

Sosial inklusjon i ungdomsskolen

Master i sosialt arbeid og sosialpedagogikk

Institutt for sosialfag



Universitetet
i Stavanger

Kandidat: 1011

Veileder: Kari Søndena

Dato: 31.08.20

**MASTERSTUDIUM I SOSIALFAG
MASTERGRADSOPPGAVE**

SEMESTER: Høst - 2020

FORFATTER/MASTERKANDIDAT: 1011

VEILEDER: Kari Søndena

TITTEL PÅ MASTEROPPGAVE:

Norsk tittel: Sosial inklusjon i ungdomsskolen

EVT. Engelsk tittel: Social inclusion in secondary school

EMNEORD/STIKKORD: En kvalitativ studie om miljøterapeutens arbeid med sosial inklusjon i ungdomsskolen.

ANTALL SIDER: 78

ANTALL ORD: 24 540

DATO/ÅR
31.08.2020

Kandidatens navn
Erik Rosland

Forord:

Masteroppgaven har vært en utfordrende og lærerik prosess. Jeg vil takke mine fem fantastiske informanter som har gitt meg nye perspektiver på hvordan man kan arbeide med sosial inklusjon i ungdomsskolen. Det var like hyggelig å intervjuere dere som det var å snakke med dere i forkant av denne prosessen. Jeg ønsker dere alt godt i fremtiden som profesjonsutøvere. Videre har jeg lyst til å takke min veileder Kari Søndena for sin tilgjengelighet og tilpasningsdyktighet selv om jeg ikke har bodd i den samme byen. Hun har ikke kun vært dyktig til å svare da jeg trengte det, men også bidratt med flotte perspektiver som har satt i gang egne refleksjonsprosesser rundt temaet om sosial inklusjon. Hun har veiledet et titalls andre studenter i tillegg til meg, men jeg har følt meg som den eneste hver gang vi har snakket sammen. I vårt siste veiledningsmøte på over to timer glemte jeg å ta en eneste slurk av kaffekoppen. Hvis jeg utdanne meg videre, er du den første jeg ringer veiledning for og et eventuelt samarbeid. Til slutt har jeg lyst til å takke mine foreldre som indirekte pushet meg til å begynne å studere rett etter videregående. Jeg hadde ikke skrevet denne oppgaven hvis det ikke var for dere.

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| Sammendrag | 6 |
| 1. Innledning | 7 |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema | 7 |
| 1.2 Tidligere forskning | 8 |
| 1.3 Hensikt/mål | 10 |
| 1.3 Problemstilling..... | 11 |
| 1.5 Begrepsforklaring..... | 11 |
| 1.5.1 Miljøterapeuten..... | 11 |
| 1.5.2 Sosial inklusjon..... | 12 |
| 1.5.3 En inkluderende skole..... | 13 |
| 1.5.4 Forebygging..... | 13 |
| 2. Teoretisk fundament og modeller | 14 |
| 2.1. Miljøterapi..... | 14 |
| 2.2. Sosial inklusjon..... | 16 |
| 2.3. Kompetansetrekant | 17 |
| 2.4. Den bioøkologiske modell..... | 18 |
| 2.5. Den tverrkulturelle fortolkningsmodellen..... | 19 |
| 2.6. Prestasjonsmotivasjonsmodell..... | 20 |
| 2.7. Den proksimale utviklingssonen..... | 21 |
| 3. Metode | 22 |
| 3.1 Kvalitativ metode og fenomenologisk tilnærming..... | 23 |
| 3.2 Utvalg | 24 |
| 3.2.1 Strategisk utvelgning | 24 |
| 3.2.2 Utvalgets størrelse..... | 25 |
| 3.3 Datainnsamling | 25 |
| 3.3.1 Forberedelse til datainnsamlingen | 25 |
| 3.3.2 Gjennomføring av datainnsamlingen | 26 |
| 3.3.3 Typiske utfordringer under datainnsamlingen | 27 |

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 3.5 | Etiske retningslinjer | 28 |
| 3.6 | Reliabilitet | 30 |
| 3.7 | Validitet | 30 |
| 3.8 | Analyseprosess | 32 |
| 4. | Resultater | 33 |
| 4.1 | Presentasjon av informanter | 33 |
| 4.1.1 | Emilie..... | 33 |
| 4.1.2 | Tyra..... | 34 |
| 4.1.3 | Vendela..... | 35 |
| 4.1.4 | Jeanett..... | 36 |
| 4.1.5 | Nikolai..... | 37 |
| 4.2 | Forebygging..... | 39 |
| 4.2.1 | Klasserådet..... | 40 |
| 4.2.2 | Trafikklys-metoden og spørreundersøkelse | 41 |
| 4.2.3 | Jente- og guttegrupper..... | 43 |
| 4.3 | Inklusjon | 45 |
| 4.3.1 | Steg for steg | 47 |
| 4.3.2 | Ansatte sin rolle | 49 |
| 5. | Drøfting | 52 |
| 5.1 | Implikasjoner av hovedfunn innenfor primærforebygging | 52 |
| 5.1.1 | Miljøterapeutens rolle | 52 |
| 5.1.2 | Tiden..... | 54 |
| 5.2 | Implikasjoner av hovedfunn innenfor sekundærforebygging | 57 |
| 5.2.1 | Skolevegring | 57 |
| 5.2.2 | Et flerkulturelt perspektiv | 59 |
| 5.2.3 | Veien til felleskapet..... | 61 |
| 6 | Avslutning | 66 |

Sammendrag

Marginaliserte og sosialt ekskluderte elever kan være utfordrende å inkludere inn i et felleskap. Som miljøterapeut blir man utdannet til å være bevisst på denne problematikken, men allikevel kan det være vanskelig å håndtere. I min studie forsker jeg på skolesektoren knyttet til miljøterapeutens arbeid med sosial inklusjon. Formålet med studien dreier seg om å undersøke hvordan miljøterapeutene konkret arbeider med inkludering, samt belyse hvilke utfordringer som henger sammen med praktiseringen.

Til denne studien har jeg gjennomført kvalitative intervjuer med miljøterapeuter fra fem ulike ungdomsskoler. Disse informantene ga meg noen interessante resultater rundt tidsaspektet, det relasjonelle aspektet, og ikke minst problematikk knyttet til å arbeide med inkludering som miljøterapeut.

Det skrives mange bøker om dette temaet, og derfor er målet å finne nye kilder til forståelse ved å diskutere informantenes perspektiver opp mot relevant teori og min egen empiri. Forhåpentligvis kan det bidra til at du får noen nye perspektiver på hvordan en miljøterapeut kan arbeide med sosial inklusjon i ungdomsskolen.

1. Innledning

Denne oppgaven skal handle om inkludering i ungdomsskolen. Jeg skal først redegjøre for hvorfor jeg ønsker å skrive om tema, og deretter henviser til tidligere forskning på området. Videre skal jeg forklare hensikten med oppgaven, og alt danner grunnlaget for valgt problemstilling. Før jeg starter på neste kapittel om det teoretiske rammeverket, skal jeg forklare de mest sentrale begrepene for oppgaven. Dette gjøres fordi utvalgte begreper kan ha ulike definisjoner.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen for valget av temaet dreier seg primært om empiri knyttet til arbeid med inklusjon da jeg selv jobbet som miljøterapeut på ulike ungdomsskoler.

Opplæringsloven (2017) forklarer at alle elever har rett til et trygt skolemiljø som fremmer helse, læring og trivsel (Opplæringsloven, 2017, § 9A-2). Det er altså lovpålagt at alle elever skal ha et trygt og godt skolemiljø. Dermed blir miljøterapeutrollen på ungdomsskolen sentral for sikre at elevene nettopp opplever helse, læring og trivsel. Det kan være utfordrende for en lærer å ta hensyn til alle elever i et klasserom, på lik linje som kan det være vanskelig for miljøterapeuten å ivareta ta alle ungdommer som trenger en ekstra oppfølging. Derfor blir samarbeidsaspektet en viktig begrunnelse for valget av mitt tema om sosial inklusjon.

Opplæringsloven (2017) forklarer at alle som arbeider på skolen har et ansvar for å følge med på at elevene har det trygt, og gripe inn hvis det skulle oppstå ulike former for krenkelser (Opplæringsloven, 2017, § 9A-4). Denne loven styrker viktigheten av et samarbeid mellom de ansatte. Hvis alle elever skal ha det trygt, trenger man et samarbeid som sikrer at elevene får muligheten til å utvikle sitt eget potensiale. Dette speiler Fellesorganisasjonen (2020) sitt grunnlagsdokument, som henviser til at profesjonsutøverne sitt arbeid skal ta utgangspunkt i brukernes egne verdier, ressurser og kunnskap (Fellesorganisasjonen, 2020, s. 3).

Etter å ha jobbet på ungdomsskoler i korte engasjementer tidligere, er det flere temaer som kunne vært interessant å undersøke. Likevel fanget begrepet om inklusjon min oppmerksomhet tidlig i min første praksisperiode. Min veileder og miljøterapeut på skolen var flink til å ta vare på elevene som trengte det mest, men det ble et ressurskrevende arbeid. Hun hadde ikke tid til å være ute i skolegården å forebygge fordi det måtte prioriteres individuelle samtaler på kontoret. Da jeg begynte i praksis på skolen fikk jeg muligheten til å være mye ute i skolegården. Det var interessant å observere hvordan de marginaliserte og sosialt ekskluderte elevene håndterte sin

egen situasjon, men på en annen side var det overraskende å se hvor mange som ikke fant sin plass i det moderne skolesamfunnet.

Ut ifra disse erfaringene og observasjonene, skrev jeg en bacheloroppgave om innovative løsninger i skolesektoren. Jeg utviklet en inkluderingsplattform for sosialt ekskluderte elever, som jeg senere praktiserte da jeg kom ut i jobb. Dette førte til gode resultater, men også enda flere spørsmål. Dermed ønsket å forske videre på inklusjon i masteroppgaven også.

Jeg hadde tidligere hørt fra forelesere og lest i pensumbøker at miljøterapeuten på skolen kunne ha travle dager, og at det kunne være umulig å håndtere all problematikk på skolen samtidig. Dette var ikke min erfaring i det hele tatt. Dermed fikk jeg et lite sjokk da jeg intervjuet mine informanter. Plutselig forsto jeg at mine jobber kun var midlertidige stillinger for å fokusere på én bestemt problematikk. For hvordan skal miljøterapeuten klare å håndtere den slåsskampen i skolegården samtidig som man skal ha en individuell samtale med en elev? Hvordan skal man klare å praktisere det forebyggende tiltaket samtidig som man må stå å vente på den jenta med skolevegring i tilfelle hun kommer på skolen? Disse spørsmålet er en kort oppsummering av problematikk som informantene redegjorde for. Min jobb er å finne nye kilder til forståelse.

1.2 Tidligere forskning

Temaet om inklusjon i skolesektoren har blitt forsket på i flere år. Likevel er det fortsatt et stort samtaleemne på arbeidsplassene og akademisk nivå. Et konkret tiltak det har blitt forsket på, er MOT-organisasjonen. Befring & Moen (2017) forklarer at MOT sitt arbeid fokuserer på nå frem til ungdom fra 12 år og oppover. De ønsker å nå frem til ungdom som er i en ekstrem utviklingsfase. Ungdom utsettes for kommersielt og pedagogisk press. De er også i en periode av livet som er preget av mange muligheter, men opplever ulike risikofaktorer stort sett hver dag (Befring & Moen, 2017, s. 153).

Innenfor MOT sine prinsipper, har de et eget tema som tar for seg «skolen som samfunnsbygger». MOT bygger på noen av de samme prinsippene som jeg ønsker å forske på. MOT (2019) fokuserer spesielt på tre områder. Det er rektor som samfunnsbygger, skolepersonalet som samfunnsbyggere, samt spre MOT-filosofien i lokalsamfunnet. Målet er å forsterke viktigheten av å skape en felles kultur der alle er inkludert, samt forsterke en verdiplattform i skolen (MOT, 2019). Denne oppgaven skal primært ha et nedenfra og opp standpunkt. Det betyr at man praktiserer arbeidet ut ifra de retningslinjene som blir gitt på systemnivå. Likevel kan det være hensiktsmessig å stille seg kritisk til hvordan retningslinjene speiler virkeligheten. Dette er essensielt ettersom færre elever trives på skolen på generell basis.

Eriksen (2019) har gjort en undersøkelse som viser at færre elever trives på skolen, og det spesielt på ungdomstrinnet. Det viser seg at hele 70% av dagens ungdom kjeder seg på skolen, og at det er vanskelig å se en forbindelse mellom det faglige og livene deres (Eriksen, 2019). Dette er et interessant problemområde knyttet til elevene som skal bli inkludert i et felleskap. Hvis en elev i utgangspunktet ikke er interessert i å dra på skolen, og heller ikke ser en sammenheng mellom det faglige og livene deres, kan også motivasjonen reduseres. Men her finnes det muligens et mønster som har foregått i flere år.

Eriksen (2019) påpeker videre at andelen elever som trives på skolen har gått ned hvert eneste år siden 2012. Det blir også gjort rede for at flere mister troen på seg selv, og at færre tror de kommer til å fullføre en høyere utdanning. Færre elever tror også de kommer til å få et lykkelig liv. Dette er bemerkelsesverdige resultater, nettopp fordi ungdommenes utfordringer fortsetter å øke. Det gir ikke uttrykk for tilfeldige enkeltresultater, men derimot noen underliggende faktorer som endrer ungdommens relasjoner til skolen og egen framtid. Dermed viser forskningen også at flere ungdommer har en lavere terskel til å begå forskjellige former for regelbrudd (Eriksen, 2019). Dette er perspektiver som kan være hensiktsmessig å være bevisst på som miljøterapeut. Negativ atferd kommer alltid som en konsekvens av noe. Hvis miljøterapeuten skal praktisere et forebyggende tiltak i siste time, og eleven(e) tidligere har hatt fem timer med undervisning som for dem har virket meningsløs, kan det også bli utfordrende å motivere ungdommene til å bidra på ønsket måte.

En annen faktor kan være at det blir gitt for mange oppgaver til elevene som kan skape en stressfaktor. Dermed blir det viktig for miljøterapeuten å forsterke elevene sine ferdigheter. Fredriksen (2019) har forsket på hvordan ungdommer takler stress. Troen på egne ferdigheter kan forsterkes gjennom øvelse, trening og læringsstrategier. I praksis baserer denne øvelsen seg på å nå realistiske mål, og deretter evaluere disse. Man forsøker å bruke hjernen som en muskel som kan bidra til ny kunnskap og forståelse (Fredriksen, 2019). Dette gjelder ikke nødvendigvis kun i forbindelse med det faglige, men en kan også se det i forhold til det sosiale. Hvis man ønsker at en elev skal bli inkludert i et felleskap, er det hensiktsmessig at eleven har troen på sine egne ferdigheter også. Dette kan eksempelvis være en elev som har lyst til å spille bordtennis i friminuttet. Utfordringen ligger i at ungdommen kan ha for lav selvtillit til å gjennomføre aktiviteten, noe som kan øke risikoen for å mislykkes. Senere i oppgaven skal jeg drøfte denne problematikken.

1.3 Hensikt/mål

Hensikten med masteroppgaven vil være å fokusere på problematikken rundt sosial inklusjon i ungdomsskolen. Fra mitt perspektiv er det viktig å skrive en masteroppgave om inklusjon i skolesektoren fordi arbeidsmetodene endrer seg over tid. Man kan ikke generalisere at den samme metodikken for inkludering fungerer like bra i dag som den gjorde tidligere. Derfor trenger vi å fortsette å forske på dette tema til enhver tid, men det er ingen tvil om at inkluderingen i skolesektoren har fått større oppmerksomhet de siste årene. Haug (2014) påpeker at inkluderingsbegrepet har blitt brukt jevnlig i barnehage og skole de seneste årene. Begrepet søker en skole for alle. Det er selvsagt og nærmest udiskutabelt (Haug, 2014, s. 6). Så det er ingen tvil om at alle skoler ønsker å være inkluderende. Men når et begrep får et større fokus, kan det også kreve mer av de som jobber i sektoren.

Befring & Moen (2017) forklarer at dagens skolesektor fungerer som samfunnets opplæringsaktør med makt, muligheter og mandat til å veilede fremtiden for barn og unge. Det har nå blitt en viktig faktor å lykkes med skolen hvis man skal lykkes i livet. Det vil si at skolesektoren har et enormt ansvar både etisk og pedagogisk for å sørge for at elevene får et best mulig utbytte av skolegangen. Dette krever at alle elevene føler at de har en verdi, og det henger sammen med at de ansatte klarer å skape et rettferdig og inkluderende skolemiljø (Befring & Moen, 2017, s. 72). Med et så stort ansvar, kunne det vært interessant å intervjuere rektorer for å forske på hvordan de praktiserer inkluderingsbegrepet på de ulike skolene. Men hensikten med denne oppgaven er å undersøke hvordan miljøterapeutene arbeider med begrepet, nettopp fordi disse menneskene ofte jobber tettest med enkeltelever som trenger å bli inkludert i et felleskap.

Etter å ha gjennomført mine kvalitative intervjuer, satt jeg igjen med flere interessante perspektiver på begrepet sosial inklusjon, og hvordan miljøterapeutene praktiserte primær- og sekundærforebyggende tiltak. Dermed ble hovedhensikten med oppgaven å analysere og kritisk reflektere rundt svarene jeg fikk fra informantene, slik at jeg muligens kunne finne nye kilder til forståelse.

Videre har også noe av målet med oppgaven blitt endret underveis i denne prosessen. Dette måtte bli endret fordi informantene nevnte en form for problematikk innenfor inklusjon som jeg ikke var klar over. Jeg hadde erfart denne formen for utfordring da jeg selv jobbet i skolesektoren, men det kan vise seg at denne problematikken har eskalert de siste årene. Denne utfordringen omhandler skolevegring.

Oppsummert blir hele hensikten og målet til oppgaven å svare på hvordan miljøterapeuten arbeider med sosial inklusjon i ungdomsskolen. Det skal dreie seg om hva slags metodikk som

blir praktisert, hvor tett oppfølging marginaliserte og sosialt ekskluderte elever får, og ikke minst om tidsaspektet til miljøterapeuten strekker til for å praktisere de primær- og sekundærforebyggende tiltakene knyttet til inklusjonsbegrepet.

1.3 Problemstilling

Min problemstilling er sterkt knyttet opp mot miljøterapeuten sin rolle i ungdomsskolen, selv om det også er andre faktorer som preger arbeidet med inklusjon. Videre henger problemstillingen sammen med mine egne erfaringer som miljøterapeut i skolesektoren. Inkludering av elever med ulik problematikk har vært mitt hovedfokus på de skolene jeg har jobbet på. Dette kan gjøre det enklere å diskutere rundt informantene sine perspektiver, samt kritisk reflektere rundt mine egne erfaringer. Dette danner grunnlaget for følgende problemstilling;

«Hvordan kan miljøterapeuten arbeide med sosial inklusjon i ungdomsskolen?»

Problemstillingen kan speile en fenomenologisk tilnærming, der jeg ønsker å få en opplevelse av informantenes livsverden gjennom de kvalitative intervjuene. Dermed kan dette vitenskapsteoretiske ståstedet gi meg noen redskaper til å sammenligne informantenes perspektiver opp mot mine egne erfaringer og teori knyttet til tema. Dette kommer jeg imidlertid tilbake til i metodekapittelet.

1.5 Begrepsforklaring

I denne oppgaven blir begrepsforklaringer en sentral faktor. Man kan ha ulik forståelse av mitt undersøkelsesområde, og derfor er det viktig å forklare begrepene slik at oppgaven blir rammet inn i en kontekst.

1.5.1 Miljøterapeuten

Ungdomsskolene rundt omkring i Norge bruker ulike begreper knyttet til miljøterapeuten i skolen. Man kan bruke «miljøarbeider» også, men her er det et skille. Den største forskjellen er at miljøarbeideren ikke har en høyere utdanning, mens en miljøterapeut har en bachelor-grad innenfor helse- og sosialfag. Dermed finnes det blant annet barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere, og barnehagelærere som har en stilling som miljøterapeut i skolesektoren.

Videre har det også blitt diskutert om miljøterapi-begrepet skal brukes i skolesektoren. Dette er fordi terapibegrepet kan forbindes med noe klinisk. I de senere år har man derimot sett at terapibegrepet i helsesektoren heller blir praktisert opp mot utvikling og forandring. Dette danner grunnlaget for at jeg aktivt kommer til å bruke «miljøterapeuten», og min definisjon er lik Erik Larsen sitt sitat i Gustumhaugen, Dønnestad & Steinkopf (2017);

«Miljødelen av begrepet handler om å organisere eller legge til rette, mens terapidelen handler om forandring og utvikling. Miljøterapi kan forstås som et arbeid som handler om å legge til rette eller organisere slik at forandring og utvikling er mulig» (Gustumhaugen, Dønnestad & Steinkopf, 2017, s. 23).

1.5.2 Sosial inklusjon

Sosial inklusjon eller sosial inkludering er det komplekst begrep med ulike definisjoner. Derfor velger jeg å se dette begrepet i en skolekontekst. Haug (2014) forklarer at begrepet om inkludering har forskjellige betydninger på ulike nivåer. I en skolekontekst kan det dreie seg om å sikre fellesskapet, deltagelse, medvirkning og utbytte for eleven (Haug, 2014, s. 12-13). Dette er faktorene som jeg aktivt skal praktisere i oppgaven. Elevene skal delta i en klasse/gruppe, de skal være deltagende i aktiviteter, de skal bli hørt på lik linje med de andre elevene, og ikke minst ha retten til å en tilpasset opplæring når det gjelder det faglige og sosiale. Videre har Ainscow & Miles (2008) har delt begrepet inn i fem kategorier. To av kategoriene handler om at inkludering skal omhandle grupper som er utsatt for eksklusjon, og at inkludering skal være en promotering opp mot en skole for alle. De tre andre kategoriene omhandler om å se inkludering opp mot spesialpedagogiske behov, inkludering som disiplinær unntakelse, og inkludering som utdanning for alle (Ainscow & Miles, 2008, s. 17). Min oppgave skal primært dreie seg om de to første kategoriene som blir nevnt, selv om alle kategoriene kan henge sammen og påvirke hverandre. Jeg ønsker dermed å se inkluderingsbegrepet opp mot grupper som er utsatt for eksklusjon, og inkludering opp mot en skole for alle. Jeg skal diskutere rundt hvordan miljøterapeuten kan arbeide med sosial inklusjon i ungdomsskolen slik at man kan forbygge eksklusjon, som igjen kan resultere i en skole for alle på langsikt.

1.5.3 Sosial ekskludering og skolevegring

Når vi snakker om sosial eksklusjon, blir det viktig å påpeke forskjellen mellom sosial ekskludering og marginalisering. Hammer & Hyggen (2013) forklarer at marginalisering vil si

at en person er på utsiden av en sosialiseringsarena som det er gunstig å være en del av, mens sosial eksklusjon kategoriseres som å ikke deltar overhode (Hammer & Hyggen, 2013, s. 30). Videre forklarer Overland & Nordahl (2013) at skolevegring er en form for ugyldig fravær, men det blir ikke sett på som skulking. For de elevene med skolevegring dreier det seg mer om et emosjonelt ubehag for å dra på skolen. Tidligere ble også et synonym som skolefobi brukt. Det ble brukt for elever som ikke tør å dra på skolen. Det ble sett i sammenheng med psykiske problemer, men dette fenomenet gir ikke et bredt nok bilde av situasjonen. Skolevegring er langt mer sammensatt ut ifra den kunnskapen som foreligger i dag (Overland & Nordahl, 2013, s. 19).

1.5.3 En inkluderende skole

Læringsmiljøsentret for universitetet i Stavanger (2013) forklarer at politikerne lenge har vært enige i at grunnskolen skal være en inkluderende skole. Likevel opplever flere skoler at de oppstår utfordringer med for eksempel elever i mindre grupper på tvers av ordinære klasser (læringsmiljøsentret for Universitetet i Stavanger, 2013).

Videre henviser kunnskapsdepartementet (2019) til dette sitatet;

«Tidlig innsats, inkludering og et godt tilpasset pedagogisk tilbud er bærende prinsipper for regjeringens arbeid med å forbedre utdanningssystemet vårt. Regjeringen har de siste årene tatt betydelige grep for å legge til rette for at vi skal ha barnehager og skoler som gir muligheter for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8).

1.5.4 Forebygging

Befring & Moen (2017) forklarer at forebyggende tiltak er noe som man setter i gang for å komme uheldig utvikling i forkjøpet eller for å motvirke at en tilstand forverrer seg. Dette kan dreie seg om helsefremmende tiltak og sykdomsforebyggende tiltak. Det kan også handle om å forsterke positive og utviklingsfremmende faktorer. Et forebyggende tiltak kan bare beskrives som virksomt hvis antall nye tilfeller blir lavere etter innsatt tiltak. Videre finnes det et skille mellom forebygging på individnivå og institusjonsnivå. Individnivået dreier seg om at det arbeides strukturert for å fremme positiv atferd. Eksempler på dette kan være å fremme evnen til samhandling og toleranse ovenfor andre medelever. Når det gjelder institusjonsforebygging, handler det om å begrense en problematikk som kan virke støtende og stigmatiserende (Befring & Moen, 2017, s. 113).

I forbindelse med begrepene om individ- og institusjonsforebygging, vil dette bli brukt som primær- og sekundærforebygging i oppgaven.

Departementene (2007) forklarer at forebyggende arbeid på generell basis kan kalles for primærforebygging. Dette er en forebyggingsprosess som setter fokus på å hindre at negativ utvikling og problemer oppstår. Når det gjelder sekundærforebygging, retter det fokus på barn og unge der det finnes risiko for at vansker kan oppstå, eller har oppstått. Dermed handler det om å begrense varigheten til den bestemte utfordringen (Departementene, 2007, s. 3).

2. Teoretisk fundament og modeller

Miljøterapi og sosial inklusjon er to begreper som omtales i problemstillingen, og det danner grunnlaget for å redegjøre det teoretiske utgangspunktet. Videre er begrepene om primær- og sekundærforebygging også en sentral del av miljøterapeutens arbeid med inkludering.

Etter jeg har forklart de teoretiske perspektivene, skal jeg presentere fem modeller som også kan være sentrale i miljøterapeutens arbeid på ungdomsskolen. Alle modellene kan også være påvirket av hverandre, noe jeg skal diskutere senere i oppgaven.

2.1. Miljøterapi

Miljøterapeuten i ungdomsskolen har flere gjøremål i løpet av en dag, men hvis man ser på miljøterapi og samspillet mellom elevene, blir det relasjonelle aspektet sentralt. Gustumhaugen, Dønnestad & Steinkopf (2017) vier det største fokuset til relasjonens betydning i arbeid med andre mennesker. Det blir helt sentralt at fagpersonen arbeider med seg selv for å utvikle menneskene man jobber med. Miljøterapeuten må regulere seg selv, beholde roen i stressende situasjoner, samt være en trygghet ovenfor dem man jobber med (Gustumhaugen, Dønnestad & Steinkopf, 2017, s. 110). Det er ingen tvil om at det relasjonelle aspektet er helt avgjørende for miljøterapeuten, men det å stille seg kritisk til sin egen rolle kan være like viktig.

Damsgaard (2010) påpeker at mangel på å stille seg kritisk til egen profesjon kan være en av mange grunner til at samhandling med andre blir vanskelig. Derfor kreves det at man klarer å stille seg selvkritisk til egen yrkesutøvelse (Damsgaard, 2010, s. 52). Damsgaard understøtter at det å stille seg kritisk til egen rolle som miljøterapeut kan være like viktig som det relasjonelle, nettopp fordi det påvirker hverandre. Dermed kan hvordan man handler i forhold til andre og det relasjonelle henge sammen med handling- og relasjonskompetansen. Røkenes & Hanssen (2017) forklarer at relasjonskompetansen dreier seg om å samhandle med de

personene vi møter på arbeidsplassen. Dermed er man nødt til å ivareta den man skal hjelpe, og skape en god kontakt som kan resultere i en god relasjon. I denne konteksten blir handlingskompetansen også sentral. Det handler om å kunne handle og samhandle med menneskene man jobber med. Kompetansen rundt handling dreier seg om ferdigheter og kunnskap som gjør deg rustet til å gjøre noe med den andre eller for den andre (Røkenes & Hanssen, 2017, s. 10-11). I forbindelse med relasjonsaspektet, understreker Snartland (2010) at en trygg relasjon kan gi et større utgangspunkt for mestring som kan resultere i en styrket selvtillit og en positiv vurdering av sin egenverdi (Snartland, 2010, s. 30).

Arbeidet med å etablere en relasjon som kan bidra til mestring er også en del av det større perspektivet rundt miljøterapeutens oppgave i forbindelse med å skape et større felleskap.

Mathiesen (2013) forklarer at det er en norm å skape et felleskap på ulike sosialiseringsarenaer, og dette kan knyttes opp mot dannelsesbegrepet. Det vil si at vi er opptatt av å oppdra ungdommen til å være medlem av et større felleskap. Dannelsesprosessen er i stor grad preget av viljestyrke og selvbevissthet. Dermed er noe av profesjonsutøveren sin oppgave å hjelpe ungdommen med å tilpasse seg et felleskap for å forbedre det (Mathiesen, 2013, s. 75).

Når vi snakker om dannelsesbegrepet, blir perspektivene til filosofen Jon Hellesnes også sentralt. Mathiesen (2013) henviser til Hellesnes (1992b), som påpeker sammenhengen mellom tilpasning og danning. Tilpasning handler om å bli sosialisert på plass i samfunnet, mens danning dreier seg om sosialiseringsprosesser som virker utviklingsfremmende. Det handler om evnen til å reflektere over disse rammene og deres forutsetninger (Hellesnes, 1992B i Mathiesen, 2013, s. 51). Hellesnes konstruerer et viktig skille mellom danning og tilpasning i en sosialpedagogisk kontekst. Hvis en elev skal tilpasse seg på en bestemt sosialiseringsarena, kan man ikke samtidig bli dannet til å reflektere over egne forutsetninger og handlinger. Dette kan være et sentralt perspektiv for at en elev skal bli inkludert og føle tilhørighet på langsikt.

Olsen & Holmen (2018) understreker at vi i en skolekontekst er opptatt av å rette fokuset etter elevens psykososiale miljø. I opplæringsloven står det presist at skolen aktivt skal arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø, slik at elevene kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet (Olsen & Holmen, 2018, s. 71). Når skolen er pliktet til å være opptatt av elevens sosiale miljø på skolen, blir et samarbeid mellom de som ser elevene hensiktsmessig. I en skolekontekst gjelder det primært samarbeidet mellom elev, foresatte, lærer og miljøterapeut. Damsgaard (2010) forklarer at samarbeid er kjennetegnet på en profesjonell arbeidskultur. Dette kan være en avgjørende faktor for å kvalitetssikre arbeidet, og samtidig redusere sjansen for å stå alene med å ta store beslutninger (Damsgaard, 2010, s. 160). Det at de ulike profesjonsutøverne i ungdomsskolen skal samarbeide for å fremme ungdommens utvikling kan dermed kjennetegne

en profesjonell arbeidskultur. Men i dette tilfellet kan samarbeidet også prege mangelen på tid. Damsgaard (2010) understreker videre at en sosialarbeider ofte også kan stå alene arbeidet. Dette er hovedgrunnen til at samarbeidet til enhver tid kan være begrenset. Ressursmangelen kan være en faktor som kan føre av lite kontinuitet i arbeidet (Damsgaard, 2010, s. 182-184). Oppgaven skal ikke ta for seg problemstillinger på systemnivå i forbindelse med den eventuelle ressursmangelen i ungdomsskolen. Jeg skal heller fokusere på hvordan miljøterapeuten kan arbeide med sosial inklusjon med de ressursene man har tilgjengelig. Likevel kan det være et hensiktsmessig perspektiv fordi det er en faktor som kan påvirke arbeidet til miljøterapeuten.

2.2. Sosial inklusjon

Som jeg nevnte tidligere (Jf. Kap. 1.5.2) er begrepet om sosial inklusjon et komplekst begrep. Men det er ikke bare definisjonen som er utfordrende. Det kan også være forskjellen på integrering og inkludering.

Haug (2014) forklarer at det er lett å trekke paralleller mellom integrering og inkludering. Grunnlaget for begge begrepene dreier seg om at noen elever ikke passet inn i det «normale» felleskapet. Utrykket rundt integrerte barn handler altså om at elever blir plassert i ordinær undervisning, men uten å nødvendigvis få et meningsfullt utbytte av det (Haug, 2014, s. 16-17). Ut ifra Haug sin redegjørelse, elevene er integrert hvis de er tilstede sammen med de andre i klassen. Men hvis ikke ungdommen får et utbytte på et faglig eller sosialt nivå, vil ikke dette være til det beste for eleven heller.

Haug (2014) understreker videre betydningen av inkluderingsbegrepet når man først er integrert. Det handler om at det stilles krav til en kvalitet i opplæringen som gjør at alle elevene fysisk skal være sammen. Her blir det stilt krav om deltagelse, å være i felleskapet, brukervedvirkning og utbytte (Haug, 2017, s. 17). Ut ifra definisjonene som Haug gjør rede for, holder det ikke å kun være integrert som elev i en klasse. Man må heller være inkludert i et felleskap med aktiv deltagelse, bli hørt på lik linje som de andre, og få et positivt utbytte på det sosiale og faglige nivået. Perspektivet til Haug kan underbygges av Lund (2017), som understreker at inkludering primært fokuserer på å utnytte felleskapet i et pedagogisk arbeid i klassen. Det handler om å bli sett, få muligheter til å mestre, bli anerkjent og oppleve utfordringer (Lund, 2017, s. 19). Mens Haug ser begrepet i en systemkontekst, ser Lund begrepet ut ifra retningslinjene som er gitt på arbeidsplassen.

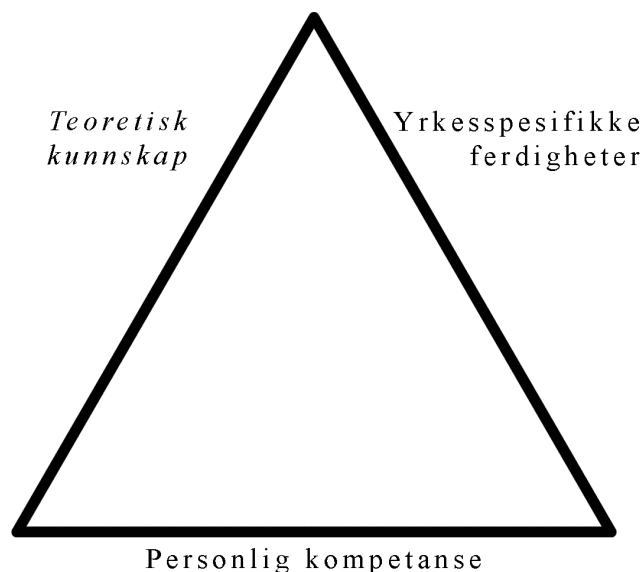
Lund (2017) påpeker viktigheten av anerkjennelse og tilhørighet for eleven som kan bidra til inkludering på langsikt. Hun henviser til Honneth (2006), som forklarer at alle mennesker har

et behov for anerkjennelse, og dette har en klar sammenheng mellom å bry seg om seg selv og verdsette sitt eget liv (Honneth 2006 i Lund, 2017, 20). Det er ikke kun eleven sin oppgave å oppnå anerkjennelsen og tilhørigheten. Dette kan bli en like viktig oppgave for miljøterapeuten og de andre ansatte på skolen. Disch, Lorentzen & Midtstundstad (2017) redegjør for viktigheten av aktiv omsorg for eleven. Dette handler om å tilrettelegge for at ulike enkeltelever med ulikt utgangspunkt kan delta i forskjellige kultur- og fritidsaktiviteter. Den aktive omsorgen handler også om at elevene skal praktisere sine egne ferdigheter og muligheter ut ifra sine egne ønsker (Disch, Lorentzen & Midtstundstad, 2017, s. 14).

Nå har jeg først gjort rede for Haug sin forståelse av inklusjonsbegrepet i fra en systemkontekst, Lund har fokusert på hva som trengs for å bli inkludert, og Disch, Lorentzen & Midtsundstad har forklart kort hvordan elever kan bli inkludert i praksis ved hjelp av aktiv omsorg. Nå skal jeg presentere fem modeller som kan være hensiktsmessig å vie et fokus til som miljøterapeut i arbeidet fore å praktisere den sosiale inklusjonen.

2.3. Kompetansetrekant

Skau (2011) forklarer at en samlet profesjonell kompetanse er helt avgjørende i helse- og sosialsektoren. Denne formen for kompetanse kan splittes opp ut ifra hvilken kontekst det er snakk om. Det vil si at noen av faktorene får et større fokus i ulike sammenhenger. Begrepene blir delt inn i en trekant med teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse (Skau, 2011, s. 58).



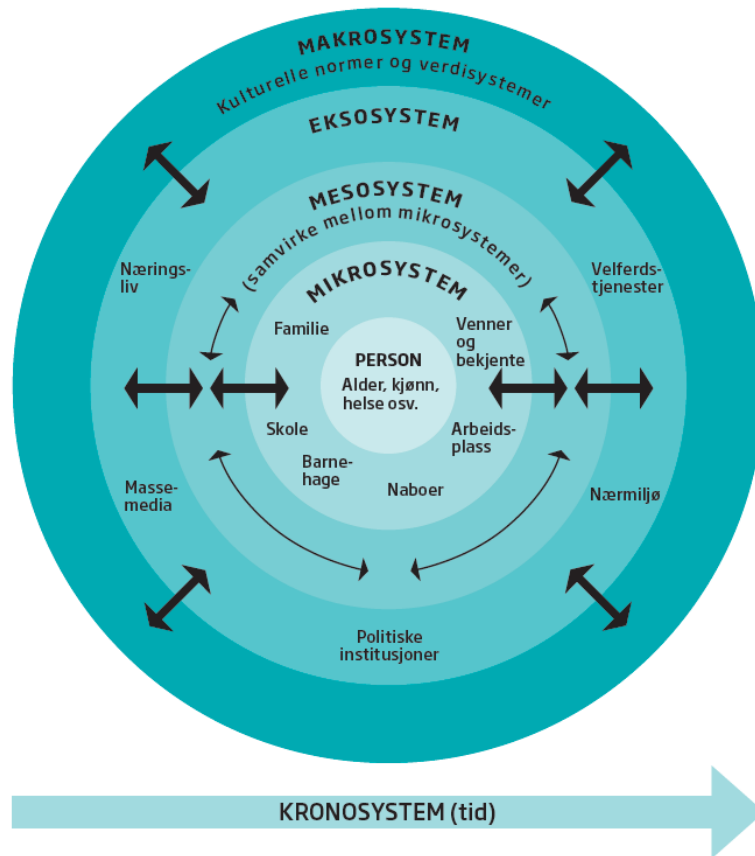
Figur 1: (Lysko, 2016)

Skau (2011) forklarer videre at teoretisk kunnskap handler om forskningsbasert viten, faktakunnskaper, og kjennskap til ulike teorier og modeller. Vi kan tilegne oss denne kunnskapen på ulike måter. Dette kan for eksempel foregå ved å pugge ulike teorier og modeller som senere kan utprøves i praksis. Når det gjelder yrkesspesifikke ferdigheter, dreier dette begrepet seg mer om det praktiske. Det kan være ulike teknikker, metoder og ferdigheter som man har tillært seg over tid, og som man kan praktisere på jobben i ulike kontekster. Konkrete eksempler kan være å bake en kake, holde en tale, eller ha høye ferdigheter i en bestemt aktivitet. De sosialarbeiderne som har høy grad av ferdighetskompetanse innenfor en et bestemt området, kalles gjerne for de dyktige praktikere. Det siste punktet omhandler den personlige kompetansen. Det handler om hvem vi er som personer ovenfor andre og oss selv. Vi bruker videre den personlige kompetansen i ulike kontekster, for eksempel som privatperson og på jobb. I et sosialarbeider-perspektiv blir den personlige kompetansen avgjørende i samspill med andre for å komme frem til en forståelse. På denne veien tilegner vi oss erfaringer hele veien, noe som blir den viktigste kilden til forståelse på langsikt (Skau, 2011, s. 58-62).

For å utøve en samlet profesjonell kompetanse, kan det være hensiktsmessig å se utvikling fra en helhetlig sammenheng. Dette har Urie Bronfenbrenner forsket på.

2.4. Den bioøkologiske modell

Imsen (2020) hevder at Urie Bronfenbrenner muligens er den psykologen som sterkest har viet sitt fokus til at barns utvikling må forstås i en helhetlig sammenheng. Man er nødt til å ta hensyn til den psykologiske utviklingen, oppvekstmiljøet, og de biologiske faktorene samtidig. Det betyr at man trenger å utrede miljøaspektet i utviklingsproblematikken for å forstå barns utvikling (Imsen, 2020, s. 409-410). Bronfenbrenner sin bioøkologiske teori er illustrert på bildet nedenfor;



Figur 2: (Helsedirektoratet, 2015)

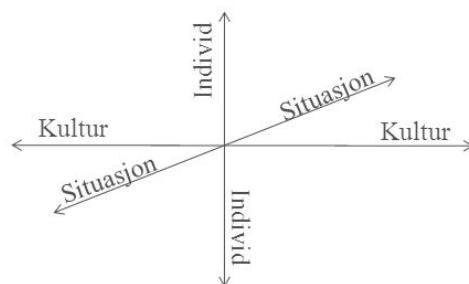
Imsen (2020) henviser til Bronfenbrenner, som forklarer at en elev til enhver tid tilhører mer enn bare ett miljø. Det er et eget miljø i hjemmet og familien, skolekameratene, skolen, vennene utenom skolen, naboene, foreldrenes venner også videre. Barnet pendler altså mellom de ulike miljøene, og det illustrerer modellen ovenfor via begrepene om mikrosystemet, mesosystemet, eksosystemet, makrosystemet og kronosystemet (Imsen, 2020, s. 412).

Ut ifra de ulike systemene til Bronfenbrenner, kan det være forskjellige faktorer som preger miljøene der ungdommen oppholder seg. Dette understreker Røkenes & Hanssen via den tverrkulturelle fortolkningsmodellen.

2.5. Den tverrkulturelle fortolkningsmodellen

Røkenes & Hanssen (2017) forklarer at kommunikasjon blir tolket i et tredimensjonalt rom. Dette kan være en sentral faktor for å forstå atferd, og hvordan man håndterer det. Her skiller vi mellom kulturelle likheter og ulikheter, kjennetegnende ved personen, og kjennetegnende ved situasjonen (Røkenes & Hanssen, 2017, s. 199-200).

Tverrkulturell fortolkningsmodell



Røkenes og Hanssen 2010

5

 Statped

Figur 3: (Statped, 2020)

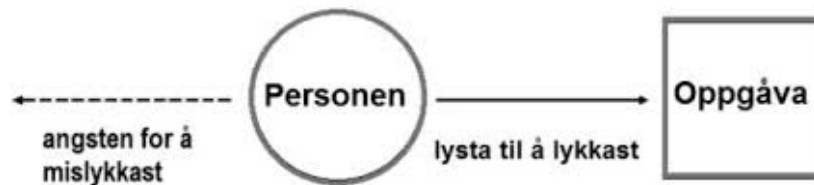
Ovenfor kan man se hvordan den tverrkulturelle fortolkningsmodellen ser ut i praksis. Ut ifra pilene analyserer man om individet, situasjonen og kulturen har liten eller stor betydning for en situasjon. Røkenes & Hanssen (2017) understreker at en tverrkulturell kommunikasjon er pliktet til å analysere alle faktorene for å forstå det den andre gjør. Hvis vi unngår ett begrep, kan det oppstå en falsk forståelse (Røkenes & Hanssen, 2017, s. 201).

Hvis man evner å kartlegge hva som preger en situasjon i ulik grad, kan det også bli lettere å arbeide med motivasjonsprosessen som på sikt bidrar til en positiv utvikling for ungdommen. Dette presenterer Atkinson i sin prestasjonsmotivasjonsmodell.

2.6. Prestasjonsmotivasjonsmodell

Imsen (2020) stiller spørsmål om hva som er årsaken til at noen elever sitter stille ved pultene og arbeider målrettet mot oppgavene, mens andre ikke gjør leksene og er generelt urolige i timene. Imsen hevder dette henger sammen med prestasjonsmotivasjon, og forklarer begrepet som en betegnelse på trangen vi har til å utføre noe som er bra i forhold til en kvalitetsstandard. Alle elever har et behov for å mestre oppgaver, som kan resultere i respekt hos de andre. Hvis forventningene om å lykkes er minimale, blir det heller ingen motivasjon. Dermed knytter

Imsen begrepet opp mot Atkinsons prestasjonsmotivasjonsmodell. Han laget en konkret modell som illustrerer hvordan prestasjonsmotivasjon fungerer i praksis. Atkinson påpeker at to impulser melder seg i en prestasjonsmotivasjon. Det er lysten til å gå løs på en oppgave, og angsten for å mislykkes (Imsen, 2020, s. 324-325). Modellen kan fremstilles på følgende måte;



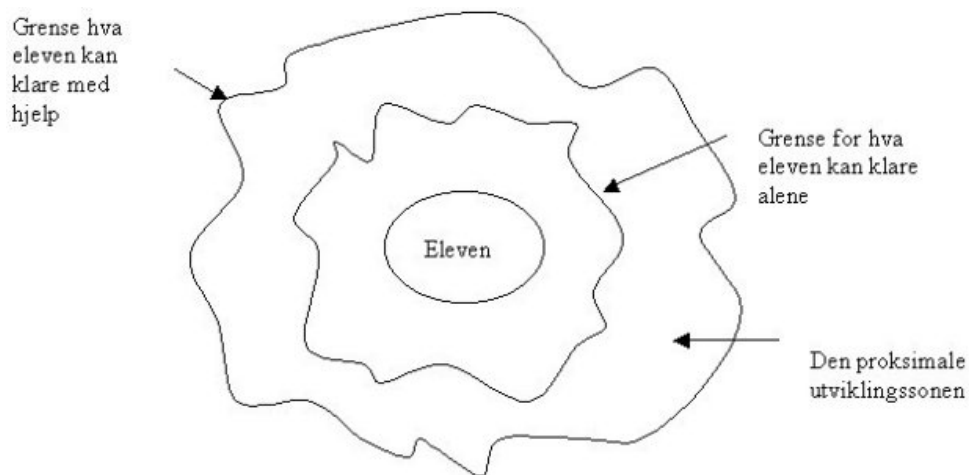
Figur 4: (Hovelsen, 2019)

Imsen (2020) forklarer videre at når en person befinner seg i en mestringssituasjon, vil eleven automatisk vurdere om det mulig å få til oppgaven, og deretter hvor stor utfordring det er. Dersom oppgaven virker håpløs, vil heller ikke mestringsmotivet utløse en handling fra eleven. Det handler dermed om å finne oppgaver som er «passe» vanskelige der eleven både ser en mulighet for å lykkes, samt en viss usikkerhet slik at eleven har noe å strekke seg etter (Imsen, 2020, s. 326-327). Med Atkinson sine perspektiver som utgangspunkt, kan prestasjonsmotivasjonsmodellen henge sammen med Vygotsky sin proksimale utviklingszone.

2.7. Den proksimale utviklingssonen

Vogyttsky sin proksimale utviklingszone har vært av stor interesse innenfor pedagogikken i alle år. Modellen blir praktisert på alle ungdomskoler hver eneste dag av de ansatte. Gulbrandsen (2006) henviser til dette sitatet av Vygotskij (1933);

«The zone of proximal development is the distance between actual developmental levels as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers (Vygotskij, sitert i Gulbrandsen 2006, s. 238). Den proksimale utviklingssonen er kan bli illustrert på følgende måte;



Figur 5: (Linnskoleblogg, 2013)

Imsen (2020) forklarer at Vygotsky sin teori har vært interessant for pedagoger over en lang periode. Den omhandler at utviklingen går fra det sosiale til individuelle. Det vil si at ungdommen først mestrer en handling sammen med andre før den er i stand til å gjøre det selv. Ungdommen gjør altså ulike handlinger ved hjelp av en ansatt først, og deretter blir eleven mer selvstendig over tid når han eller hun mestrer delmålene. Den ansatte sin oppgave er å finne noen mål som ungdommen kan strekke seg etter. Dermed ønsker man å finne det nivået som ligger mellom grensen for hva eleven klarer alene, og hva ungdommen klarer med hjelp fra en ansatt. Grensen mellom disse to nivåene kalles den proksimale utviklingssonen (Imsen, 2020, s. 199-200).

Modellene jeg nå har presentert skal senere bli praktisert for å diskutere hvordan miljøterapeuten konkret kan arbeide med sosial inklusjon i drøftingskapittelet.

3. Metode

Jeg har valgt å benytte meg av kvalitativ metode på fem ulike ungdomskoler. I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for hvordan studien har blitt gjennomført, hvilke informanter jeg har intervjuet, hvordan dataen ble innsamlet, hvordan jeg skal analyserte, samt hensynet til reliabilitet, validitet og forskningsetiske hensyn. Kvale & Brinkmann (2018) forklarer at formålet med et kvalitativt forskningsintervju baserer seg på å forstå ulike sider ved intervjupersonens dagligliv fra hennes eller hans perspektiv. (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 42-44).

3.1 Kvalitativ metode og fenomenologisk tilnærming

Thagaard (2018) forklarer at kvalitativ forskning er opptatt av å søke en forståelse av ulike sosiale fenomener. Kjennetegnet ved kvalitative studier dreier seg om fleksibilitet. Det vil si at man kan endre utformingen av prosjektet i løpet av undersøkelsesprosessen. Dette gjøres fordi vi utvikler erfaringer og nye utfordringer underveis i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 15-16).

Den kvalitative metoden kan videre sees i sammenheng med fenomenologien. Kvale & Brinkmann (2009) presiserer at det i kvalitativ forskning er fenomenologien som har en interesse for å forstå sosiale fenomener ut ifra personens egne perspektiver. Det vil si at personen beskriver livsverden slik den oppleves av informanten. Det er ut ifra den forståelsen at den virkelige virkeligheten er den som oppfattes av mennesket (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). Perspektivet rundt fenomenologien kan henge sammen med Thornquist (2018) sin forståelse, som forklarer at en fenomenologisk tilnærming dreier seg om å rette oppmerksomheten mot verden slik den erfares for informanten. Noe av grunnlaget for en slik tilnærming henger sammen med at menneskets bevissthet er rettet mot noe og fra noen, og det er også til enhver tid bevissthet om noe (Thornquist, 2018, s. 22). Før jeg hadde rekruttert mine fem informanter, var det viktig for meg at miljøterapeutene vært interessert i fenomenet om sosial inklusjon, og at de hadde arbeidserfaring i forbindelse med temaet. Det at informantene hadde ulike erfaringer og perspektiver på temaområdet, kan ha bidratt til å forstå det sosiale fenomenet om sosial inklusjon i større grad.

I de kvalitative forskningsintervjuene var jeg opptatt av å få frem miljøterapeutenes egne perspektiver rundt fenomenet om sosial inklusjon. Derfor var det viktig for meg å intervju informantene sammenlignet med det å gjennomføre en kvantitativ forskningsmetode. Thagaard (2018) forklarer at kvantitative metoder kan dreie seg om strukturert observasjon og spørreskjema, der det rettes et fokus mot distansen mellom forskeren og informantene som deltar i prosjektet. Siden forsker og informant ikke har en direkte relasjon i prosjektet, kan ikke forskeren klare å prege forskningsprosessen på en tilsvarende måte som ved kvalitative studier (Thagaard, 2018, s. 16).

Grunnlaget for valget av den kvalitative metoden dreiet seg om muligheten til å gå i dybden på tematikk som informanten kunne nevne under intervjuet. I mine intervjuer hadde jeg muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål dersom informanten var inne på et tema som jeg hadde lyst til å gå i dybden på. Dette er hovedgrunnlaget for at jeg valgte en kvalitativ metode fremfor en kvantitativ metode i denne oppgaven. På en annen side kunne det vært interessant å

undersøke hva slags temaer i skolen som korrelerer mellom sosial inklusjon og ulike risikofaktorer. Utfordringen ligger i inklusjonsbegrepet. Det er vanskelig å konkludere om en ungdom er inkludert eller ikke. Dermed kan en kvalitativ forskningsmetode være mer hensiktsmessig enn en kvantitativ metode ut ifra denne problemstillingen.

3.2 Utvalg

Jeg har valgt å gjennomføre fem kvalitative intervjuer på fem ulike skoler. Dette er et begrenset antall med personer, så derfor var det viktig for meg å kun intervju miljøterapeuter. Dette var en strategisk utvelging fordi problemstillingen kun dreier seg om hvordan miljøterapeuten arbeider med sosial inklusjon i ungdomsskolen.

3.2.1 Strategisk utvelging

Thagaard (2018) forklarer at strategisk utvelging baserer seg på at man systematisk velger ut informanter som har kvalifikasjoner eller egenskaper innenfor temaet til studien. I kvalitative studier begrenser man seg ofte til et spesielt utvalg av personer eller enheter. Når man har et utvalg som er lite, er det hensiktsmessig å intervju informanter som man vet er relevant for problemstillingen. Det kan resultere i at analysen blir presis og samtidig gi en forståelse av fenomenene vi studerer (Thagaard, 2018, s. 54).

I denne studien rekrutterte jeg informanter via telefonsamtaler. Jeg kontaktet rektor eller sekretær ved skolen, og forhørte meg om en miljøterapeut ønsket å være med på prosjektet. Jeg ga videre en kort innføring i temaet som informantene skulle snakke om, slik at informantene kunne vurdere om de hadde interesse, kompetanse og erfaring på området. Det var samtidig viktig for meg å ikke gi for mye informasjon om temaet. Jeg valgte blant annet å ikke sende informantene intervjuguiden på forhånd, slik at de fikk en begrenset mulighet til å forberede seg. Dette gjorde jeg bevisst for å få en presis opplevelse av informantenes livsverden som mulig. Dersom jeg hadde sendt intervjuguide på forhånd, er det også en sjanse for at informanten kunne snakket med andre profesjoner om tema. På en side kunne det vært en faktor som hadde preget svarene til mine informanter under intervjuet. Men på en annen side vil det alltid være utfordrende å vite om antall informanter fyller det spekteret av tematikk som jeg ønsker å undersøke.

Min forforståelse dreiet seg om å få en presis opplevelse av miljøterapeuten sin livsverden, men begrepene rundt samarbeid og tverrfaglighet er også helt avgjørende i skolesektoren. Derfor har jeg kritisk reflektert over mitt valg av å ikke sende intervjuguiden i forkant. Hvis

miljøterapeutene hadde fått intervjuguiden på forhånd og snakket med de andre ansatte på skolen, hadde det muligens bidratt til en dypere mening også. Selv om det ikke finnes noe fasitsvar, stiller jeg meg undrende til om utvalgets størrelse var stort nok.

3.2.2 Utvalgets størrelse

Thagaard (2018) påpeker at det alltid vil være en vanskelig balansegang om man vurderer utvalget som stort nok. Dermed bør man utforske hvor godt utvalget er egnet til å utforske problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 59).

Grunnlaget for å bruke fem informanter, var at sosial inklusjon er en sentral del av det miljøterapeutiske arbeidet i skolesektoren. Ut ifra den strategiske utvelgingen ønsket jeg å intervju omtrent like mange menn og kvinner. Dette var utfordrende, da det er flest kvinnelige miljøterapeuter i skolesektoren. Dermed fikk jeg fire kvinnelige og en mannlig informant.

Thagaard (2018) påstår at vi i prosessen med rekruttering av deltakere kan vurdere størrelsen på utvalget i forbindelse med et «metningspunkt». Hvis vi kommer til et punkt der det ikke syntes å gi ytterligere forståelse av de fenomener som vi studerer, kan vi vurdere utvalget som stort nok (Thagaard, 2018, s. 59). Jeg ønsker ikke å konkludere med at mitt utvalg er stort nok, fordi det kan være andre miljøterapeuter som har andre perspektiver på fenomenet rundt sosial inklusjon i ungdomsskolen. Men alle mine fem informanter hadde ulike perspektiver på hovedtemaet, noe som kan ha ført til et «metningspunkt» for meg som forsker på området.

3.3 Datainnsamling

I forbindelse med datainnsamlingen, er det flere elementer som det kan være sentralt å rette et fokus mot. Dette gjelder både i forberedelsene og gjennomføringen. Det er også ulike utfordringer som kan oppstå under datainnsamlingen, noe jeg skal redegjøre for nå.

3.3.1 Forberedelse til datainnsamlingen

Min viktigste forberedelse i datainnsamlingen var å utforme en strukturert og systematisk intervjuguide. Grønmo (2016) påpeker at utformingen av en intervjuguide er en viktig forberedelse i datainnsamlingen. Et sentralt perspektiv dreier seg om informasjonsbehovet til forskeren. Det er helt avgjørende å tenke igjennom hva slags tema og informasjon som skal innhentes i løpet av intervjuet (Grønmo, 2016, s. 168).

Intervjuguiden tok lang tid å utforme, nettopp fordi spørsmålene måtte samsvare med problemstillingen i oppgaven. Derfor var det viktig å stille åpne spørsmål som inneholdt

begreper som «miljøterapeuten», «sosial inklusjon» og forebygging». På denne måten fikk jeg opprettholdt de fenomenologiske prinsippene rundt informantenes livsverden, samtidig som miljøterapeuten fikk et rammeverk å snakke innenfor.

Videre var det også sentralt å opprettholde anonymiseringen og konfidensialiteten i undersøkelsen. Her ønsker jeg å påpeke et skille mellom anonymiseringen og konfidensialiteten. Med anonymisering ligger fokuset i hvordan informantenes navn og arbeidsplass forblir anonym. Dette gjelder også andre navn på personer og steder som blir nevnt i intervjuet. I forbindelse med konfidensialitet, dreier det seg mer om hvordan jeg behandler datamaterialet slik at ingen andre kan få en tilgang til det. Dette står i det informerte samtykket som opprettholdes og vurderes av den Norske samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Grønmo (2016) understreker at forskeren må behandle all data om enkeltpersoner på en fortrolig måte. Det skal også være umulig å gjenkjenne informantene i intervjumaterialet. Til sist skal det være utarbeidet et informert samtykke som informanten skriver under på før intervjuet starter. Det er også viktig å informere om at det ikke blir noen konsekvenser hvis informanten ikke ønsker å delta på prosjektet, eller eventuelt ikke ønsker å svare på noen av spørsmålene som blir stilt (Grønmo, 2016, s. 168-169).

Perspektivet rundt gjenkjennelse ble en utfordring under to intervjuer. Det var en informant som nevnte skolen sin i intervjuet, og en annen informant nevnte skolene i nærområdet. I transkriberingsprosessen ble det derfor viktig å gi synonymer til disse svarene slik at det ikke kunne bli gjenkjent.

Videre var det spesielt viktig for meg å informere om at det ikke ble noen konsekvenser for å ikke delta eller svare på noen av spørsmålene hvis informantene ikke ønsket det. På denne måten kan det skapes et rom av trygghet som kan gjøre at informantene ikke føler noen form for press før intervjuet startet. Dette kan ha bidratt til større grad av presise svar da jeg gjennomførte intervjuene.

3.3.2 Gjennomføring av datainnsamlingen

Når det gjelder gjennomføringen av datainnsamlingen, er det viktig være på en arena som legger føringer for en god samhandling. Grønmo (2016) forklarer at det er sentralt å etablere en god kommunikasjonssituasjon. Dette skapes ved å være et sted der man kan unngå forstyrrelser fra for eksempel barn, familie, eller kollegaer mens intervjuet pågår. Videre er det viktig å være en plass der informanten føler seg trygg, og helst på et tidspunkt der informanten ikke har det

travelt. Forskeren skal også vise en åpenhet for initiativ fra informanten, samtidig som forskeren skal styre samtalen slik at det dreier seg om temaet for studien (Grønmo, 2016, s. 171-172).

I min studie intervjuet jeg alle miljøterapeutene på skolen de jobbet på. Ut ifra mine egne erfaringer som miljøterapeut på ungdomsskoler, er min forståelse at miljøterapeuten kan ha travle dager. Derfor forhørte jeg meg om informantene kunne sette av en time og tretti minutter til intervjuet, og at jeg var tilgjengelig hver dag så lenge som miljøterapeutene var på jobb. Det viste seg å være en utfordring hos tre informanter. I det ene intervjuet ble vi avbrutt av andre ansatte, mens to andre informanter hadde dårligere tid enn først antatt. På en ene skolen oppsto det en utfordrende situasjon som måtte håndteres spontant. Det omhandlet en informant som måtte håndtere en impulsiv problematikk. På dette tidspunktet var intervjuet i utgangspunktet ferdig. Men hvis dette hadde forekommet midt i intervjuet, kunne dette svekket validiteten og reliabiliteten i forskningen.

I forbindelse med å styre samtalen, var dette en krevende faktor. Det var tilfeller der en informant begynte å snakke om temaer som ikke var relevant for oppgaven. Et eksempel på dette var da jeg spurte om miljøterapeutens definisjon av sosial inklusjon. Da var det en informant som startet å snakke om hvordan skolen praktiserte inkluderende tiltak, og ikke hva personen forbinder med begrepet. Dette løste jeg med å la informanten snakke ferdig, for å så stille det samme spørsmålet på en annen måte for å få et konkret svar. Men det var ikke kun utfordrende å styre samtalen. Det dukket også opp annen problematikk under datainnsamlingen som var vanskelig å håndtere.

3.3.3 Typiske utfordringer under datainnsamlingen

En typisk utfordring under min datainnsamling var mine egne antakelser på forhånd. Jeg hadde mine egne forventninger til hva miljøterapeuten skulle svare, noe som kunne by på utfordringer. Grønmo (2016) forklarer at et vanlig problem er at forskeren kan påvirke svarene som respondenten gir. Det vil si at man fremprovoserer svarene ved å for eksempel uttale seg på en bestemt måte. Dette kan gjøres ved å stille ledende spørsmål. Det er derfor viktig å finne en passende kommunikasjonsform som kan bidra til å utvikle en trygg atmosfære under intervjuingen (Grønmo, 2016, s. 173).

Dette er et element i gjennomføringen intervjuingen jeg reflekterte mye over før jeg startet å intervjuer. Grunnlaget for problemstillingen dreier seg om å undersøke hvordan miljøterapeutene arbeider med sosial inklusjon i ungdomsskolen. Etter å ha jobbet som miljøterapeut selv, er det naturlig at jeg har noen antakelser om hvordan andre miljøterapeuter også praktiserer jobben sin. Derfor var det viktig å utarbeide en intervjuguide med åpne

spørsmål slik at informanten kunne snakke helt fritt. Dersom jeg hadde spørsmål om annen problematikk som ikke var relevant for problemstillingen, tok jeg heller opp dette etter at intervjuet var ferdig.

3.5 Etiske retningslinjer

Thagaard (2018) påpeker at kvalitative metoder er preget av en bevissthet rundt etiske retningslinjer. Det er også en forventning til at forskeren praktiserer etikk i forskningsprosjektene. Når vi har direkte kontakt med informantene vi ønsker å undersøke, er det flere etiske retningslinjer som er med på å definere forskerens forhold til deltakerne (Thagaard, 2018, s. 20).

Som forsker er det flere etiske hensyn og vurderinger man må ta høyde for både før, under og etter et prosjekt. Thagaard (2018) presenterer her begrepene rundt informert samtykke, konfidensialitet og konsekvensene av å delta i et forskningsprosjekt. Utgangspunktet for hvert eneste forskningsprosjekt krever et informert samtykke fra den aktuelle informanten. I det informerte samtykket blitt det gitt et grunnlag for informanten til å vurdere om de ønsker å bli med på prosjektet. Når det gjelder kvalitativ forskning, vil det alltid være noen utfordringer knyttet til begrensninger av informasjon. Informanten kan bli påvirket hvis man gir for mye informasjon, samtidig som informanten kan bli påvirket av for lite informasjon. Det blir dermed viktig å reflektere rundt hva det informerte samtykket dreier seg om for informantene vi skal studere (Thagaard, 2018, s. 22-23).

I mitt informerte samtykke forklarte jeg blant annet om formålet med prosjektet, hva det innebar for informanten å delta og hensynet til personvernet. Jeg fulgte malen som ligger inne på NSD sine nettsider. Dette informerte samtykket skrev alle informantene under på før jeg startet å intervju.

I forbindelse med konfidensialitet, forklarer Thagaard (2018) at det er en sentral etisk forsvarlig praksis for forskeren. Vi kan stå ovenfor ulike dilemmaer mellom hensynet til å fremstille resultatene på en måte som oppfyller kravene til pålitelighet og etterprøvbarhet, samt hensynet til deltakerens anonymitet. Her går det et skille mellom det metodiske og det etiske. Metodisk sett er det rett å presentere deltakerne med det inntrykket forskeren har fått i forskningsprosessen. På en annen side vil den etiske problemstillingen her dreie seg om å skjule informanten sin identitet. Dermed kan det være utfordrende å håndtere når forskningen fokuserer på gjennomsiktede og små miljøer (Thagaard, 2018, s. 24). Som jeg nevnte tidligere, var dette en utfordring i forbindelse med informanter som nevnte konkrete lokasjoner. Derfor

ble det viktig å transkribere dette på en måte som gjorde at man fikk en opplevelse av informantens livsverden, selv om man brukte synonymer på stedene som ble nevnt.

Det finnes videre flere konsekvenser for informanten som ønsker å være med på et forskningsprosjekt. Thagaard (2018) påpeker at det å gi informasjon til informant om konsekvenser i et forskningsprosjekt er et etisk forsvarlig grunnprinsipp. Det er viktig at forskeren skal respektere informanten sin frihet, medbestemmelse, integritet og autonomi. Dette perspektivet henger også sammen med konfidensialiteten. Aase & Fossåskaret (2014) stiller et spørsmål om forskeren er ansvarlig for hva tolkningene fører til. Det er viktig å erkjenne at deltakerne kan lese undersøkelsen, og hvis forskeren sine tolkninger ikke henger sammen med informanten sine utsagn, kan det virke provoserende (Aase & Fossåskaret, 2014). Jeg informerte alle informantene om denne eventuelle problematikken før intervjuet startet. Det var viktig for meg å presisere at jeg kunne ha en ulik tolkning av informantenes utsagn. Dette hadde alle informantene forståelse for, så lenge transkriberingen var presis. Det var også viktig å understreke at mine perspektiver fortsatt kan virke provoserende, men at det også kunne bidra til en utvikling for informantene på langsikt. Kanskje kunne min forståelse først virke provoserende for informantene. Men etter at miljøterapeutene reflekterer over dette i ettertid, kan det muligens bidra til en utvikling rundt egen profesjon også.

Under intervjuprosessen kan det også dukke opp flere etiske dilemmaer som det er viktig å ta hensyn til. Jeg var nøye med å presisere at mine informanter når som helst kunne trekke seg før, under og etter intervjuet har blitt gjennomført. Det ville heller ikke få noen form for konsekvens dersom de valgte å trekke seg. Det var også viktig å forsterke anonymiteten rundt informantens privatliv.

Thagaard (2018) forklarer at det ligger flere etiske retningslinjer til grunn for å gjennomføre ulike studier. En sentral etisk vurdering om noen spørsmål kan være for kontroversielle eller private (Thagaard, 2018. s. 61). Da jeg uformet intervjuguiden, var det spesielt ett spørsmål som kunne virke støtende. Dette spørsmålet dreide seg om at de skulle beskrive en situasjon som de ikke mestret så bra. Derfor var det viktig for meg å presisere at informantene ikke trengte å svare på spørsmålet hvis de ikke ønsket. Jeg merket at dette kunne være et vanskelig spørsmål å svare på. En av informantene svarte impulsivt og utfyllende, mens de to neste informantene undret seg lenge over spørsmålet. Dette førte til at jeg ble usikker på om dette spørsmålet var hensiktsmessig å få et svar på. Likevel var jeg nødt til å stille identiske spørsmål til alle informantene, selv om det kunne oppleves ubehagelig for informantene.

3.6 Reliabilitet

Kvale & Brinkmann (2009) påpeker at det vanligvis stilles spørsmål rundt intervjuerens reliabilitet, også kalt pålitelighet. Det er viktig å rette et fokus mot at en bestemt utskrift kan uttrykkes på ulike måter. Dette kan avhenge av hvordan man transkriberer komma, punktum, og innlagte pauser. Alt blir en fortolkningsprosess (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 192-193).

I min transkriberingsprosess skrev jeg ned hva komma, punktum, tonefall, gjentakelser og tenkepause kunne bety dersom det var snakk om et interessant perspektiv fra en informant. På denne måten kunne jeg anta hva de ulike tegnene ga uttrykk for da jeg transkriberte intervjuene. Men på en annen side er ikke min transkribering generaliserende for alle som har forsket på det samme området. Min transkribering kan blant annet være preget av egen empiri, teoretisk kunnskap og vitenskapsteoretisk ståsted. Det er ikke ensbetydende at en annen profesjon med et annet kjønn og en annen hudfarge hadde transkribert intervjuene på den samme måten. Likevel forsøkte jeg å reflektere rundt hva som førte til den gjentakelsen, det bestemte tonefallet, eller den tenkepausen. Dette er en vanskelig balansegang. Det er ikke nødvendigvis kun positivt å vie et for stort fokus til reliabiliteten i forskningen. Kvale & Brinkmann (2009) påpeker at det er viktig med en høy grad av reliabilitet for å motvirke det subjektive, men et for stort fokus på reliabiliteten kan også føre til en motvirkning av den kreative tenkningen. Dette kan gi bedre betingelser når man som intervjuer får følge sin egen stil og kan klare å improvisere underveis (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 250). Dette er noe av grunnlaget for en fenomenologisk tilnærming til forskningen. På denne måten blir intervjuguiden styrt av et ønske om å få en opplevelse av miljøterapeuten sin livsverden. På denne måten kunne informantene snakke fritt om fenomenet rundt sosial inklusjon, og det kan ha resultert i at jeg kunne improvisere underveis ut ifra min teoretiske kunnskap og empiri.

Oppsummert ønsker jeg å understreke at man som forsker kan ha det samme utgangspunktet der man går de samme stegene, men det betyr ikke at man får de samme resultatene.

3.7 Validitet

Validiteten blir også kalt gyldigheten i forbindelse med forskningen. Kvale & Brinkmann (2009) påpeker at transkripsjonens validitet er mer komplekst enn å bringe frem deres reliabilitet. Det dreier seg om hvor sterk metoden er egnet til å undersøke det man skal forske på. Det handler om i hvor stor grad våre observasjoner kan reflektere de fenomenene vi ønsker å undersøke. I den forbindelse kan man validere i syv ulike stadier. Det dreier seg om tematisering,

planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 253).

Disse syv stadiene var viktig å være oppmerksom på i og med at dette var den første gangen jeg gjennomførte kvalitative intervjuer. I forbindelse med tematiseringen var det viktig å meg å ha kunnskapsbaserte erfaringer, samtidig som jeg hadde et teoretisk rammeverk å forholde meg til.

Når det gjelder planleggingen ble det sentralt å vie et fokus til om metodens kvalitet kunne speile en fenomenologisk problemstilling.

Hvis man ser på selve intervjuingen, ble intervjuguiden en sentral faktor. Spørsmålene som ble skrevet ned her skulle også speile en fenomenologisk tilnærming, der jeg ønsket å få en opplevelse av informanten sin livsverden. Det ble derfor viktig å lytte og stille åpne spørsmål. Videre henger transkriberingen sammen med reliabiliteten i forskningen som jeg nevnte tidligere. Man kan ikke anta at alle som forsker på det samme temaet transkriberer det samme, og kommer frem til likt resultat ettersom man har en ulik forståelse og eventuelt forskjellige tilnærminger til det teoretiske rammeverket.

Analyseprosessen kan også være en vanskelig balansegang hvis man ser på hvor logisk tolkningene er ut ifra konteksten man befinner seg i. Fra mitt perspektiv kan spørsmålene virke presise og gyldige for min egen del, men informanten kan også stille seg undrende til om alle spørsmålene hadde en relevans for temaområdet om sosial inklusjon.

I valideringen kan det dreie seg om å til enhver tid stille seg kritisk til funnene i intervjuene og mine egne perspektiver. Det kan også handle om å holde seg oppdatert på ny forskning som forekommer rundt fenomenet man studerer.

Avslutningsvis handler rapporteringen om å gi utfyllende skildringer av hvordan funnene kan testet på nytt. Det er derfor det er viktig å påpeke at en annen kvalitativ forsker kan forberede, intervjuer, transkribere og analysere på en ulik måte ut ifra egen empiri.

Til slutt vil jeg henise til dette sitatet av Mishler (1991);

«Forskjellige transkripsjoner er konstruksjoner av forskjellige verdener som hver for seg er utformet for å passe inn i våre egne teoretiske antakelser, og for å gi oss anledning til å utforske det de innebærer». (Mishler, 1991, s. 271).

Dette sitatet kan styrke bevisstheten rundt det at ulike forskere kan komme frem til et ulikt resultat. Fra mitt perspektiv gjelder ikke dette kun transkriberingen, men hele prosessen fra man starter et kvalitativt prosjekt til man er ferdig å forske på området. I forbindelse med validiteten

i denne forskningen praktiserte jeg en form for metodekreativitet som vitenskapelige steg av analyseprosessen. Dette kan ha styrket min egen gyldighet som jeg nå skal presentere.

3.8 Analyseprosess

Analyseprosessen dreide seg i all hovedsak om å tolke datamaterialet gjennom transkriberingen. Etter å ha transkribert intervjuene skulle jeg begynne å analysere. Dermed tok jeg en utskrift av alle intervjuene, og la de på bakken med et fiktivt navn over utskriften. Jeg leste det tre ganger, og streket over viktige sitater. Etterpå gikk jeg en tur og latet som jeg var informanten som ble intervjuet. Etter hvert som jeg gikk dukket sitatene opp i hodet mitt, og da husket jeg også hvordan informanten sa sitatet, og hva slags kroppsspråk han/hun hadde. Dette kan ha bidratt til å få en større opplevelse av informanten sin livsverden.

Etter å ha gjort den samme prosedyren med alle informantene, begynte jeg med koding og kategorisering i temaanalyser. Thagaard (2018) understreker at temaanalyser forholder seg til temaene som blir representert i studien. Målet med denne analysen er at vi går i dybden på temaer som har en ekstra relevans for forskningen. Etterhvert som man analyserer sammenhengene mellom de ulike temaene, kan det gi et grunnlag for en helhetlig forståelse av dataene (Thagaard, 2018, s. 171). Etter at jeg hadde analysert sammenhengen mellom de ulike temaene, var det spesielt ett temaområde som dukket opp. Det var fire av fem informanter som redegjorde for en utfordring rundt skolevegring. Grønmo (2016) påpeker at dataanalysen kan foregå parallelt med datainnsamlingen. Opptak, notater og utskrifter fra intervjuene kan analyseres etter hvert som datainnsamlingen utvikles. Dette kan bidra til en økende innsikt i forskerens problemstilling, samt metodologiske erfaringer som kan ha betydning for den videre datainnsamlingen (Grønmo, 2016, s. 172). Problematikken rundt skolevegring var noe jeg først oppdaget da startet å analysere. Da jeg kodet og kategoriserte, fant jeg flere forklaringer som kunne knyttes opp mot skolevegring. Etter å ha lest gjennom transkripsjonene, viste det seg at fire av fem informanter nevnte begrepet om skolevegring konkret i intervjuene. Dermed var problematikken rundt elever som ikke ønsket å dra på skolen større enn jeg først antok. Dette resulterte i et eget tema i drøftingsdelen etter å ha analysert resultatene.

4. Resultater

Som jeg har presentert tidligere, dreier problemstillingen seg om hvordan miljøterapeuten arbeider med sosial inklusjon i ungdomsskolen. Jeg skal nå presentere og tolke datamaterialet jeg satt igjen med etter å ha intervjuet informantene. Begrepene om forebygging og inkludering ble jevnlig repetert i intervjuene, og mine informanter hadde ulike perspektiver og innfallsvinkler på hvordan begrepene kan praktiseres.

I denne delen av oppgaven skal jeg først presentere informantene. Deretter skal jeg dele kapittelet i to deler med hvert sitt hovedfokus. Forebyggingskapittelet skal sees på som primærforebyggende tiltak, mens inklusjon skal sees på som sekundærforebyggende tiltak. Jeg ønsker å understreke at enkelte tiltak kan forbindes med et primær- og sekundærforebyggende tiltak. Uavhengig av hvor tiltaket er kategorisert, blir hensikten å analysere slik at det svarer på spørsmål om hvordan miljøterapeuten kan arbeide med inklusjon i ungdomsskolen.

4.1 Presentasjon av informanter

Jeg ønsker å presentere informantene for å gi en opplevelse av den enkeltes livsverden. Jeg skal redegjøre for hvor lenge miljøterapeutene har jobbet i skolesektoren, hva slags arbeidsoppgaver de har, samt hva slags problematikk som miljøterapeutene jobbet med da jeg intervjuet dem.

4.1.1 Emilie

Emilie var en miljøterapeut som hadde jobbet flere år i skolesektoren, og som hadde stor grad av erfaring på mitt undersøkelsesområde;

«Jeg er ferdig utdannet sosionom, og har jobbet her i 18 år. Jeg har en del erfaring når det kommer til inkludering av elever på ulike nivåer».

Emilie var en informant som i stor grad arbeidet med inkludering gjennom selvstendighetsdannelse, noe jeg imidlertid kommer tilbake til i analysen. På spørsmål om hennes hverdag som miljøterapeut, forklarer hun at ingen dager er like;

«Min arbeidsdag er veldig varierende. Det kan være rolige perioder, de er det færre av. Ingen dager er like. Jeg er tilgjengelig når jeg trenger det. Jeg har tid når ungdommene trenger det. Da går det i større og mindre konflikter, trivsel på skolen, skolevegring, og tilpassing på alle mulige områder».

Emilie viet et fokus til å være tilgjengelig når ungdommen trenger det, og uttrykker at hun har tid når ungdommen trenger det. Samtidig var hun også opptatt av å ha den faglige dybden som trengs for å se elevene;

«Jeg er opptatt av at det å ha en utdanning har en funksjon både som miljøterapeut og lærer. Vi går mange år på skole av en grunn, og dette er grunnen til at vi tar utdanning og bygger på fordi vi må se ting på et meta-perspektiv. Hva vil hjelpe denne eleven til å bli selvstendig i lengden? Du skal gi hjelp, men hjelpen skal gi grunnlag for at du skal klare å bli selvstendig».

Emilie var opptatt av at miljøterapeutene har en utdanning innenfor fagfeltet, og at hjelpen hun gir kan bidra til at ungdommene blir mer selvstendig over tid. I forbindelse med de ulike utfordringene Emilie jobbet med, var det spesielt en faktor som kan være problematisk;

«Ja, de vanskeligste er de som strever med en form for skolevegring. De føler ikke at de hører til på skolen. Ensomheten er en del av det. De velger å bli hjemme, så da er det begrenset med hva jeg kan gjøre».

Problematikken rundt skolevegring er et dagsaktuelt tema som er vanskelig å jobbe med som miljøterapeut. Hvis ungdommen ikke er på skolen, er det ikke sikkert Emilie har tid til å følge opp skolevegrere som hun muligens ønsker. Dette kan henge sammen med andre arbeidsoppgaver på skolen som også tar tid, noe jeg imidlertid kommer tilbake til senere i oppgaven.

4.1.2 Tyra

Tyra var en barne- og ungdomsarbeider som også hadde flere års erfaring fra skolesektoren. Dette gjelder både på barne- og ungdomskolen;

«Jeg har 20 år arbeidserfaring som barne- og ungdomsarbeider. ti års erfaring på barneskole, og ti års erfaring fra ungdomsskole».

Tyra var også miljøterapeut som hadde en variert og til dels fri jobbhverdag;

«Hverdagene mine er spennende og varierte. Egentlig litt fritt. Du kan finne opp det som du tenker er viktig selv, men du har også ting du må følge»

Tyra presiserte at det var vanlige gjøremål som må følges opp, men at hennes hverdag er preget av en grad av frihet. Dette kan være positivt når det oppstår impulsiv problematikk blant elever på skolen. Videre problematiserer Tyra hvor vi som jobber med ungdommer har en utfordring;

«Vi kan ha noen problemer når det gjelder å bygge tillit. Det er utfordringen. Jeg vil ta imot elevene hver eneste dag, men jeg har ikke tid til det. Jeg skjønner at penger er en utfordring, men vi må bruke det riktig»

Tyra stilte et kritisk spørsmål rundt tillit og ressurser. Det kan være vanskelig å vie tid til å bygge tillit på langsiktig basis hvis man ikke alltid har tid til det, eller at annen problematikk tar fokuset vekk fra tillitsbyggingen.

I forbindelse med Tyra sine utfordringer som miljøterapeut på skolen, deler hun flere av de samme tankene som de andre informantene;

«Vi har hatt store utfordringer med elever med skolevegring, og jeg har god kontakt med foreldrene, men samtidig har jeg mange gjøremål som jeg er nødt til å følge opp her. Man trenger tid, eller så glipper de. For hvis elevene først kommer og ikke ser noen, så snur de jo i døra».

Tyra problematiserte et kjent eksempel innenfor miljøterapeut-rollen på skolen. Hvis Tyra har andre gjøremål på den tiden som ungdommen kan dukke opp på skolen, blir det vanskelig for hun å velge hva som skal prioriteres.

4.1.3 Vendela

Vendela var en miljøterapeut med stor grad av faglig kompetanse;

«Jeg er barnevernspedagog, samt tatt videreutdanning i klinisk miljøterapi og flere ulike kurs. Jeg har jobbet flere steder innenfor barnevern, og totalt jobbet i ungdomsskolen de siste seks årene».

Vendela var en informant med stor grad av erfaring fra flere sektorer enn skolen. Hun ønsker å påpeke at ingen dager er like, og at hun er ansatt på et spesifikt område;

«Jeg er jobber med ungdom med psykiske lidelser. Både forebyggende og individuelle samtaler. Jeg jobber med gradvis tilpassing inn i felleskapet».

Vendela var primært ansatt for å arbeide med elevene som har psykiske utfordringer. Hun er opptatt av å se gjennom de eventuelle lærevanskelighetene som en elev kan ha;

«Hvis en elev har utfordringer, så er det ikke sikkert det handler om lærevansker. Det kan hende at det kun går på det sosiale. Men det er klart at noen av elevene jeg jobber med har utfordringer på det faglige og sosiale planet samtidig».

Vendela var en miljøterapeut med klare arbeidsoppgaver innenfor et spesifikt område. Da jeg spurte Vendela om hvilke utfordringer hun har på skolen, svarer hun også like konkret som de to andre informantene.

«Ja, det er mange utfordringer her. Nå holder jeg på med en elev som strever med skolevegring. Han var i klassen i starten, men nå er han borte. Jeg skulle nok hentet han noen ganger, men når han først ikke er på skolen, så får jeg andre arbeidsoppgaver som også skal gjøres».

Vendela knyttet også problematikken rundt skolevegring opp mot tid, på lik linje som Tyra. Vendela hadde ingen garanti for at en elev med skolevegring kom på skolen, og dermed fikk hun utdelt andre arbeidsoppgaver.

4.1.4 Jeanett

Jeanett var en miljøterapeut som hadde jobbet på flere skoler tidligere, og var spesielt opptatt av å forebyggingsprinsippet;

«Jeg har jobbet på 3 ulike skoler. Både på systemnivå og individnivå med elever. Jeg fant ut at systemnivå er det jeg trives best med. Jeg liker å forebygge. Man praktiserer jobben med elevene helt annerledes nå enn for fem år siden».

Jeanett understreket at tilnærmingen til hvordan man jobber stadig er i endring. Dette kan være et viktig perspektiv for alle miljøterapeuter. Da handler det om at man ikke blir låst til de samme metodene som har fungert, men være interessert i andre metoder som også kan praktiseres. Dette påpekte Jeanett at skolen mestrer;

«Vi føler oss tilpasningsdyktige, samt at vi kan ha en overlapp fra barneskolen. Vi får tips om elever som vi bør ha et ekstra fokus på. Vi miljøterapeuter har åpent kontor hele tiden med kontakinformasjon på døren»

Jeanett ønsket få størst mulig kontroll over elevene før de begynner på ungdomsskolen. Hun var opptatt av å snakke med barneskolene om elever som de bør ha et ekstra fokus på. Jeanett var også opptatt av å ha døren åpen på kontoret slik at elevene når som helst kan komme hvis det er noe de ønsker å ta opp. Disse faktorene kan bidra til at terskelen blir lav for å ta kontakt med miljøterapeutene på Jeanett sin skole.

I forbindelse med Jeanett sine utfordringer på skolen, har ikke hun nevnt noe om skolevegegring. Hun problematiserer heller det relasjonelle aspektet opp mot ressurser;

«Jeg har hatt en utfordring med en gutt der jeg ikke kom helt i posisjon. Han var så prega av avvisningen. Han så det som avvisning hvis folk bare kikket opp i taket. Det var utgangspunktet. Jeg hadde nok ikke god nok tid til å føle at han ble trygg på meg. Jeg hasta nok litt med å få han inn i noe felleskap».

Jeanett forklarer at hun kan ha en tendens til å gjennomføre raske løsninger rundt enkelte elever. Dette kan også henge sammen med flere faktorer som skal analyseres og drøftes senere i oppgaven.

4.1.5 Nikolai

Nikolai hadde flere års erfaring fra skolesektoren, og fokuserte på følgende elementer som miljøterapeut;

«Jeg har jobbet på denne skolen i fem år nå. Jeg er ferdig utdannet sosionom, men ble først utdannet i voksen alder. Det førte til at jeg jobbet mye som assistent på ulike skoler før også».

Nikolai hadde erfaring fra det å være miljøterapeut på ungdomsskole, samt roller som assistent der man vanligvis følger en bestemt elev tett over tid. Nikolai sin erfaring reflekterte også hans arbeidsoppgaver på skolen;

«Jeg har en sammensatt hverdag. Det typiske er at jeg har fraværsoppfølging, spesielt på morgenen. Dette følger vi tett. Jeg har mye med elevrådet å gjøre, samt oppfølging med enkeltelever, trivselsledere, samtaler, og samarbeid med barnevern».

Nikolai jobbet både med enkeltelever, samtidig som han samarbeidet med elever i mindre og større grupper. Han samarbeidet også med andre instanser som kan bidra til en bedre miljøterapeutisk praksis. Nikolai ønsket også å presisere at fraværsoppfølgingen kan være en avgjørende faktor i det miljøterapeutiske arbeidet;

«Jeg tror veldig på det å være systematisk på fravær. Da vil du fange opp mye av det som kommer i glemmeboka. Når jeg går inn der får jeg opp en tabell med hvor mye elevene har vært borte. Kan man se at en elev for eksempel har vært borte mye i noen bestemte timer. Da kan vi jobbe ut ifra det».

Nikolai var opptatt av midlene han har tilgjengelig for å analysere ulike utfordrende situasjoner. Da kan han finne et mønster i fraværet som gjør det enklere å undersøke hvilke timer og dager som ungdommen er borte fra skolen.

I forbindelse med Nikolai sine utfordringer som miljøterapeut blir skolevegring nevnt her også, men han likte ikke begrepet;

«Et typisk eksempel er der vi ser et økende fravær. Det går over tid. I veldig ekstreme tilfeller møter de ikke opp i det hele tatt. Dette heter skolevegring, men jeg er ikke så glad i det begrepet. Det er en boks som skjuler en haug med andre forklaringer. Jeg tenker at det inkluderer så mye forskjellige forklaringer. Da driver man med detektivarbeid. Er det på skolen, i hjemmet?»

Nikolai problematiserte ikke bare en av utfordringene på skolen, men også måten begrepet blir brukt. Skolevegring var også et tema som var utfordrende for Nikolai å arbeide med, på lik linje som de andre informantene.

4.2 Forebygging

Jeg skal først presentere og tolke to perspektiver fra Emilie og Nikolai som kan være viktig å reflektere rundt før man starter selve forebyggingen. Videre skal det tolkes og redegjøres for hva slags primærforebyggingsstrategier de ulike informantene har presentert i intervjuene.

Fenomenet om forebygging kan ofte være det viktigste fokuset for miljøterapeuter i skolesektoren. Dette var noe alle informantene viet et stort fokus til da vi snakket om hvordan miljøterapeuten kan arbeide med sosial inklusjon på ungdomsskolen. Likevel ble forebyggingen praktisert ulikt. Dette henger muligens sammen med at ungdommene har ulik form for problematikk.

Emilie var nøye med å presisere miljøterapeutens rolle i forbindelse med forebyggingen;

«Det er viktig at man ikke går i grøfta der man tilpasser verden til den enkelte. En av mine bekymringer er at vi som voksne legger så mye til rette slik at de ikke er i stand til å gjøre jobben selv».

Det kan tolkes at Emilie arbeider spesifikt mot selvstendighetsdannelse, noe som kan være en utfordrende balansegang. I forbindelse med det relasjonelle aspektet kommer man naturligvis tettere på noen elever enn andre. Hvis en miljøterapeut aktivt arbeider med en spesifikk elev, kan sjansen også øke for at man legger for mye til rette. Man er så opptatt av at eleven skal lykkes at en tilrettelegger mer enn man trenger. Denne formen for problematikk kan by på flere utfordringer knyttet til primær- og sekundærforebygging, selv om dette kapitlet har et hovedfokus på primærforebyggingen. Her eksemplifiserer Nikolai en problematikk som henger sammen med det Emilie også påpekte;

«Man kan gå i en felle der man låser seg til én elev for å forebygge en eventuell utfordring. Der vi ser, er at noen blir tatt ut og får en for god relasjon til meg. Det er vanskelig. Da prøver eleven på en måte å utnytte meg for å gjøre ting de vil, gjerne da ikke skolerelatert. Dette får oss på defensiven. Der har vi sett at vi kan gå i noen feller. Da blir problemet at de vil være med meg isteden for i klassen».

Utfordringen som Nikolai forklarer kan være en kompleks problemstilling for miljøterapeuten. Man ønsker at eleven skal bidra mest mulig i klassen, men samtidig må det være en gradvis

tilpasning i felleskapet. Dette er viktige perspektiver å reflektere rundt før man starter å forebygge denne typen problematikk. Nikolai har videre forsøkt å praktisere et nytt tiltak sammen med lærerne for forebygging og en forbedring av det generelle klassemiljøet.

4.2.1 Klasserådet

I forbindelse med konkrete primærforebyggingsstrategier, benyttet informantene seg av ulike metodikk. Nikolai har utarbeidet et verktøy i samarbeid med lærerne som blir kalt «klasserådet». Han presenterer det på følgende måte;

«Vi har noe som heter klasserådet. Det er et verktøy for å jobbe med klassemiljø, som vi praktiserer en gang i måneden. De har satt seg ned og gått gjennom ulike tematikk. Litt som jentegrupper og guttegrupper. Typiske spørsmål er hvordan det trygt og godt å være her. Hvordan skal læreren opptre for at dere skal lære best mulig? De har en kanal inn for å bli hørt».

Jeg tolker klasserådet som et positivt tiltak for å forebygge utfordringer og generelt skape et bedre klassemiljø. Utfordringen med et slikt tiltak kan derimot være å få alle elevene i klassen til å bidra på lik linje. Sjansen kan være høy for at de utadvendte snakker mest, samtidig som de innadvendte elevene kan bli tilbaketrunkne. Likevel kan dette være et positivt tiltak for både elevene, lærerne og miljøterapeutene. Elevene kan få klare retningslinjer på hvordan klassen trives best, lærerne får informasjon om hvordan elevene lærer best mulig, og miljøterapeutene for informasjon om hvordan elevene kan føle trygghet og tilhørighet. Likevel forklarer Nikolai at det er vanskelig å måle hvor effektivt tiltaket er;

«Det er vanskelig å måle resultater, men det å så noe refleksjon i hodet på elevene kan ha noe for seg. «Jeg er et bidrag for hvordan jeg har det i klassen».

Nikolai fokuserer på at elevene skal reflektere hver for seg og i felleskap isteden for å måle resultatet av hvor godt tiltaket fungerer. Det å måle refleksjon hos ungdommene kan være utfordrende, spesielt hvis man ikke ønsker å ha noen prøver for elevene. Derfor vier Nikolai heller et fokus til å forsterke at ungdommene er et bidrag til hvordan klassen har det, noe som kan bidra til et bedre klassemiljø og en større fellesskapsfølelse på langsikt. Nikolai forklarer også at det er sentralt å stille seg kritisk til eget arbeid, og la elevene evaluere dette også;

«Det er viktig at vi tester ut elevene på oss, altså om det er noe vi kan gjøre annerledes. Vi har et referat som vi tar opp i team-møter i ettertid».

Dermed kan de ansatte stille seg på lik linje med elevene, noe som kan gjøre at hele klassen sammen de ansatte skaper et felles rom for utvikling. Derfor vil jeg anta at Nikolai stiller seg like kritisk til elevene som seg selv. Han presiserer at han og lærerne også har et forbedringspotensial for å bidra til et bedre klassemiljø på generell basis. Det handler ikke kun om hvordan læreren praktiserer timene, også hvordan de andre ansatte kan oppføre seg for å styrke det generelle felleskapet.

Ettersom det blir skrevet referater fra klasserådet, kan de ansatte evaluere svarene i ettertid. Dermed kan de ansatte ha et tverrfaglig samarbeid for å drøfte seg frem til ny kunnskap. Dette kan bidra til at de ansatte på de tverrfaglige møtene stiller seg kritisk til sin egen rolle, noe som kan resultere i en bedre praksis for undervisning og håndtering av klassen i ulike krevende situasjoner.

Det å reflektere tverrfaglig i team kan også være sentralt rundt flere typer forebyggingsstrategier. Andre konkrete måter å forebygge på kan være trafikklys-metoden og ulike typer spørreundersøkelser.

4.2.2 Trafikklys-metoden og spørreundersøkelse

En annen strategi for konkret forebygging har Jeanett kalt «trafikklyset». Dette er et kartleggingsverktøy som lærere og miljøterapeuter samarbeider om. Jeanett presenterer metoden slik;

«Vi har noe som heter trafikklys-metoden. Lærerne har klasselistene oppe, der de ringer ut elevene med fargestifter. Grønn signaliserer de elevene som har det bra, gul er de som er på vei til å falle ut, og rød er de som har falt utenfor».

Jeg tolker dette i utgangspunktet som et strukturert kartleggingsverktøy. Det kan bidra til å fange opp elevene som er i fare for å falle ut. Dermed kan det også bli lettere for miljøterapeutene å jobbe mot de elevene som trenger det, samt iverksette forebyggingstiltak mot elevene som er i såkalt «gul sone».

Utfordringen med denne metoden er at det er lærerne selv som ringer rundt elevene på klasselister. Det blir dermed en subjektiv antakelse fra hva læreren har observert, og dermed er jeg usikker på hvor presist det kan fungere. Dette kan resultere i at en lærer bruker feil farge på

feil elev. Et eksempel kan være at læreren bruker grønn farge på en elev som skulle vært i gul eller rød sone. Likevel ønsker jeg å påpeke at det kan være flere lærere som samarbeider om denne metoden, samt at grunnlaget for valg av farge også kan basere seg på hva eleven har sagt i eventuelle samtaler med lærer. Ved et systematisk samarbeid mellom elev, lærer, miljøterapeut og foresatte, tolker jeg totalt sett dette som et positivt tiltak. På langsikt kan det bidra til å skape en forskjell for enkelteleven det gjelder.

Jeanett sin skole praktiserer også en spørreundersøkelse som har en sammenheng med trafikklys-metoden;

«På systemnivå har vi en spørreundersøkelse der vi spør om hvem man er sammen med, og hvem man kunne tenke seg å være sammen med».

Med en enkel spørreundersøkelse kan lærerne kartlegge hvilke elever som er sammen, samt hvem ungdommene har lyst til å være sammen med. I dette tilfellet kan det dukke opp en utfordring. Hvis ikke elevene ønsker å si hvem de har lyst til å være sammen med, kan det bli vanskeligere å kartlegge. Grunnlaget for min antakelse dreier seg om en eventuell påtatt inkludering fra de ansatte. Hvis en sosialt ekskludert ungdom peker seg ut noen elever som han/hun vil være sammen med, er det ikke gitt at de andre elevene ønsker å være med ungdommen det gjelder. Likevel forklarer Jeanett at tiltaket har fungert på tilfredsstillende måte på hennes skole;

«Vi kan kartlegge og se hvem som blir valgt og ikke valgt. Da kan vi hjelpe de videre i forhold til det. Det er veldig interessant, for det kan være elever vi tror har det helt fint, men som faktisk ikke har så mange å være med. Da må vi bistå der».

Hvis Jeanett sin skole bruker trafikklys-metoden aktivt sammen med spørreundersøkelsen, tolker jeg tiltakene totalt som en hensiktsmessig primærforebyggingsstrategi. Et konkret eksempel kan være at lærerne har ringet ut fargen gul (elever som er på vei til å falle ut) på fire elever, samtidig som disse fire elevene har lyst til å være sammen. Da kan det settes opp ulike aktiviteter for disse elevene seg imellom, slik at alle fire tilhører et felleskap. Det trenger ikke nødvendigvis være aktiviteter, men det kan også være ulike former for samtaler. Et eksempel på dette er jente- og guttegrupper.

4.2.3 Jente- og guttegrupper

Samtlige fem informanter snakket om jente- og guttegrupper som et forebyggende tiltak på skolene de jobbet på. Dette er en arena der ungdommer tar opp ulike temaer i plenum, snakker om det, og deler erfaringer. Det var ikke alle som hadde både jente- og guttegrupper, samt praktiseringen av det. Jeanett forklarer at det er en kjønnsforskjell på hennes skole;

«Vi bruker blant annet jente- og guttegrupper som et mulig forebyggende tiltak. Guttegruppene har mest aktiviteter, mens jentegruppene snakker mer om følelsene. Noen elever bryr seg ikke om jeg skal snakke med dem, mens andre er veldig sårbare».

Jeg skal ikke foreta et dypdykk i hva som er grunnen til at terskelen for å snakke om følelser hos jenter kan være lavere enn hos gutter, men det var flere informanter som kun praktiserte jentegrupper. Vendela var en av dem;

«Vi bruker jentegrupper på de elevene som har utfordringer sosialt, og ikke de typiske atferds elevene. Jeg tok de ut av skolen og ga de tilgang til et lokale. Der snakket vi om ulike temaer først, og spiste og koste seg etterpå».

Vendela ønsker å gi tilbudet til de elevene som muligens har mye på hjertet, men som har utfordringer med å fortelle det. Jeg vil anta at Vendela velger disse elevene for å få de til å åpne seg. Det kan tolkes at et rom for disse elevene kan bidra til å skape en positiv utvikling hvis en elev er innadvendt fordi hun i utgangspunktet ikke ønsker å fortelle om en spesiell hendelse eller situasjon. Hvis eleven dermed velger å dele sin historie og en annen elev kjenner seg igjen, kan de potensielt snakke om temaet sammen.

Emilie på sin side forsterker kjønnsforskjellen mellom jente- og guttegruppene;

«Ja, vi har jo organisert ulike grupper. Der har vi invitert med de som ikke har hatt så mange å være med. Ved hjelp av lærere har vi invitert dem inn. Vi har jentegrupper, der man snakker om temaer. Det funker bedre for jentene enn for guttene. Med gutter er det lettere å spille kort og være sammen på den måten der. Det å skape arenaer der de blir kjent med andre som de kan matche, det er noe som jeg har gjort mange ganger»

Emilie nevner et viktig poeng her. Det at guttene ikke snakker om emosjonelle temaer trenger ikke være negativt i utgangspunktet. Hvis man finner en gruppe som ikke har mange å være

med på skolen, kan disse elevene skape en egen plattform i felleskap. På en side vil jeg anta at det viktigste for guttene er å ha noen å gå til i friminuttene der de kan føle tilhørighet. Men på en annen side kan det være hensiktsmessig å snakke om potensielle utfordrende temaer for guttene også.

Tyra har praktisert jente- og guttegrupper i flere år som hun har jobbet på ungdomsskolen, og forklarer at struktur over tid kan skape en felles plattform for både jenter og gutter;

«Jeg er heldig fordi jeg følger de opp fra 8, 9 og 10 trinn. Da kan du starte tidlig med å bygge en trygg relasjon. I åttende har jeg jente- og guttegrupper som baserer seg på lek, blant annet ulike former for brettspill»

Jeg vil anta at Tyra vektlegger det relasjonelle aspektet i stor grad. Hun bruker et helt år på å skape en trygg relasjon blant de ungdommene som deltar i gruppene. Dette kan føre til at elevene både blir trygge på Tyra, samt elevene seg imellom. Hvis elevene og Tyra har en trygg og god relasjon, kan dette også føre til at terskelen for å snakke om utfordrende temaer blir lavere. Det er ikke før i niende klasse at det blir viet tid til dialog om utvalgte temaer;

«I niende klasse går tiden mest til prat. Der velger jeg å dele jeg også, og hatt mye fokus på at jo mer du deler, desto mer får du igjen. Nå er jeg imponert over dem. For nå forteller elevene om de dypeste og mest emosjonelle temaene, og det gjør de ikke ved første eller andre møte».

Tyra vektlegger at hun også må gi noe av seg selv for å få noe igjen. Hun søker muligens ikke det samme som elevene, men jeg vil anta at dette er hennes tilnærming for en tillitserklæring ovenfor elevene. Hvis ungdommene ser at det ikke er farlig å ha en dialog om emosjonelle temaer, kan sjansen også øke for at elevene ønsker å dele sine erfaringer på langsikt.

«Skolen ville at det skulle vare i 6 uker, men jeg ønsker at det skulle vare i 3 år sammenhengende. Man klarer ikke på 6 uker å få kommet inn på dypeste temaene. De forteller ting fordi har tillitt til hverandre over tid».

Tyra har fått tillit av ledelsen i flere år, noe som kan bety av at tiltaket har gitt positive resultater. Det kan tolkes at ungdommene Tyra har jobbet med fremmer en form for utvikling som er positivt for elevene. Og dette gjelder begge kjønn;

«Jeg syntes det er fint at gutta også kan snakke om følelser. Malen er at vi starter med en negativ ting som har skjedd, og så snur vi til en positiv ting. Da får jeg hørt alle stemmene. Alle må si noe».

Tyra understreker at man skal avslutte med en god opplevelse, slik at elevene kan avslutte timen med en god magefølelse. Dette tolker jeg som en hensiktsmessig fremgangsmåte. Hvis Tyra hadde startet med positive og avsluttet med det negative, kan dette også ha en negativ innvirkning på resten av dagen for elevene.

Et annet perspektiv som er interessant hos Tyra sin fremgangsmåte er tilnærmingen til kjønnsnøytralitet. Hun praktiserer en identisk metodikk for jentene og guttene, og med systematisk arbeid over tre år får hun elevene til å snakke om de dypeste emosjonelle temaene uavhengig av kjønn. Det kan tolkes at Tyra klarer å skape en tillit blant elevene der alle blir hørt, og der ingenting er for dumt å ta opp. Hvis elevene kjenner på denne tryggheten og tilhørigheten, kan ungdommene muligens ta opp dypere emosjonelle temaer på langsikt.

Oppsummert kan man si at skolene praktiserer gruppene med en ulik metodikk. Noen skoler har kun jentegrupper, mens andre har både jente- og guttegrupper med ulike tilnærminger. Jeg ønsker å påpeke at Tyra sin fremgangsmåte kan være den mest hensiktsmessige ved systematisk arbeid over tid, så lenge ledelsen tillater det og det er tilstrekkelig med ressurser til å gjennomføre det.

4.3 Inklusjon

I kapittelet om forebygging var hensikten å kartlegge primærforebyggende tiltak. I dette kapittelet skal jeg analysere inkluderingen fra et sekundærforebyggingsperspektiv.

I forbindelse med inklusjonsbegrepet, kan det virke stort og komplekst. Mine informanter hadde klare formeninger på hva inklusjon innebar, samt hvordan man kan inkludere elever med ulik problematikk på ungdomskolene. Ett av spørsmålene i intervjuet dreiet seg om hvordan informantene definerte begrepet om sosial inklusjon. Dette ble gjort fordi det var viktig for meg å kartlegge perspektivene til informantene om hovedtemaet for forskningen. Emilie forklarer begrepet slik;

«Vi må skape et rom som har plass for alle på ulike nivåer».

Jeg tolker Emilie sin begrepsforklaring som en generell redegjørelse av inklusjon. Det er ikke kun nødvendig å skape et rom, men like viktig å skape en arena der det er plass til alle uavhengig av problematikken. En annen informant som forklarte inklusjon på en generell måte var Nikolai;

«Det handler om å skape et mangfold. Inkludering handler ikke om at du skal putte alle i den samme boksen, men at en skaper noen sosiale rom som elevene kan føle seg hjemme på».

Sitatet til Nikolai henger sammen med Emilie sin redegjørelse. Han presiserer at du ikke skal putte alle på det samme stedet, men heller skape flere sosiale rom for felleskap som man kan føle tilhørighet. På denne måten kan sjansen øke for at alle elever har en plass der de kan høre til i felleskap. Emilie og Nikolai sine begrepsforklaringer kan være like viktig som Jeanett sin forklaring. Hun setter begrepet inn i en skolekontekst;

«Inklusjon handler om at du har noen å være med på skolen og at du er deltakende i et felleskap».

Det kan tolkes at Jeanett bruker skolekonteksten bevisst fordi hun jobber som miljøterapeut på en ungdomsskole. Jeg vil også anta at hun ser begrepet nedenfra og opp. Altså at eleven må ha noen å være med for å kunne delta i et større felleskap. Dette henger sammen med Vendela sin forklaring;

«Inkludering er å være en del av et felleskap i klassen».

Vendela går konkret inn på inkludering i skoleklassekontekst, der eleven tilbringer mest tid i løpet av skoledagen. Det viktigste med disse begrepsforklaringene handler ikke om hvem som redegjør på best mulig måte, men hvordan de ser begrepet ut ifra sin egen praktisering.

Jeg tolker Emilie og Nikolai som to miljøterapeuter der de ser begrepet ovenfra og ned. Altså at man må skape noen sosiale rom i bestemte kontekster for elevene. Vendela og Jeanett ser begrepet nedenfra og opp, og ønsker heller å kartlegge hvordan bestemte elever kan bidra i et felleskap som allerede er tilstede. Uavhengig av tilnærmingen til begrepet om inklusjon, arbeider alle informantene steg for steg mot å forebygge sosial ekskludering.

Kort oppsummert forsterker informantene at man skal se den enkelte og skape muligheter for den enkelte. Men det er også viktig å se hvordan den enkelte i fremtiden kan være med å bidra i et felleskap.

4.3.1 Steg for steg

Informantene var nøye med å presisere viktigheten av å jobbe med de marginaliserte/sosialt ekskluderte elevene før de ble inkludert i et større felleskap. Hvis eleven ikke har noen forutsetninger for å lykkes i et større felleskap, kan det være utfordrende å sende eleven for langt utenfor komfortsonen. Dette er en situasjon som Nikolai forklarte på denne måten;

«I et konkret eksempel så leter vi etter en ting, og det er hva eleven mestrer. Da handlet det om en elev som ikke likte å komme for tidlig, og heller ikke likte å komme for sent. Jeg tok med meg eleven til aktivitetsrommet, ut ifra tanken om at alt er bedre enn å ligge under dyna. Eleven likte gym og musikk, der han over tid klarte å delta i disse timene. Det er alltid et dilemma i forhold til hvor mye inkludering det er at en elev sitter med meg og gjør aktiviteter og fag, men å se dette som et steg på veien tror jeg kan være nyttig».

Nikolai arbeider systematisk over tid med en elev, som til slutt klarer å tilpasse seg det større felleskapet. I dette tilfellet gjelder det å delta i undervisning i gym og musikk. Nikolai virker også kritisk til egen fremgangsmåte der han selv drøfter rundt hvor inkluderende det er at han og en elev spiller biljard i aktivitetsrommet. Dette kan sammenlignes med Emilie sitt forståelse av inklusjonsbegrepet og hvordan man skal praktisere det. Hun presiserer at det handler om å skape et rom på alle nivåer;

«Vi må tilpasse og lære den store mengden å tilpasse seg ut ifra den enkeltes forutsetning. Et eksempel kan være noen bordtennisbord som vi kjøpte inn. Da kan de som ikke er så gode på samspill stå på samme sted med like premisser. Det vil alltid være noen som tar større plass enn andre, men man står på samme sted og er del av et felleskap».

Når Emilie sier «vi», tolker jeg det som miljøterapeuter og andre ansatte ved skolen. Som miljøterapeut vil man alltid ønske at alle ungdommer gjennomfører aktiviteter med like premisser. Utfordringen kan ligge i hvor aktiv man skal være når aktiviteten pågår. Man kan

stå på avstand som en passiv observatør for å analysere situasjonen, og man kan delta selv i aktiviteten. I denne situasjonen ligger det potensielt flere utfordringer i forbindelse med konteksten. Hvis jeg som miljøterapeut har arbeidet over tid med en ungdom for å delta i ulike aktiviteter, er de andre elevene også klar over at ungdommen og jeg har jobbet sammen. Dette kan være et problem, fordi da kan andre elevene tenke at de «må» inkludere ungdommen siden jeg ser på. Det blir dermed en påtvungen inkluderingsprosess som ikke er til det beste for verken ungdommen eller de andre elevene. Dette har Tyra en mulig løsning på;

«Man legger fort merke til de som bare suser rundt uten mål og mening. Da går jeg rett bort og snakker med dem, for man ønsker jo at disse ungdommene skal omgje seg med de andre elevene så fort som mulig. Jeg bruker språket aktivt, så da forteller jeg faktisk elevene hva det går i sammen med ungdommen det gjelder. Da spør jeg rett og slett om de sterke elevene kan ta seg litt av den sosialt ekskluderte eleven. Det viktigste er at du snakker med dem slik at det ikke skal virke unaturlig».

Tyra har troen på den direkte praten. Hun ønsker heller å snakke med de ressurssterke elevene, enn å bare plassere en sosialt ekskludert ungdom sammen med de andre elevene. Min forståelse av Tyra sin metode baserer seg på observasjon av de ressurssterke elevene i forkant. Fra mitt perspektiv kan du dele de ressurssterke elevene i kategorier. En kategori er de elevene som sitter høyest på hierarkiet, de kule elevene. De er ofte gode i idrett og har et stort sosialt nettverk på skolen. Den andre kategorien er de elevene med et stort nok sosialt nettverk, og som man kan anta sitter på en form for inkluderingskompetanse som man har observert på forhånd. Hvem du velger å snakke med kan være helt avgjørende for hvordan inkluderingen utspiller seg. Dette underbygger Jeanett på følgende måte;

«Hvis det er en jente som har lyst til å spille håndball, men den kule håndballgjengen ikke tar inn noen flere i gjengen, så forhører vi oss med håndballjentene. Problemet ligger i at den håndballgjengen skjønner at det er et dugnadsarbeid, og da har vi ikke fått til det vi ønsker. For de kan sikkert spille håndball sammen og alt føles greit, men på snapchat så vil hun se at hun ikke er med de på fritiden».

Selv om perspektivet til Jeanett er viktig å rette et fokus mot, kan man oppsummert anta at Nikolai, Emilie og Tyra arbeider steg for steg på veien for å inkludere ulike elever. Nikolai fokuserer på samspillet mellom han og eleven. Han arbeider strukturert med eleven alene først,

slik at eleven kan ha større forutsetning for å lykkes i et større felleskap på langsikt. Emilie sitt utgangspunkt dreier seg om å tilpasse mengden ut ifra den enkeltes forutsetning. Hun er opptatt av samspill i aktiviteter der man har like premisser for å lykkes. Tyra på sin side er mer opptatt av den direkte samtalen med de ressurssterke elevene. Hun roser de ressurssterke elevene og ber de ta vare på den eleven som forhåpentligvis skal bli inkludert over tid.

Analyseringen av alle faktorene kan ha resultert i en mulig fremgangsmåte. Hvis man bruker praktiseringen til Nikolai, Emilie og Tyra sammen, kan dette være et hensiktsmessig utgangspunkt for inkluderingen av den eleven det gjelder.

Fremgangsmåten baserer seg dermed på å først bruke tid med eleven alene. Etter å ha bygget opp mestring, tillit og motivasjon over tid, ser man etter en aktivitet der alle elevene har et likt utgangspunkt med like premisser. For eksempel kort eller former for brettspill. Men før eleven deltar, tar man tak i de ressurssterke elevene for å direkte forklare situasjonen. Dermed arbeider man systematisk steg for steg for å inkludere ungdommen inn i et felleskap der han/hun kan føle tilhørighet på langsikt. Dette kan på generell basis være en hensiktsmessig fremgangsmåte å praktisere inkludering på, noe som krever mye av et tverrfaglig samarbeid mellom de ansatte.

4.3.2 Ansatte sin rolle

Miljøterapeutens rolle i arbeidet med inkludering av sosialt ekskluderte elever kan være en avgjørende faktor, men det er ikke kun miljøterapeutens ansvar å bidra til inkludering. Fra mitt perspektiv trenger alle skolene et tverrfaglig samarbeid mellom miljøterapeuter, lærere, foresatte og rektorer for å sikre strukturerte og systematiske løsninger over tid. Jeanett forklarer at dette samarbeidet må begynne før overgangen mellom barneskolen og ungdomskolen;

«Vi får tips om elever som vi bør ha et ekstra fokus på. Når barneskolen setter klassene, så kan det gå begge veier. Både at elevene klarer seg sosialt på barneskolen, men sliter på ungdomskolen, men også at de ikke klarer seg sosialt på barneskolen, men som skinner på ungdomskolen. Da har vi god dialog med lærere og miljøterapeuter. Når de starter opp kan det også være at vi har et samarbeidsmøte med foreldrene ut ifra hva slags utfordringer elevene kan ha».

Med en god dialog og riktig informasjon til ungdomsskolen, kan sjansen også øke for å inkludere de elevene som trenger ekstra oppfølging. På den måten kan man begrense varigheten av en utfordring som en elev kan ha hatt på barneskolen. Dette blir dermed en blanding av et primær- og sekundærforebyggende tiltak. Man kan både forebygge potensielle utfordringer,

samt dempe en utfordring som oppsto på barneskolen. Når elevene først begynner på ungdomsskolen, er det mye som er nytt. Man går fra å være den eldste på barneskolen, til å bli den yngste på ungdomsskolen. Dette kan være en overgang som flere ungdommer strever med, og som kan gjøre at de ikke har lyst til å dra på skolen. Dette gjør de ansattes rolle enda viktigere. Et felles samarbeid mellom de ansatte og foresatte kan dermed være helt avgjørende for å begrense denne utfordringen. Jeanett forklarer det slik;

«Jeg jobber med en elev som har angst for skolen nå. Det har vært vanskelig å inkludere denne eleven på grunn av det. Han er interessert i et spill med noen kort, og vi har et lokale der elever kan spille sammen. Dette er hans høydepunkt. Vi har smyget inn noen som kan være aktuelle for han. Grunnlaget er at han forteller om aktuelle elever som har samme interessen, og da er målet at de andre elevene ikke skal registrere at han trenger noen å være med. Hvis de elevene trenger det like mye så blir det en gjensidig påvirkning».

Jeg tolker denne fremgangsmåten som en positiv praksis for eleven det gjelder. Det som blir viktig for miljøterapeuten i forkant er dialogen mellom de andre ansatte på skolen, og muligens de foresatte. Kanskje har læreren til den sosialt ekskluderte eleven sett at han/hun kommer godt overens med et par i klassen. På den måten kan jobben til miljøterapeuten bli enklere for å sette en gruppe. Dette er noe understreker Jeanett også;

«Det er også viktig med et samarbeid med lærerne. Det er jo tross alt i klasserommet elevene er mest på skolen, og vi kan ikke være inne i alle timer til enhver tid. Det er det ikke sikkert elevene ønsker heller».

Med strukturert informasjon til enhver tid mellom de ansatte, kan dette bidra til å fange opp noen av de elevene som trenger det mest. Dette har man også som regel tid til å diskutere etter skoletid. På de skolene jeg har jobbet på har det vært drøftingsmøter der enkeltelever blir diskutert. Målet er å drøfte løsninger sammen i et tverrfaglig team for å tilrettelegge et opplegg for den enkelte eleven. Dette perspektivet er noe Vendela er spesielt opptatt av innenfor hennes arbeid med elever som har ulike psykiske utfordringer;

«Jeg er jobber med ungdom som har ulike psykiske lidelser. Både forebyggende og individuelle samtaler. Jobber med gradvis tilpassing inn i felleskapet. Jeg har også ansvar for samarbeidet med lærere og foreldre for å tilrettelegge et opplegg»

Vendela arbeider både primær- og sekundærforebyggende med elevene. Hennes rolle er å sikre et godt samarbeid mellom de ansatte for å fremme utvikling hos eleven på langsikt. Som miljøterapeut kan man ikke få med seg alt, og derfor blir de andre ansatte sin rolle avgjørende for at Vendela sin miljøterapeutrolle kan bli praktisert på en hensiktsmessig måte. Samtidig er det viktig å påpeke at selvstendigheten av eleven er det mest sentrale. Dette forklarer Emilie på følgende måte;

«Du skal gi hjelp og samarbeide med de andre ansatte, men hjelpen skal gi grunnlag for at eleven skal klare å bli selvstendig. Det kan bli vanskelig å se den andres perspektiv hvis det står en annen miljøterapeut og alltid gir støtte. Det handler om å gi de redskaper til å bli sosialt inkludert. Det er ikke de voksne som skal gjøre alt, vi skal hjelpe de til å klare denne jobben selv».

Avslutningsvis er Emilie sitt perspektiv viktig å med seg i forbindelse med de ansatte sin rolle. I et tverrfaglig team der alle har ulike perspektiver, tradisjoner og synspunkter, kan det føre til at det blir praktisert alt for mye tilrettelegging i forhold til hva eleven faktisk trenger. Derfor er det viktig å kartlegge på forhånd hvor store tiltak eleven trenger. Fra mitt perspektiv er det mer hensiktsmessig å starte med små tiltak slik at ikke skolehverdagen blir endret i for stor grad. Oppsummert har alle mine fem informanter kommet med interessante perspektiver på hvordan man som miljøterapeut kan arbeide med inklusjon i ungdomsskolen. Nå som jeg har analysert resultatene, vil jeg diskutere informantene sine perspektiver opp mot det teoretiske rammeverket og min egen empiri.

5. Drøfting

I denne delen av oppgaven skal jeg drøfte funnene i datamaterialet. Jeg vil dermed diskutere mine resultater opp mot det teoretiske rammeverket og egen empiri. Innenfor primær- og sekundærforebyggingen i skolen fantes det flere funn som jeg forventet, men desto flere funn som jeg ikke forventet. Det er viktig å påpeke at skolesektoren er i stadig endring, noe som også kan prege min egen forforståelse. Hensikten med drøftingsdelen vil dreie seg om å diskutere seg frem til hvordan miljøterapeuten konkret kan arbeide med sosial inklusjon i ungdomsskolen.

5.1 Implikasjoner av hovedfunn innenfor primærforebygging

Etter å ha analysert intervjuene, satt jeg igjen med flere konkrete primærforebyggingsstrategier for å inkludere elever med ulik problematikk i ungdomsskolen. Det var interessant å høre hvor mye tid som ble brukt til å praktisere strategiene, og hvordan miljøterapeutene arbeidet for å fremme inkludering hos enkeltelever. Konsekvensene av dette arbeidet kan henge sammen med flere faktorer som nå skal diskuteres.

5.1.1 Miljøterapeutens rolle

Jente- og guttegrupper, Klasseråd, og Trafikklys-metoden var tre konkrete funn i intervjuene for å fremme sosial inklusjon i ungdomsskolen. Overland & Nordahl (2013) forklarer at den inkluderende skole har et fokus på at alle elever skal føle tilhørighet i et felleskap på skolen. For å forebygge sosial ekskludering, er det avgjørende at skolene aktivt arbeider for å inkludere alle elever (Overland & Nordahl, 2013, s. 35).

Hvis man konkret går inn på miljøterapeutens rolle for å mestre primærforebyggingsstrategiene, står det relasjonelle aspektet sentralt. Glemmestad & Kleppe (2019) hevder at det er gjennom anerkjennende relasjoner vi mennesker skaffer vår egen identitet samtidig som vi blir selvstendige (Glemmestad & Kleppe, 2019, s. 208). I en skolekontekst kan perspektivet til Glemmestad & Kleppe henge sammen med relasjonene mellom elevene, samt relasjonen mellom miljøterapeuten og elevene. Det kan bli en gjensidig påvirkning. Men for å kunne oppnå de anerkjennende relasjonene, trenger man også tiden til det. Askland & Sataøen (2016) henviser til begrepet om ressursorientert tilnærming. Det vil si at man tar seg tid til å beskrive ungdommen etter hva de mestrer, hva de trives med, og hva de setter pris på. På denne måten kan man gi ungdommene flere muligheter for utvikling, noe som også kan resultere i at ungdommen utvikler nye sider ved seg selv (Askland & Sataøen, 2016, s. 224). Ut ifra begrepet

om ressursorientert tilnærming, setter Gjervan, Andersen og Bleka (2012) begrepet inn i en kulturkontekst på de ulike arbeidsplassene. De påpeker at kulturelt mangfold kan være en integrert del av institusjonens pedagogikk og organisering. Så lenge personalet er bevisst på det, og gir rom for det. Det er viktig at man observerer og tar konsekvensene av det kulturelle mangfoldet i sin utvikling av den bestemte institusjonen. Da kan man si at personalet praktiserer en ressursorientert tilnærming (Gjervan, Andersen & Bleka, 2012, s. 67).

Begrepet om den ressursorienterte tilnærmingen henger sammen med Vygotsky sin proksimale utviklingszone. Man fokuserer heller på hva som kan utvikles i morgen, isteden for å henge seg opp i hva som skjedde tidligere.

Imsen (2020) henviser til dette sitatet av Vygotsky (1982);

«Pædagogiken må orientere sig mod morgendagen i barnets utdvikling og vende sig bort fra gårsdagen. Først da vil den kunne vække de udviklingsprocesser til live, som ligger i den nærmeste udviklings zone» (Imsen, 2020, s. 201).

Dette kan være en sentral faktor i det miljøterapeutiske arbeidet for å bidra til sosial inklusjon. Hvis miljøterapeuten klarer å være i forkant ved å se konsekvensen av en problematikk, kan dette også bidra til å fremme tiltak som forebygger utfordringen på skolen før den oppstår. Da kan man samarbeide med den enkelte elev for å fremme ungdommen sitt potensiale i forhold til å ta eleven inn på et grupperom fordi ungdommen har gjort noe galt. Dette er et perspektiv som Nikolai kan ha praktisert. Han har elever som er trivselsledere. Oppgaven omhandler at elever organiserer ulike aktiviteter i friminuttene. Fra mitt ståsted kan Nikolai ha henvendt seg til elever som muligens kunne ta stor plass og oppsøke problematikk. De er nå sjefer for et eget tiltak som handler om struktur og organisering slik at andre elever har et tilbud om aktivitet i skolegården. Dermed blir heller ungdommen en ressurs på skolen som eleven selv kan trives med. Men i forkant av denne prosessen vil jeg understreke at det ofte ligger et arbeid fra miljøterapeuten sin side i forbindelse med det relasjonelle aspektet. Her henviser Gustumhaugen, Dønnestad & Steinkopf (2017) til Erik Larsen sin begrunnelse av den miljøterapeutiske oppgaven;

«Den primære miljøterapeutiske oppgaven er å legge til rette miljøet slik at dårlig integrerte barn og ungdommer gis mulighet til å arbeide med sin utvikling og forandring. Dette muliggjøres gjennom at institusjonen tilbyr tydelige og tilbakevendende strukturer og relasjoner som innholdsmessig er troverdige for at barnet

eller den unge skal kunne utvikle større selvstendighet og forbedret sosial kompetanse i form av økt evne til gjensidighet og empati» (Gustumhaugen, Dønnestad & Steinkopf, 2017, s. 23).

Erik Larsen sine perspektiver om miljøterapeutens rolle i praksis kan også henge sammen med Skau (2011) sin tolkning av relasjonskompetansen til miljøterapeuten. Hun forklarer at det er umulig å generalisere hva som gjør noen møter med andre mennesker betydningsfulle. Men selv om det ikke finnes et fasitsvar på spørsmålet, er det likevel flere kilder til forståelse. Vi kan blant annet lytte, legge merke til nonverbale signaler og spørre konkret om hva de erfarer, ønsker og tenker. Det viktigste i denne prosessen blir dermed oss selv. Det å være kritisk reflekterende til egne handlinger og erfaringer kan på langsikt øke vår forståelse for nyansene i et samspill (Skau, 2011, s. 49). Både Erik Larsen og Greta Marie Skau definerer flere sentrale begreper i forbindelse med den miljøterapeutiske rollen som kan knyttes til skolesektoren. Relasjoner, kompetanse, selvstendighet, gjensidighet, empati og kritisk refleksjon blir hensiktsmessige begreper for å arbeide med sosial inklusjon i ungdomsskolen. Men fra mitt perspektiv handler ikke gjensidighetsbegrepet kun om respekten mellom miljøterapeuten og eleven. Jeg ønsker å påpeke at primærforebyggingsstrategiene dreier seg om en gjensidig påvirkning mellom elevene, miljøterapeuten, og resten av personalet på skolen. Men hvordan kan den gjensidige påvirkningen fungere i praksis?

Hvis tiltakene skal ha en positiv innvirkning på elevene over tid, trenger man først og fremst strukturelle rammer med konkret informasjon til enhver tid. Det vil si at hvis en miljøterapeut har ansvaret for et viktig primærforebyggende tiltak, skal ikke hun/han forstyrres mens tiltaket pågår. Hvis det skulle oppstå andre problemstillinger i denne perioden, kan det avtales på forhånd at noen andre ansatte på skolen tar seg av den eventuelle impulsive problematikken som alltid kan forekomme. Det kan gi en ro for miljøterapeuten som kun trenger å fokusere på tiltaket, samtidig som elevene kan føle en trygghet til enhver tid ovenfor miljøterapeuten. Hvis man klarer å skape en slik kultur på arbeidsplassen med felles retningslinjer og informasjon, kan det resultere i at miljøterapeuten kan arbeide med sosial inklusjon på en tryggere måte ovenfor seg selv og de aktuelle elevene. Dette forutsetter at man har tiden til å få roen.

5.1.2 Tiden

I en miljøterapeutisk kontekst kan tiden ofte bli avgjørende i forbindelse med praktiseringen av ulike tiltak innenfor inkludering. Dette kan forsterkes via det strukturelle aspektet for å vite hva

slags oppgaver man står ovenfor. Men klarer man å følge opp primærforebyggingsstrategiene strukturert over tid?

Fra mitt ståsted er det flere tiltak som blir praktisert, men det kan også oppstå impulsive hindringer. Det vil si at miljøterapeutene som har hovedansvaret for et tiltak ikke følger det opp til enhver tid. Dette er ikke nødvendigvis miljøterapeutene sin feil, nettopp fordi det kan dukke andre problemstillinger i den tiden som tiltaket skulle ha funnet sted. Det kan føre til at tiltaket kun blir overlatt til elevene uten et sikkerhetsnett for oppfølging underveis.

Overland & Nordahl (2013) understreker at inkludering av elever ikke er slutten på en prosess, men selve prosessen. Dette er en kontinuerlig prosess, noe som betyr at skolen hver eneste dag må arbeide for å realisere hovedprinsippet om inkludering (Overland & Nordahl, 2013, s. 35). Dette henger sammen med perspektivet til Olsen & Holmen (2018), som påpeker at alle elever skal få muligheten til å bidra på en sosialiseringsarena med en form for medmenneskelig nærhet. Dette felleskapet trenger å være omgitt av en form for et sikkerhetsnett (Olsen & Holmen, 2018, s. 118). Dette sikkerhetsnettet kan bety at de potensielt sosialt ekskluderte ungdommene trenger omsorg og støtte på veien mot å bli inkludert i et felleskap. Dette kan bli en utfordring hvis ikke miljøterapeutene er der til enhver tid, og dette er en vanskelig balansegang. Så hvor går grensen mellom danningen av eleven og den strukturerte oppfølgingen?

Tidligere i oppgaven nevnte Emilie begrepet om selvstendighetsdannelse, noe som er et komplekst begrep innenfor pedagogikken. Mathiesen (2013) påpeker at pedagogikken har et eget begrep for sosialisering, og det er dannelse, eller danning. Det blir feil å knytte danningen konkret opp en praksis som forsøker å forme eleven gjennom en oppdragelse. I en skolekontekst ble dannelsesbegrepet knyttet opp mot spesifikke fag som eleven måtte arbeide med for å bli de menneskene vi vil at de skal bli. Nå er det i et fagpedagogisk perspektiv et mer komplekst begrep (Mathiesen, 2013, s. 49-50). Fra mitt ståsted hevder Mathiesen at vi må se begrepet om dannelse i et utviklingshistorisk perspektiv. Det handler ikke lenger kun om hva slags fag som gjør elevene til de menneskene vi vil at de skal bli, men heller hvordan eleven former seg selv ut ifra kontekstene på de ulike sosialiseringsarenaene. På denne måten kan Mathiesen sitt perspektiv henge sammen med Bronfenbrenners bioøkologiske teori.

Imsen (2020) henviser til Bronfenbrenner, som argumenterer for at barns utvikling må sees gjennom flere perspektiver. Man må ikke kun studere miljøaspektet i utviklingsproblematikken, men også de naturlige kontekstene hvor de hører hjemme (Imsen, 2020, s. 410). De naturlige kontekstene er de sosialiseringsarenaene hvor eleven bruker tiden sin. Det er i hjemmet og på skolen. Eventuelt på fritidsaktiviteten, blant vennene sine eller online på internett. Det siste

punktet om sosiale medier er for stort til å bli diskutert i denne oppgaven, men det er ingen tvil om at vi som miljøterapeuter trenger mer kunnskap om dette emnet. Likevel ønsker jeg å påpeke at alle faktorene henger sammen, og det kan dermed bli krevende for miljøterapeuten å ha kontrollen på alt som skjer, samt tiden til å følge det opp.

Hovedpoenget mitt er at jeg har forståelse for at vi som miljøterapeuter ønsker å skape en selvstendighetsdannelse, men tiltakene trenger noen strukturelle rammer over tid ovenfor elevene slik at det ikke kan spre seg en usikkerhet blant ungdommene og miljøterapeuten. Damsgaard (2010) Forklarer at den generelle sosialarbeideren har travle dager, og at opplevelsen av å stå alene i et arbeid kan være slitsomt og tungt. Konsekvensen av mangel på tid kan dermed føre til raske løsninger. Dermed er vi aldri i forkant, men alltid i etterkant. Hun hevder videre at for mange oppgaver kan stå i kø og vente, noe som kan gå utover grundigheten i arbeidet med enkelttiltak (Damsgaard, 2010, s. 182-183).

Damsgaard sine perspektiver på tiden man har til rådighet har vært et tema på alle skolene jeg har jobbet på. Vi som miljøterapeuter har naturligvis vanlige arbeidsoppgaver som vi følger opp, men jeg stiller meg undrende til hvorfor det kan komme som et sjokk at det oppstår impulsiv problematikk stort sett hver dag, når vi opplever det stort sett hver dag. Fra mitt ståsted kan dette prege ungdommenes hverdag indirekte. Det vil si at det oppstår en impulsiv problematikk, og konsekvensen kan være at miljøterapeuten ikke får fulgt opp den jentegruppen, det klasserådet, eller møte om trafikklys-metoden. Dette var noe Jeanett problematiserte i intervjuet. Hun presiserte at mangel på tid kan føre til de raske løsningene fordi det dukket opp andre utfordringer, men på en annen side etterlyste hun ikke flere ressurser. Dette understreker også Damsgaard (2010), som hevder at mer tid ikke automatisk vil bety bedre kvalitet i arbeidet, men det er en utfordring dersom man ikke har muligheten til å bruke den tiden som trengs for å gjøre en skikkelig jobb (Damsgaard, 2010, s. 184).

Jeg ønsker å presisere at skolene ikke nødvendigvis trenger flere ressurser, men at vi kan utnytte ressursene vi har til rådighet i større grad. Men hvor ofte blir impulsiv problematikk diskutert på arbeidsplassen, og hvordan løser man det i forbindelse med tiden? Fra mitt perspektiv blir begrepene om tverrfaglighet, informasjon, struktur, og tid sentrale. Vi trenger tverrfaglighet for å diskutere informasjonen. Når vi har diskutert informasjonen, kan vi også strukturere tiden. På den måten kan læreren som har fri håndtere den slåsskampen som skjedde i skolegården, slik at miljøterapeuten som hadde inspeksjon har tid til å gjennomføre den jentegruppen eller det klasserådet som finner sted etter storefri. Men det er ikke så enkelt heller. Blir dermed den impulsive problematikken et tidsstrukturelt paradoks?

5.2. Implikasjoner av hovedfunn innenfor sekundærforebygging

Flere av mine informanter arbeidet aktivt med sekundærforebyggingsstrategier på skolene de jobbet på, men dette kunne være en krevende oppgave. Tidligere i oppgaven diskuterte jeg rundt miljøterapeutens rolle og tidsaspektet, noe som blir sentrale faktorer i denne delen av arbeidet også. Men fra å diskutere hvordan miljøterapeuten kan forebygge for utfordringer for å fremme sosial inklusjon, skal jeg nå drøfte rundt hvordan eleven kan bli inkludert under eller etter en ekskluderingsprosess. Dette er et vel så viktig tema nettopp fordi de fleste skoler har elever som enten kommer med utfordringer fra barneskolen, eller som får ulike utfordringer i løpet av ungdomsskolen.

5.2.1 Skolevegring

Begrepet om skolevegring er det temaet som fire av fem informanter redegjorde for, og som jeg ikke var klar over. Jeg visste at det kunne være en utfordring i skolesektoren, men det kan vise seg at dette er et større problemområde enn jeg først antok. Emilie, Tyra, Vendela og Nikolai viet et fokus til denne problematikken, noe som resulterte i et datamateriale som er nødt til å diskuteres.

I 2001 kom barne- og familieetaten ut med en rapport som omhandlet skolevegring. Wilhelmsen (2001) understreker at hver elev formes i et samfunn som krever deltakelse på flere områder. Men for å bli en deltaker, krever det også utvikling på det sosiale og individuelle plan (Wilhelmsen, 2001, s. 2). Det at ungdommene skal prestere på mange arenaer, har vært et akademisk samtaleemne over lang tid. Det har blitt så mye omtalt at det nå kalles for «generasjon prestasjon». Bakken, Sletten & Eriksen (2018) definerer begrepet som en flink, og veltilpasset generasjon, der man er opptatt av å lykkes på mange områder. Det er ikke noe nytt at elever ønsker å gjøre det beste ut ifra sitt eget utgangspunkt, men «generasjon prestasjon» viser til en mer kompleks og individualisert ungdomsgenerasjon enn tidligere (Bakken, Sletten & Eriksen, 2018, s. 47). Med dette som utgangspunkt, kan det se ut som «generasjon prestasjon» kan ha en tendens til å gå bort fra det sosiale. Det vil si at elevene i større grad blir individualisert, noe kan bidra til en uheldig utvikling over tid. Er skolens høye krav en faktor som resulterer i at elever opplever et for stort press og dermed kan ende med å vegre seg til skolen?

Kvittingen (2017) har skrevet en artikkel som henviser til flere forskere som har undersøkt problemområdet. Her understreker en av NTNU sine forskere Kari Uthus at hvis ungdommene ikke er komfortable med å mestre de kravene som skolen stiller, blir skolen en

sosialiseringsarena som truer elevenes stressnivå og psykiske helse. På en annen side forklarer statssekretær Magnus Thue at forventningene til hva elevene skal lære ikke øker skolestresset i en nevneverdig grad (Kvittingen, 2017).

Det strides altså mellom forskere om elevene fra «generasjon prestasjon» kan bli syke av skolens krav. Fra mitt ståsted kan kravene til skolen absolutt være en faktor som kan resultere i skolevegring over tid. For en elev kan dette sammen med andre underliggende faktorer øke risikoen for at ungdommen ikke ønsker å dra på skolen.

Mitt spørsmål dreier seg om hvordan miljøterapeuten håndterer denne problematikken. Vi har ingen direkte påvirkningskraft til å endre retningslinjer på systemnivå, men vi kan forsøke å gjøre noe positivt ut ifra de retningslinjene vi må følge. Implikasjonene som kan oppstå av å ikke ta tak i dette temaet, kan være avgjørende for ungdommens videre utvikling i livet. Hammer & Hyggen (2013) belyser temaet om en marginaliseringsprosess som kan ende i en sosial eksklusjon. Konsekvensene av sosial eksklusjon kan være enorme. Man kan for eksempel se for seg en dårlig start på videregående som ender med frafall. Dette kan resultere i et mindre sosialt nettverk som en konsekvens av å ikke være tilstede der det skjer. Dette kan også få store samfunnsmessige kostnader over tid (Hammer & Hyggen, 2013, s. 17). Videregående skole er neste steg for ungdomsskoleelevene. Dermed blir problematikken rundt skolevegring et avgjørende fokus for miljøterapeutene. Målet blir dermed å inkludere elevene som har utfordringer med å komme på skolen. Det kan føre til at eleven får oppleve mestring sammen med andre. Resultatet av et fokus på denne problematikken kan bidra til økt positiv utvikling for ungdommen, og samtidig lavere kostnader for samfunnet over tid.

Wilhelmsen (2001) gjennomførte kvalitative intervjuer som kun fokuserte på håndteringen av skolevegringsproblematikken i skolesektoren. I den innledende fasen av denne utfordringen, blir åpenhetsbegrepet viktig. En sosiallærer forklarer det på følgende måte;

«Jeg ser jo at vi har en evne til å gå inn og forstå at man må møte folk med åpenhet og toleranse, at det er det første bud for å løse en sak» (Wilhelmsen, 2001, s. 52).

Det å samarbeide med foreldre og en elev om skolevegring kan være en problematisk prosess ut ifra Wilhelmsen sitt perspektiv og min egen empiri. Dermed kan det være hensiktsmessig å stille seg åpen og tolerant ovenfor situasjonen man står ovenfor. I tillegg ønsker jeg å påpeke viktigheten av hvordan man legger frem saken. Dette kan dreie seg om små detaljer som for eksempel stemmen man bruker, hvor lyttende man er, og hvor forståelsesfull man skal være. Hvis et samarbeid skal fungere over tid med hjemmet, kan en god relasjon til foreldrene være

helt avgjørende for å hjelpe eleven tilbake på skolen. Dette speiler Skau (2011) sine prinsipper rundt den personlige kompetansen. Hun har definert 67 punkter som kjennetegner dette. Noen av punktene er evnen til å lytte til andre, respekt for seg selv og andre, og evnen til å være ydmyk, «til ikke å vite» (Skau, 2011).

Det siste punktet som Skau referer til, er for meg den største faktoren hva gjelder den personlige kompetansen. Hvis jeg som miljøterapeut har jobbet med en elev som har hatt skolevegring tidligere og til slutt fått ungdommen tilbake på skolen, er det ikke selvsagt at jeg skal bruke den samme fremgangsmåten med en annen elev som har den samme problematikken. Dette gjelder også i forbindelse med innspill fra andre ansatte angående en elev. Ut ifra mine egne erfaringer har jeg stått i situasjoner der jeg var sikker på fremgangsmåten. Jeg har jobbet med problematikken før, tiltakene har fungert flere ganger, og jeg trenger ikke innspill fra ansatte. Det er i dette øyeblikket jeg glemmer at resten av skolen og ikke minst ungdommen er i en kontinuerlig endring. Det er i dette øyeblikket jeg trenger innspill for å sikre en god utvikling for eleven.

Fra mitt perspektiv kan vi som miljøterapeuter være mer opptatt å isolert se bra ut selv for å få mer ros hvis vi klarer det uten hjelp fra andre. Jeg ønsker å påpeke at jeg har jobbet med og intervjuet flere miljøterapeuter som ikke er opptatt av dette, men dette er noe jeg har kjent på selv. I dette tilfellet blir Damsgaard sine perspektiver på utfordringer i kvalifiseringen av sosialarbeidere sentrale. Damsgaard (2010) understreker at når sosialarbeidere snakker om kvalifiseringen i institusjonen, må de også være opptatt av muligheter for samarbeid mellom kollegaene. En slik tilnærming er avgjørende for den enkeltes positive faglige utvikling. Det kan resultere i en kvalitetssikring av det faglige arbeidet som sikrer en profesjonell kultur. Det kan ende i en felles retning og forståelse mellom alle de ansatte på arbeidsplassen (Damsgaard, 2010, s. 133).

5.2.2 Et flerkulturelt perspektiv

Denne oppgaven skal i utgangspunktet ikke ta for seg problemstillinger på systemnivå, men nå foregår det en bølge i Norge og resten av verden rundt rasisme og diskriminering. Det blir viktig å presisere at dette ikke var et undersøkelsesområde som jeg viet et fokus til i intervjuene. Fra mitt perspektiv kan det være hensiktsmessig å belyse andre dagsaktuelle temaer som fant sted etter intervjuprosessen, men som fortsatt har en sammenheng med problemstillingen.

Etter drapet på George Floyd den 25.mai 2020, har samtaleemnet rundt rasisme fått stor grad av oppmerksomhet. Rasisme og diskriminering kan oppstå i Norge også, og skolesektoren er

en av sosialiseringsarenaene som er utsatt. Regjeringen (2020) er kjent med problematikken, og har dermed laget en handlingsplan mot rasisme og diskriminering på grunn av etnisitet og religion. Handlingsplanen blir innledet med å redegjøre for at Norge er et samfunn med små forskjeller, tillit mellom folk og høy grad av trygghet (Regjeringen, 2020). Jeg stiller meg bak innledningen til regjeringen hvis man ser Norges forskjeller i forhold til andre land. Men hvor sterkt står tilliten og tryggheten til hverandre i kommunene og skolesektoren? Selv om det er laget en handlingsplan mot rasisme og diskriminering i Norge, forklarer Smestad, Lossius, Svenningdal og Renami (2016) at de gjorde en undersøkelse for å utrede hvilke kommuner som hadde en dedikert handlingsplan mot rasisme. Av 428 kommuner fikk de kun svar fra 168, og det var én kommune som hadde en eksisterende handlingsplan (Smestad, Lossius, Svenningdal & Renami, 2016, s. 10-11). Dette kan på sikt få negative konsekvenser for arbeidet til skolene med antirasisme, og en av faktorene kan være mangel på kunnskap.

Hvis man ser denne problematikken i en norsk utdanningskontekst, viser forskning at det blir forelest for lite om rasisme og diskriminering. Sande (2018) henviser til USN sin professor Audrey Osler, som forklarer at lærerutdanningen ikke får kompetanse om hvordan rasistiske holdninger skal håndteres i klasserommet og i skolegården. Hun understreker at begrepet om rasisme ikke diskuteres i utdanningsforskningen, og dette skaper problemer. Dette er en faktor som fremmer ekskludering og utestengning basert på ulikheter (Sande, 2018). Hvis ikke lærere er bevisst på hvordan denne problematikken skal håndteres i klasserommet, kan det også gå ut over informasjonen til miljøterapeuten og de andre ansatte på skolen. På en annen side kan man ikke generalisere at alle miljøterapeuter har den kulturkompetansen som trengs for å møte disse utfordringene heller. Tveitereid (2017) understreker at utgangspunktet for begrepet om kulturkompetanse handler om å skape og vise respekt for kulturelle forskjeller. Dermed blir det sentralt å reflektere over egne fordommer – for de er der (Tveitereid, 2017). Hvis man som miljøterapeut ikke klarer å reflektere over egne fordommer, kan det også øke terskelen for å ta opp slike problemstillinger med elevene. Men hvis man makter å være bevisst på problematikken, kan det også øke sannsynligheten for hindre ekskludering og utestengelse.

I forbindelse med miljøterapeuten sitt konkrete arbeid med rasistiske holdninger for å fremme inkludering, handler det først og fremst om å lære elevene de mest grunnleggende prinsippene. Given (2017) henviser til dette sitatet av Nelson Mandela;

«No one is born hating another person because of the color of his skin or his background or his religion. People must learn to hate, and if they can learn to hate, they can be

taught to love. For love comes more naturally to the human heart than its opposite»
(Given, 2017).

Dette forutsetter at miljøterapeutene og de andre ansatte på skolen lever etter de samme prinsippene som Mandela gjør rede for. For å kunne oppnå dette, kan noe av det miljøterapeutiske arbeidet handle om å bidra til en felles forståelse av den flerkulturelle virkeligheten. Lund (2017) forklarer at begrepet om en «flerkulturell skole» ofte knyttes opp mot ulike mennesker med forskjellig etnisk eller kulturell bakgrunn. Flerkulturalitet kan møtes på flere måter, og dermed blir begrepet om multikulturalisme blir sentralt. Det handler om situasjoner der ulike kulturer lever sammen med hverandre under et felles lovverk. Her skal toleransen for religiøs og kulturell bakgrunn være vesentlig verdiforankret (Gule, 2008; Westrheim, 2014; NOU 2011 i Lund, 2017, s. 15). Med dette som utgangspunkt, kan miljøterapeutens arbeid konkret handle om inkluderingsprosessen i møtet mellom ulike kulturer. Grunnen til at dette er et viktig tema å vie et fokus til, henger sammen med flere studier som er gjort på barn og unge med innvandrerbakgrunn.

Strand, Berge & Steen-Olsen (2017) presenterer en studie av barn og unge med innvandrerbakgrunn i forbindelse med elevenes tilhørighet på skolen. Det viser seg at barn og unge med innvandrerbakgrunn kan ha utfordringer med å bli inkludert, nettopp fordi den vanlige norsk-etniske væremåten kan føre til utestengning fra felleskapet med jevnaldrende (Strand, Berge & Steen-Olsen, 2017). Videre har Frøyland og Gjerustad (2012) sin studie vist at elevene med innvandrerbakgrunn føler seg mer utenlandske enn norske (Frøyland og Gjerustad, 2012 I Strand, Berge & Steen-Olsen, 2017, s. 117). Jeg ønsker å påpeke at disse studiene ikke er generaliserende for alle skoler i Norge. Men på en annen side er det viktig å understreke at selv om det ikke eksisterer en slik problematikk på alle skoler, kan det fortsatt oppstå utfordringer. Da kan det være viktig at alle miljøterapeuter og andre ansatte på skolen er forberedte på problematikken, og det fordrer at skolene har en handlingsplan som kan iverksettes hvis det skulle oppstå utfordringer knyttet til den flerkulturelle konteksten.

5.2.3 Veien til felleskapet

Samtlige av mine informanter redegjorde for at det fantes sosialt ekskluderte elever på skolen de jobbet på. Det var viktig for meg å ikke kun fokusere på hvorfor ungdom ble sosialt ekskludert, men i større grad hvordan elevene kan bli inkludert inn i et felleskap ut ifra sitt eget utgangspunkt. Denne veien inn i et felleskap kan være problematisk. Noen elever kan for eksempel ha utfordringer med overgangen fra barneskolen der man kan møte mange nye

mennesker, noe som kan resultere i at det blir vanskelig å tilpasse seg. Det kan også være problematisk for enkelte elever å gå fra å være størst på en skole, til å bli minst på en annen skole. Dermed blir samarbeidet mellom barneskolen og den kommende ungdomsskolen sentral for lærere og miljøterapeuter.

Tidligere forklarte Jeanett at overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen kunne være utfordrende, og dermed hadde de aktuelle skolene et godt samarbeid om enkelte elever som kunne være krevende. På en annen side kan man ikke generalisere at et godt samarbeid mellom skolene holder til å fremme barnet sin utvikling på ungdomsskolen.

Befring & Moen (2017) henviser til et sitat av Øyvind Kvello som forklarer at «en god start varer hele livet». I og med at barna ofte blir sett på som samfunnets viktigste ressurs, blir dette også prioritert for å kvalitetssikre de ulike sosialiseringarenaene som barnet oppholder seg i (Befring & Moen, 2017, s. 20). Det er ingen tvil om at det å sikre en god oppvekst for barna med trygge arenaer kan bidra til en positiv utvikling. Hvis man får en god start, kan det ifølge Kvello vare hele livet. Men hva skjer med de barna som får en dårlig start? Kan det også vare hele livet?

Dette er den siste drøftingsdelen i oppgaven, og dermed vil jeg forsøke å svare så konkret som mulig på hvordan miljøterapeuten kan arbeide med sosial inklusjon i ungdomsskolen. Dermed skal jeg presentere alle modellene (jf. Kap. 2) i stigende rekkefølge. Grunnlaget for å forklare modellene i denne rekkefølgen er fordi de påvirker hverandre. Et eksempel kan være Skau sin kompetansetrekant. Hvis man ikke har en samlet profesjonell kompetanse, kan det også bli mer utfordrende å undersøke Bronfenbrenner sine faktorer.

Videre henger modellene også sammen med informantene sine svar, den teoretiske forankringen, og min egen empiri. Siden dette er et kapittel om sekundærforebygging, skal denne delen handle om hvordan man kan inkludere en sosialt ekskludert elev inn i et felleskap. Fra mitt ståsted er miljøterapeuten er nødt til å være bevisst på arbeidet med sosialt ekskludert ungdom til enhver tid. For å være bevisst på denne problematikken, har jeg tidligere redegjort for kompetansetrekanten til Greta Marie Skau. Hun bruker begrepene om teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdighet og personlig kompetanse for å definere den samlede profesjonelle kompetansen (Jf. Kap. 2-3). Skau (2011) understreker at en veileder bør integrere teoretisk kunnskap fra et tverrfaglig perspektiv. Det vil si psykologi, sosialpsykologi, etikk, pedagogikk, kommunikasjonsteori og veiledningsteori. I enkelte tilfeller kan det være positivt å ha kunnskap som har en relevans for yrkesgruppen som man arbeider med (Skau, 2011, s. 65). Dette var noe Emilie også påpekte i forbindelse med viktigheten av teoretisk kompetanse, utdanning og samarbeid. Dette kan sees i sammenheng med Disch, Lorentzen & Midtsundstad (2017), som

forklarer at fagpersonene trenger fornyet kunnskap om måter man kan jobbe sammen på, slik at samarbeidet mellom aktørene til ungdommen kan forsterkes (Disch, Lorentzen & Midtsundstad, 2017, s. 125).

I en tverrfaglig kontekst, blir samarbeidet mellom miljøterapeuten og de andre ansatte på skolen sentralt. Dialogen mellom elevene, foresatte, lærere og miljøterapeuter kan dermed bli et utgangspunkt for hvordan man skal sette opp en plan for inkludering i forbindelse med den sosialt ekskluderte ungdommen. Skau (2011) forklarer videre at yrkesspesifikke ferdigheter kan dreie seg om at veilederen har tilegnet seg spesielle lytterteknikker, eller en evne til å stille åpne spørsmål som gjør at eleven i større grad forteller om sine opplevelser. Når det gjelder den personlige kompetansen for veilederen, dreier det seg i all hovedsak om å være tilstedeværende, selvinnsikt, empati, og ha en genuin interesse for andre mennesker (Skau, 2011, s. 65). Ved hjelp av teoretisk kompetanse, yrkesspesifikke ferdigheter og den personlige kompetansen, kan sjansen også øke for at samspillet mellom miljøterapeut og elev blir preget av en felles forståelse som kan bidra til en positiv utvikling. Hvis man da har et fokus på kompetansetrekanten til Skau, kan det muligens bidra til å styrke bevisstheten rundt det å se eleven fra flere nivåer?

Jeg henviser igjen til Imsen (2020) (Jf. Kap. 2.4) om Bronfenbrenners bioøkologiske modell. I Mikronivået finner vi alle de miljøene som barnet er i direkte kontakt med. Det er for eksempel hjemmet hos familien, på barneskolen, blant vennene, nabolaget, og en eventuell fritidsarena. Når det gjelder mesonivået, omhandler det å studere relasjonene mellom nærmiljøene. Barnet drar med seg erfaringer fra den ene sosialiseringsarenaen til en annen. Dermed handler det om å studere hva som skjer i en situasjon, for å forstå hva som skjer i en annen situasjon (Imsen, 2020, s. 412).

For miljøterapeuten i ungdomsskolen kan det å analysere mikro- og mesonivået være en sentral del for å inkludere en sosialt ekskludert ungdom. Dette var noe Nikolai presiserte da det handlet om ulike utfordringer blant elever på skolen. Han forklarte at det ble gjort et «detektiv-arbeid» som kunne gi kilder til forståelse ut ifra et mønster.

Videre er det hensiktsmessig fokusere på at hvis en elev skulle få en dårlig start på dagen, kan det prege atferden senere på skolen. Hvis dette gjentar seg over tid, begynner det muligens å nærme seg en utfordring. Dermed ønsker jeg å påpeke at det relasjonelle aspektet blir sentralt slik at ungdommen har tillit til miljøterapeuten. Dette kan styrke sannsynligheten for at ungdommen kommer til miljøterapeuten før det oppstår en utfordring på langsikt, som igjen kan styrke en mulighet for å praktisere et primærforebyggende tiltak. Men når dette ikke er

tilfelle, kan det dreie seg om å finne sekundærforebyggingsstrategier i det miljøterapeutiske arbeidet.

Befring & Moen (2017) presiserer at ungdomsalderen kan bli sett på som en sosial kategori. Ungdomsalderen blir ofte omtalt som en overgangsalder, noe vil si at personen befinner seg et sted mellom det å være ungdom og voksen. Alle ungdommer har fått en status som skoleelever, samt en identitet på utsiden av hjemmet (Befring & Moen, 2017, s. 21). Hvis man følger tolkningen til Befring & Moen, vil det si at man har en ulik identitet ut ifra hvilken sosialiseringsarena man oppholder seg. Men hvordan kan man da arbeide med eleven for å fremme utvikling i forbindelse med sitt eget potensiale? For å finne ut av hvordan miljøterapeuten kan arbeide med sekundærforebyggende tiltak i forbindelse med dette perspektivet, kan man anvende en tverrkulturell fortolkning.

Den tverrkulturelle fortolkningsmodellen kan hjelpe miljøterapeutene til å forstå atferden, og hvordan man handler ut ifra det (Jf. Kap. 2-5). Røkenes & Hanssen (2017) påpeker at det i en tverrkulturell kommunikasjon er helt avgjørende å vurdere individet, situasjonen og kulturen på lik linje for å forstå atferden ut ifra elevens utgangspunkt. Hvis man ikke vurderer alle de tre dimensjonene i like stor grad, kan det resultere i en falsk forståelse (Røkenes & Hanssen, 2017, s. 201). Dette var noe Tyra viet et sterkt fokus til under intervjuene. Hun var opptatt av observasjon og den direkte dialogen mellom elevene for å unngå en falsk forståelse. Men det er viktig å påpeke at det fortsatt kan forekomme en falsk forståelse ut ifra elevens status og utgangspunkt. Dette kan være med på å svekke den mulige positive progresjonen hos eleven slik at miljøterapeuten kan ha utfordringer med å realisere elevens potensiale. Overland & Nordahl (2013) forklarer at realiseringen av elevens potensial dreier seg om å utvikle eleven så mye som mulig ut ifra sitt eget utgangspunkt. Men denne opplæringen kan også føre til det motsatte ut ifra erfaring og påvirkning (Nordahl, 2013, s. 45). Derfor er det sentral å vie et fokus til de tre dimensjonene for å kartlegge hvordan man kan motivere eleven til å prestere i et større felleskap. Dermed blir Atkinsons prestasjonsmotivasjonsmodell sentral (Jf. Kap. 2-6).

Imsen (2020) forklarer at Atkinsons prestasjonsmotivasjonsmodell i all hovedsak dreier seg om å gi eleven middels vanskelige oppgaver. Det er disse oppgavene som fører til optimal motivasjon. Dermed bruker man tre punkter for å kartlegge hvordan man kan tilpasse de middels vanskelige oppgavene. Det første handler om et mestringsmotiv som kan aktiveres i en prestasjonssituasjon. Videre er det elevens vurdering av muligheten for å lykkes med oppgaven, og til slutt handler det om verdien av å lykkes (Imsen, 2020, s. 326). Ut ifra Atkinson sine perspektiver må man finne en situasjon som ungdommen kan prestere i slik at eleven kan få muligheten til å lykkes, og samtidig se verdien i å lykkes. I denne oppgavens kontekst, vil det

dreie seg om å prestere for å bli inkludert i et felleskap. Dette var en faktor som Jeanett påpekte i forbindelse med felles interesser som utgangspunkt. Hun praktiserte en aktiv observasjon av elever som trengte det samme og hadde det samme utgangspunktet. På denne måten kan angsten for å mislykkes bli mindre, og motivasjonen til å prestere bli større. Hammer & Hyggen (2013) presiserer at ulike sosiale tiltak kan bidra til positive og negative effekter for eleven. Her blir begrepene om motivasjonseffekten og den sosiale effekten sentrale. Motivasjonseffekten fokuserer på hvordan man jobber som profesjonsutøver for å motivere ungdommen til å se effekten av tiltaket, mens den sosiale effekten kan gi kontakt med andre som er i samme situasjon, og dermed bringe en ut av isolasjon (Hammer & Hyggen, 2013, s. 30-31). Ut ifra prestasjonsmotivasjonsmodellen kan det nå virke selvsagt at felles interesser er et avgjørende utgangspunkt i forhold til informantene, noe av det teoretiske rammeverket og min egen empiri. Dermed kan observasjonsprosessen bli like avgjørende som motivasjonsprosessen for miljøterapeuten. Men det handler ikke kun om å ha felles interesser. Elevens utgangspunkt for samhandling med andre kan også være utfordrende. Så hvordan motiverer man steg for steg slik at eleven får en selvtillit som kan resultere i å prestere i det større felleskapet? Fra mitt ståsted kan teorien om den proksimale utviklingssonen bli sentral her for å skape motivasjon og selvtillit i disse situasjonene.

Tidligere har det blitt forklart at den proksimale utviklingssonen er en modell som skiller hva eleven kan klare alene og hva ungdommen klarer å med hjelp. Mellom disse to fasene ligger den proksimale utviklingssonen (Jf. Kap. 2-7).

Imsen (2020) påpeker at den proksimale utviklingssonen får konsekvenser for hvordan vi analyserer evnene til ungdommen. Uavhengig av konsekvenser, er målet å finne en tilpasset opplæring for at eleven skal utvikle sitt fulle potensial. Dermed kan man stille noen spørsmålstegn rundt hva slags implikasjoner det vil gi å tilpasse hjelpen ut ifra elevens utfordringer, og hvor mye eleven tåler av utfordringer (Imsen, 2020, s. 201-202). Ut ifra min tidligere redegjørelse og diskusjon i forbindelse med de andre modellene, blir begrepene om teoretisk kompetanse, yrkesspesifikke ferdigheter, personlig kompetanse, mikro- og makronivået, prestasjonsmotivasjon og tverrkulturell fortolkning aktuelle begreper. Alle disse begrepene kan gi miljøterapeuten redskaper til å lage et tilpasset opplegg for eleven i teorien om den proksimale utviklingssonen. Når det gjelder informantene sine perspektiver, var Vendela en miljøterapeut som arbeidet aktivt med en gradvis tilpasning inn i felleskapet for elevene som her kan speile Vygotsky sin teori. Ut ifra min egen empiri er også dette noe jeg aktivt arbeidet med da jeg jobbet i skolesektoren. Men det kan være en vanskelig balansegang å vite hvor mye utfordringer en elev tåler i forbindelse med å være utenfor komfortsonen. Det

er viktig å presisere at eleven trenger å gå utenfor sin egen komfort for å utvikle seg, men stor grad av usikkerhet kan også prege motivasjonen til å prestere. Dermed blir begrepene rundt relasjon og mestring sentralt for miljøterapeuten. Snartland (2010) påpeker at mestringsprosesser for eleven krever en trygg relasjon til personen som er involvert i situasjonen. En trygg relasjon kan dermed være med på å prege motivasjonen for å løse ulike oppgaver. Hvis forutsetningene er tilstede og det resulterer i mestring, vil dette virke tilbake på relasjonen i positiv forstand (Snartland, 2010, s. 30). Dette kan være et sentralt perspektiv å vie et fokus til i forhold til arbeidet med den proksimale utviklingssonen. Det kan bli en gjensidig påvirkning der den trygge relasjonen kan bidra til større motivasjon for eleven til å gjennomføre ulike oppgaver. Det vil også si at det relasjonelle aspektet styrkes mellom miljøterapeuten og eleven, noe som også kan bidra til at eleven i større grad er motivert til å fullføre mer krevende oppgaver.

Med modellene som utgangspunkt kombinert med informantenes perspektiver, den teoretiske forankringen og min egen empiri, kan disse modellene være en mulig fremgangsmåte for hvordan miljøterapeuten kan arbeide med sosial inklusjon i ungdomsskolen.

6 Avslutning

Denne oppgaven har gitt perspektiver på hvordan miljøterapeuten kan arbeide med sosial inklusjon i ungdomsskolen. Dette er et temaområde som det finnes mye forskning på, men som det likevel bør vies mer fokus til i fremtiden. Haug (2014) understreker at skolene står ovenfor to hovedutfordringer når man skal praktisere inkludering i skolesektoren. Det første er å skaffe seg kunnskap om hvordan man skal legge et grunnlag for inkludering. Det andre er å utnytte denne kunnskapen, å implementere det som skal til. Vi vet mye om hva som skal til, men vi makter ikke å sette det i verk (Haug, 2014, s. 40). Fra mitt ståsted blir det for simpelt å vie et stort fokus til manglende politisk og faglig lederskap, selv om det flere faktorer som kan utvikles der også. Hvis vi skal endre noe må vi begynne med oss selv ut ifra de retningslinjene som blir gitt. Dermed blir dette sitatet av Skau (2011) sentralt i vår utdannelsesprosess;

«Den studenten som i dag er mer opptatt av å stille gode spørsmål enn av å pugge de rette svarene, vil i morgen kunne være en profesjonsutøver som selv er i stand til å finne svar på kompliserte spørsmål i yrkeshverdagen» (Skau, 2011, s. 132).

Mine informanter hadde flere spennende perspektiver på inkludering som jeg var klar over, men desto fler perspektiver som jeg ikke var forberedt på. Det var interessant å diskutere alt jeg ikke visste opp mot den teoretiske forankringen og min egen empiri. Problematikken rundt skolevegring er definitivt en annen faktor som det bør vies et større fokus til i fremtiden. Spesielt når man ser hvor store konsekvenser det kan få for eleven sosialt og økonomisk for samfunnet.

Fra mitt perspektiv var det også viktig å bringe opp et annet relevant og dagsaktuelt tema som hadde en forbindelse med problemstillingen. Det var hensiktsmessig vie et fokus til debatten rundt rasisme og diskriminering fordi det har oppstått, det oppstår, og kommer til å oppstå i fremtiden hvis man ikke kontinuerlig belyser problematikken.

Jeg konkluderer oppgaven med at det er utfordrende å gi generelle og generaliserende fremgangsmåter på hvordan man konkret arbeider med sosial inklusjon. Jeg har heller forsøkt å gi perspektiver på hvordan miljøterapeuten kan være forberedt på å arbeide med inkludering ut ifra elevens utgangspunkt. Alle elever kan ikke behandles likt, og det er en vanskelig balansegang å vite hvor mye man skal hjelpe en elev til å bli selvstendig i et inkluderende felleskap.

Det viktigste jeg ønsker å formidle er at skolesektoren alltid vil være i endring, noe som gjør oss miljøterapeuter pliktige til å samarbeide og holde oss oppdatert på det dagsaktuelle. Det kan føre til at vi ikke låser oss til egne strategier som har fungert tidligere, men heller samarbeider om hvordan man kan arbeide med sosial inklusjon i ungdomsskolen i fremtiden. Utfordringen er for stor til å klare det alene.

Referanseliste

Ainscow, M. & Miles, S. (2008) *Making education for all inclusive: Where next?*

Prospects: (38), (15-34). Hentet fra:

<https://link-springer-com.ezproxy.uis.no/article/10.1007/s11125-008-9055-0>

Askland, L. & Sataøen, S, O. (2016). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst.*

(3. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bakken, A., Sletten, M, A., & Eriksen, I, M., (2018). *Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress.* Oslo: OsloMet. Hentet fra:

<https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/3151/3083>

Befring, E. & Moen, B. (2017). *Ungdom, læring og forebygging.* (2. utg). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Disch, P, G., Lorentzen, G., & Midtsundstad, A. (Red). (2017). *Aktiv omsorg – Samspill mellom kultur, aktiviteter, helse og trivsel.* Bergen: Fagbokforlaget.

Eriksen, N. (2019). *Færre ungdommer trives på skolen.* Hentet fra:

<https://forskning.no/barn-og-ungdom-oslomet-partner/faerre-ungdommer-trives-pa-skolen/1365612>

Fellesorganisasjonen (2020). *Det yrkesetiske grunnlagsdokument – for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere* Oslo: Hentet fra:

<https://www.fo.no/getfile.php/1311735-1585635696/Dokumenter/Din%20profesjon/Brosjyrer/Yrkesetisk%20grunnlagsdokument.pdf>

Fredriksen, T, H., (2019). *10 tips til hvordan du kan takle stress i skolen.* Hentes fra:

<https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/psykisk-helse/filmer-boker-og-verktoy/boker/10-tips-til-hvordan-du-kan-handtere-stress-blant-elevene-article134433-21324.html>

Gjervan, M., Andersen, C, E., & Bleka, M. (2012). *Se mangfold! – Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. (2. utg). Oslo: Cappelen Damm AS.

Glemmestad, H., & Kleppe, L., C, (red). (2019). *Arbeidsinkludering i sosialt arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2. utg). Bergen: Fagbokforlaget.

Gulbrandsen., M., L., (2006) (red). *Oppvekst og psykologisk utvikling: Innføring i psykologiske perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gustumhaugen, K., Dønnestad, E, & Steinkopf, H. (2017). *Miljøterapeuten – mennesket som metode i miljøterapi*. Oslo: Universitetsforlaget

Hammer, T, & Hyggen, C., (2013). *Ung voksen og utenfor – Mestring og marginalisering på vei til voksenliv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Helsedirektoratet (2015). *Teoretiske perspektiv på hvordan trivsel kan fremmes i skolen*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/teoretiske-perspektiver-pa-trivsel/>

Hovelsen, F, K., (2019). Å motivere underlytende elever til fagleg innsats. Hentet fra: <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2606209/Hovelsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Imsen, G. (2020). *Elevers verden – innføring i pedagogisk psykologi*. (6.utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2019). *Tett på – Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg). Oslo: Gyldendal akademisk.

Linnskoleblogg (2013). *Sosiokulturell læringsteori – Vygotsky*. Hentet fra:
<https://linnskoleblogg.wordpress.com/2013/10/02/sosiokulturell-laeringsteori-vygotsky/>

Lund, A, B. (Red). (2017). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvittingen, I. (2017). *Blir generasjon prestasjon syke av skolens krav? Politikerne innser ikke at måten de styrer skolen kan skade elevene*. Hentet fra:
<https://forskning.no/barn-og-ungdom-forebyggende-helse-helse/blir-generasjon-prestasjon-syke-av-skolens-krav/352062>

Lysko, I, I,. (2016) *Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Hentet fra:
<http://inalysko.blogspot.com/2016/11/personlig-kompetanse-i-arbeid-med.html>

Læringsmiljøsentret for Universitetet i Stavanger (2013). *En inkluderende skole*. Hentet fra:
<https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/mangfold-og-inkludering/ut-av-klassen/en-inkluderende-skole-article115830-21072.html>

Mishler, E, G. (1991). *Representing discourse The rhetoric of Transcription. Journal of narrative and life History*. MA: Harvard University Press.

Nave, O, B,. (2020). Solberg får kritikk for USA-uttalelse. Hentet fra:
https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/AdoOGz/solberg-faar-kritikk-for-usa-uttalelse?fbclid=IwAR1Mpi4qOrbv71w4DFPIcKcfTAe3_6NZi8D-yRDMlu3SIDKPEIJxe0fquLo

Olsen, M, I. & Holmen, L. (2018). *Tett på: Frafall i skolen og psykisk helse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Opplæringsloven (2016). *Lov om grunnskole og videregående opplæring*. (LOV-98-17.08.16).

Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_10

Overland, T. & Nordahl, T. (2013). *Rett og plikt til opplæring: Om fravær i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Røkenes, O, H., & Hanssen, P, H., (2017). *Bære eller bryte – Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. (4. utg). Fagbokforlaget: Bergen.

Sande, S, K., (2018). Forsker: Lærere må klare å ta opp rasisme med elevene sine. Hentet fra: <https://forskning.no/pedagogiske-fag-universitetet-i-sorost-norge-partner/forskere-laerere-ma-klare-a-ta-opp-rasisme-med-elevne-sine/1216732>

Schancke, V. (2006). *Forebyggende og helsefremmende arbeid, fra forskning til praksis – En kunnskapsoppsummering med råd og anbefalinger*. (2.utg). Narvik: Hålogalandssykehuset.

Smestad, I., Lossius, J, L., Svenningdal, A., & Renami, P, A., (2016) *Antirasisme-utfordringen*. Hentet fra: https://folkehjelp.no/files/Publications/Samfunn/antirasismeutfordringen_ferdig.pdf

Snartland, V. (2010). *Fritid og aktiviteter i rusbehandling*. Oslo: Tyrilistiftelsen

Statped (2020). *Den flerkulturelle barnehagen og skolen – fokus på hverdagen*. Hentet fra: <https://slideplayer.no/slide/2760112/>

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

Thornquist, E. (2018). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Fase 1: rammesetting

- Vise ydmykhet og takknemmelighet over at informanten har lyst til å bidra til prosjektet.
- uformell prat om uforpliktende temaer.

Fase 2: Informasjon

- Formålet for samtalen.
- Taushetsplikt og anonymitet.
- Gjøre rede for at informanten når som helst kan avbryte intervjuet hvis det er ønskelig, uten noen negative konsekvenser.
- At det blir stillhet og pauser er helt naturlig, både for informanten og for meg selv
- Spørsmål om noe er uklart.
- Gi beskjed om at opptaket begynner.

Fase 3: Spørsmål

- Kan du begynne med å si litt om hvor lang erfaring du har hatt som miljøterapeut i skolesektoren?
- Hvordan opplever du å jobbe som miljøterapeut på ungdomsskole?
- Hva tenker du når jeg sier ordene «sosial inklusjon»?
- Kan du beskrive en situasjon med en ungdom der det gikk bra?
 - underspørsmål: har du noen tanker om hva som gjorde at det gikk bra?
- Kan du også beskrive en situasjon der det ikke gikk så bra?
 - Underspørsmål: Har du noen perspektiver på hvorfor du tror det ikke gikk så bra?
- Hvis du skulle gi råd til en fersk miljøterapeut – hva ville du sagt da?

Fase 4: Oppsummering:

- Spør om ting som muligens var uklart tidligere i samtalen. Mulige samtaleemner som informanten eller jeg lurer på.
- Jeg har ikke flere spørsmål; er det noe du kunne tenkt deg å legge til eller noe som er viktig å tenke på? (husk å spørre om tillatelse til å starte opptaket igjen hvis det er aktuelt).

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet ” Sosial inklusjon i ungdomskolen ”?

Dette er et spørsmål til deg om å bli med i et forskningsprosjekt hvor formålet er å fremme sosial inklusjon i ungdomskolen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan miljøterapeuter fremmer sosial inklusjon i skolesektoren. Dette temaet ble jeg engasjert i ut ifra mine egne erfaringer som miljøterapeut på ulike ungdomskoler. Det danner grunnlaget for følgende problemstilling;

Hvordan arbeider miljøterapeuten med sosial inklusjon i ungdomskolen?

Dette er en masteroppgave som har et omfang på 20 000-22 000 ord.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitet i Stavanger.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har fått en forespørsel om å delta i et kvalitativt forskningsintervju, og du har blitt kontaktet via mail eller telefon. Det er totalt fem informanter som får dette dokumentet. Du får denne forespørselen fordi vi har noe til felles. Vi jobber eller har jobbet på en ungdomsskole før, noe som kan skape et godt grunnlag for en meningsfull dialog.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden i oppgaven baserer seg på et kvalitativt intervju. Det vil si at du som informant og jeg som forsker sitter og snakker om temaet for prosjektet. Du vil bli anonymisert, og de eneste

opplysningene jeg får fra deg er dine erfaringer og refleksjoner rundt temaområdet. Dette intervjuet ønsker dermed å benytte seg av et lydopptak.

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. 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 min veileder og jeg som har tilgang til informasjonen i intervjuet.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Dette blir lagret på en forskningsserver, altså innlåst og kryptert.
- Du som deltaker vil dermed ikke gjenkjennes ved publisering.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30. mai 2020. Da blir alle personopplysninger og opptak slettet.

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 Universitetet i Stavanger, så har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Stavanger ved veileder Kari Søndena. Mail: kari.sondenaa@uis.no
- Vårt personvernombud: Personvernombud@uis.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Erik Rosland

Mail: erik-rosland@hotmail.com

Prosjektansvarlig

Kari Søndena

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «forebygging av sosial ekskludering», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i et kvalitativt forskningsintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 30. mai 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Forespørsel om intervju til informanter:

«Hei! Jeg er en 24 år gammel mann som tar en mastergrad i sosialt arbeid og sosialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Min masteroppgave skal dreie seg om sosial inkludering på ungdomskolen. Jeg ønsker å gjøre et intervju på deres skole, og lurer på om det er en miljøterapeut som har lyst til å bli med på prosjektet. Det vil dreie seg om en dialog der det diskuteres ulike forebyggingsstrategier inn mot sosialt ekskludert ungdom. Er dette noe du/dere kunne vært interessert i?»

Vi snakkes forhåpentligvis!

Mvh

Erik Rosland

Telefon: 92 61 57 71

Vedlegg 4: Godkjennelse av NSD

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 170735 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt: 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 03.10.2019, 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:

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.05.2020.

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

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.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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

Marginalized and socially excluded students can be challenging to include in a community. As an environmental therapist, you are trained to be aware of this problem, but it can still be difficult to deal with. In my study, I research the school sector related to the environmental therapist's work with social inclusion. The purpose of the study is to investigate how environmental therapists specifically work with inclusion, as well as shed light on the challenges associated with the practice.

For this study, I have conducted qualitative interviews with environmental therapists from five different secondary schools. These informants gave me some interesting results about the time aspect, the relational aspect, and not least issues related to working with inclusion as an environmental therapist.

Many books are written on this topic, and therefore the goal is to find new sources of understanding by discussing the informants' perspectives on relevant theory and my own empirical data. Hopefully, it can help you get some new perspectives on how an environmental therapist can work with social inclusion in secondary school.