine

Me vil berre nytta opplysingane om deg til føremåla me har fortalt om i dette skrivet. Me handterer opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er berre eg (██████████) og rettleiar (██████████) som vil ha tilgang til opplysingane som kan nyttast for å identifisera deg (inkludert lydopptak).
- Eg vil nytta mobilappen Nettskjema-Diktafon for å ta lydopptaket. Det er ein app som er utvikla av Universitetet i Oslo for sikker innsamling av personopplysingar.
- Etter intervjuet vil eg transkribera lydopptaket. I denne prosessen vert alle personidentifiserande opplysingar anonymiserte.
- I den ferdige bacheloroppgåva som vert publisert vil alle opplysingar vera anonymiserte, og det vil ikkje vera mogleg å spora informasjonen attende til deg.

Kva skjer med opplysingane dine når me avsluttar forskingsprosjektet?

Etter at oppgåva er godkjend, som etter planen er i mai 2022, vil alle personidentifiserande opplysingar (inkludert lydopptak) verta sletta. Berre anonymiserte data som ikkje er mogleg å spora attende til deg vert tekne vare på.

Kva gjev oss rett til å handtera personopplysingar om deg?

Me handterer opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Universitetet i Stavanger har Personverntjenester vurdert at handteringa av personopplysingar i dette prosjektet samsvarar med personvernregelverket.

Dine rettar

Så lenge det er mogleg å identifisera deg i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva opplysingar me handterer om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å senda klage til Datatilsynet om handteringa av personopplysingane dine.

Om du har spørsmål til studien, eller om du ynskjer å veta meir eller utøva rettane dine, tak kontakt med:

- Universitetet i Stavanger ved [REDACTED]: [REDACTED]
- Vårt personvernombod: personvernombud@uis.no

Om du har spørsmål knytt til Personverntjenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester: e-post personverntjenester@sikt.no eller telefon 53 21 15 00.

Venleg helsing

[REDACTED]

(Rettleiar)

[REDACTED]

(Student)

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «Barn med utfordrande åtferd i skulen», og har fått høve til å stilla spørsmål. Eg samtykkjer til:

- å delta i eit intervju,
- at det vert teke lydopptak av intervjuet,
- at opplysingane mine kan handterast fram til prosjektet er avslutta.

(Prosjektdeltakar sin signatur, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Barn med utfordrande åtferd i skulen – Intervjuguide

Problemstilling: Korleis kan miljøterapeutar i skulen arbeida i møte med barn som viser utfordrande åtferd på skulen?

Introduksjon

- Presentera meg sjølv
- Gå gjennom informasjonsskrivet saman
- Avklara eventuelle spørsmål
- Signera samtykkeerklæring
- Starta lydopptak

Innleiande spørsmål

- Kva er dine arbeidsoppgåver og ansvarsområde på skulen?
- Fortel om kva du tenkjer på når eg seier barn med utfordrande åtferd.
- Fortel om kva erfaringar du har frå arbeid med barn som viser utfordrande åtferd i skulen.

Om arbeid med barn som viser utfordrande åtferd i skulen

- Kva type elevåtferd ser du på som utfordrande åtferd i skulen?
- Korleis arbeider du konkret i møte med barn som viser utfordrande åtferd?
- Kva ser du på som viktig i møte med desse barna?
- Korleis møter du ulike typar åtferd? (t.d. utagerande, innagerande osv.)

Om behov og relasjonsbygging

- Kva behov opplever du at barn som viser utfordrande åtferd i skulen har?
- Kva gjer du for å imøtekoma desse barna sine behov?
- Kva gjer du for å skapa ein god relasjon til barna som viser utfordrande åtferd?
- Kva skjer når du har ein god relasjon til barnet?

Om systematisk arbeid med utfordrande åtferd

- Nyttar de systematiske metodar (program/strategiar/manualar, t.d. PMTO, PALS, ART e.l.) i arbeidet med utfordrande åtferd på skulen?
- Kva metode nyttar de? Fortel om metoden.
- Korleis opplever du at metoden fungerer?
- Kva gjer du for å hindra at det vert for stort fokus på åtferda i staden for på barnet?
- Om skulen ikkje nyttar systematiske metodar, kva er grunnen til det?

Avslutning

- Er det noko meir du synest er viktig som me ikkje har snakka om?
- Stoppa lydopptak
- Takka for deltakinga
- Avklara eventuelle spørsmål