

# **Sosialarbeidere i ungdomsskolen**

## **En kvalitativ studie av ungdomsskoleelevers erfaringer med sin kontakt med sosialarbeideren på skolen**

**Ulrika Gustavsson**

**Masteroppgave i sosialt arbeid**

**Høgskolen i Oslo, avdeling for samfunnsfag**

# Sosialarbeidere i ungdomsskolen

En kvalitativ studie av ungdomsskoleelevers  
erfaringer med sin kontakt med sosialarbeideren på  
skolen

Ulrika Gustavsson

Masteroppgave i sosialt arbeid

November 2008

Høgskolen i Oslo, avdeling for samfunnsfag

## Forord

Å skrive en masteroppgave aktiverer mange følelser. Alt fra usikkerhet og kaos til en følelse av sammenheng. Deler blir til helhet og helhet blir til deler og igjen blir delene til en helhet. Og slik har min vei vært frem til det ferdige produkt. Det aller viktigste i oppgaveprosessen har vært all den kunnskap jeg har hatt muligheten til å tilegne meg. Aller først all den kunnskapen jeg fikk fra dere elever som brukte tid til å gi meg av deres erfaringer. Erfaringer som har vært en utrolig inspirasjonskilde for meg. Deretter sosialarbeiderne som la til rette på skolene slik at prosjektet fikk en god innramming og dessuten viste meg det engasjement og den energi dere legger i jobbene deres.

Grunnet praktiske forhold har jeg vært i den (u)heldige situasjon å ha to gode veiledere. Takk skal du ha Jan for dine filosofiske betraktninger rundt oppgaven og diskusjoner rundt perspektivet symbolsk interaksjonisme. Takk til deg Oddbjørg for gode og lærerike samtaler om metode, de overordnede perspektivene og fremfor alt for at du inspirerte meg til å tørre å bevege meg mot diskursenes verden. Takk også til Anita og de andre på oppgaveseminaret for inspirasjon i skriveprosessen.

Takk Anne, Nina og Ann-Harriet for interesse og støtte i skolehverdagen, dere viser ekte engasjement for sosialarbeidernes rolle i skolehverdagen. Til Jan en takk for at du har lagt til rette min arbeidshverdag på en slik måte at det har vært mulig å gjennomføre denne oppgaven. Åshild, takk for dine oppmuntrende ord på veien. Ariane og Signe dere har lest, kommentert og bidratt til at oppgaven ble ferdig. Takk Sissel for oversettelse av studiens sammendrag til engelsk.

Til min familie, Jan, Tor og Sara som har holdt ut med en kone og mamma som har vært nærmest utilgjengelig for samtaler og samvær under denne prosessen, nå kan vi få tid sammen igjen. Takk Jan for korrekturlesing og all hjelp med ”dataråd” når mine kunnskaper på det området ikke holdt mål.

Til sist noen refleksjoner jeg har gjort meg underveis: Å søke etter kunnskap er en søken som det kanskje ikke finnes en slutt på. Vi finner kanskje aldri svar på våre mest grunnleggende spørsmål, vår menneskelige situasjon, men reisen mens vi søker er berikende i seg selv. Det å være sammen med ungdom på denne reisen er givende. Å være tilstede i deres smerte, uro, glede, undring og sorg gir en etisk dimensjon til livet jeg ikke ville være foruten. For å gjøre dette møtet mest mulig nyttig for elevene og for å skjønne elevene best mulig, vil jeg fortsette å observere, undersøke og stille meg kritisk til min egen forforståelse. Kanskje kan jeg gjøre som Rortys (1977) ironiker, når han tviler og er redd for å bli sittende fast i sitt vante vokabular; lese en mengde bøker, og prøve å bli kjent med ”merkelige” mennesker, familier og fellesskaper.

Nittedal 14 november 2008

Ulrika Gustavsson

# INNHALDSFORTEGNELSE

**Forord**

**Innhold**

**Sammendrag**

**Summary**

## **Kapittel 1: Innledning..... 11**

Bakgrunn for valg av tema ..... 11

Skolen en viktig oppvekstarena..... 11

Sosialarbeideres profesjonelle rolle i skolen ..... 15

Kunnskapsfeltet ..... 16

Mitt personlige og faglige ståsted i dette feltet ..... 21

Hensikt og problemstilling ..... 24

    Avgrensning av problemstillingen..... 25

    Begrepsavklaringer ..... 25

Oppgavens oppbygging ..... 26

## **Kapittel 2: Teoretiske tilnærminger.....27**

Kort om teorivalg ..... 27

Symbolisk interaksjonisme..... 28

    Sosial interaksjon..... 28

    Definisjon av situasjonen ..... 29

    Å ta den andres rolle, å empatisere..... 29

    Sosialiseringprosessen ..... 30

Diskursbegrepet ..... 31

    Diskursanalyser ..... 32

    Sosialt arbeid som diskursiv praksis..... 32

## **Kapittel 3: Metode..... 33**

Vitenskapsteoretisk perspektiv ..... 33

Kvalitativ tilnærming..... 33

    Det kvalitative forskningsintervju ..... 34

Egen undersøkelse ..... 35

    Utvalget ..... 36

Intervjuguide.....	38
Prøveintervjuer .....	38
Gjennomføring av intervjuene.....	39
Transkribering .....	40
Forskningsetiske refleksjoner .....	40
Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet .....	42
Analyseprosessens metodiske tilnærming til empirien .....	43
<b>Kapittel 4: Resultater .....</b>	<b>45</b>
Fortellinger om sosialt arbeid i ungdomsskolen.....	45
Sosialarbeiderne .....	45
Tidsaspekt og problemområder .....	46
Fortellinger om tid og rom .....	47
Så slipper jeg å gå så langt .....	47
Det var Lise som rådet meg til å gå da .....	48
Så har hun jo andre som kan hjelpe til med det problemet .....	49
Elevenes beskrivelser av sosialarbeiderens væremåte og praksis .....	50
Hun var veldig ordentlig kledd.....	50
En som er stempla som en du kan snakke med .....	51
Du får ikke sagt noe dumt til en miljøarbeider.....	54
Det var bare noe jeg så i øynene hennes.....	55
Sosialarbeidere spør på en spesiell måte .....	57
Jeg synes det er letter å prate mens man går .....	59
Hun er litt travel.....	59
Endringsfortellinger.....	60
Hun liksom veileder meg på en vei som er riktig.....	60
Da slipper du denne klumpen i maven .....	61
Ikke så lett å gjøre det bra hvis du er i dårlig humør .....	63
<b>Kapittel 5: Drøfting av resultater .....</b>	<b>64</b>
Hva har vi lært av disse elevene og hva kan vi bruke det til .....	64
Fremtredelsesformer i ungdommenes fortellinger .....	64
Sosialarbeiderpraksiser.....	65
Mennesket i rommet og Erfaringsmodellen .....	65
Hestehviskeren .....	66

Terapeuten, Trygghetsskaparen og Den Aktive lytteren .....	68
Samtalepartneren .....	71
Veiviseren, Konfliktløseren og Terapeuten/Pedagogen .....	72
Sosialarbeideres profesjonsutøvelse i ungdomsskolen i et elevblikk.....	73
Felles ansvar for oppvekst .....	76
Styrker og begrensninger ved studien .....	77
Hvordan kan denne tjenesten utvikles .....	77

Vedlegg 1. Intervjuguide for elev

Vedlegg 2. Intervjuguide for sosialarbeider

Vedlegg 3. Brev til aktuelle skoler

Vedlegg 4. Brev til elever og foresatte

Vedlegg 5. Svar fra Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Vedlegg 6. Endringsmelding fra Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Vedlegg 7. Annonse lagt ut i et "Newsletter" hos organisasjonen "International Network For  
School Social Work"

## **Litteraturliste**

## Sammendrag

Hensikten med denne studien er å utvikle kunnskap om og forståelse av ungdomsskoleelevers erfaringer med sin kontakt med sosialarbeideren på skolen. Egen erfaring fra dette felt gjorde meg nysgjerrig på å undersøke videre sosialarbeiderens funksjon i ungdomsskolen, spesielt siden dette er et felt som det er lite forsket på fra før. Forskningsspørsmålet jeg vil undersøke er: Hvilke erfaringer har elever med sin kontakt med sosialarbeideren på skolen og hvilken betydning tillegges denne kontakten for elevene? Presisert: Hvordan beskriver og forstår elevene hva som er viktig for dem i møtet med sosialarbeidere og hvordan mener elevene at dette møtet påvirker deres fungering faglig og sosialt. Oppgavens tema befinner seg i skjæringspunktet mellom tre kunnskapstemaer, ungdom, skole og sosialt arbeid.

Undersøkelsen har et kvalitativt design og empirien bygger på intervjuer med åtte elever i ungdomsskolen og tre sosialarbeidere som er ansatt i ungdomsskolen. Symbolsk interaksjonisme og diskurser blir brukt som analyseverktøy i studien for å synliggjøre elevenes forståelse i situasjonen og undersøke betydningssystemer i samfunnet som påvirker denne forståelsen. Resultatene er organisert etter temaene; tid og rom, sosialarbeiderens væremåte og praksis, og endring. I oppgaven er sitater brukt for å belyse disse temaene.

Studiens funn viser at informantene ikke oppfattet sosialarbeiderens rolle, kunnskaper og handlinger som en del av den pedagogiske forståelsesmåten/diskursen, men derimot som en egen integrert profesjon i skolehverdagen deres. Betydningen av sosialarbeiderprofesjonen ble konstruert i jevnalderfellesskapet og tilgjengeligheten på skolen og den indirekte tilgjengeligheten til det kommunale hjelpeapparatet ble poengtert. Elevene beskrev sosialarbeiderens profesjonalitet i praksis blant annet gjennom: nyanserte blikk, spørsmål som viste ekte interesse, en opplevelse av å være subjekt i relasjonen og veiledning i livskompetanse. I sine beskrivelser brukte de en del spennende metaforer både på sosialarbeideren og på prosessen mellom elev og sosialarbeider. De forsto sine vansker i en individualisert og terapeutisk diskurs og i aksen personen i situasjonen fokuserte de på personen. Alle informantene erfarte det som betydningsfullt og virksomt å samtale med sosialarbeideren. De mente at relasjonen hjalp dem til å kunne få det bedre med seg selv, til å ta riktige valg og konsentrere seg bedre om faglig læring. Uti fra elevenes fortellinger er ti sosialarbeiderpraksiser konstruert og beskrevet; mennesket i rommet, erfaringsmodellen, hestehviskeren, terapeuten, trygghetsskaperen, den aktive lytteren, samtalepartneren, veiviseren, konfliktløseren og terapeuten/pedagogen.

Sosialarbeidere har vært ansatt i skolen siden 1980-tallet og antallet øker, men de kan fortsatt betraktes som en relativt ny yrkesgruppe i skolen. Resultatene i denne studien viser at sosialarbeidere har sin plass i skolen, at de har ”arbeidet” seg inn i skolen.

## Summary

The intention of this study is to develop knowledge and understanding of junior secondary school pupils' experience from their contact with the school's social worker. My own experience in this field made me curious about the social worker's function in junior secondary schools and made me want to inquire further into the matter, especially because this is a field where little research has been done. The question I want to look into is this: What kind of experience do pupils have from their contact with the school's social worker, and what is the significance of this contact for the pupils? More precisely defined: How do the pupils describe and understand what is important to them in their contact with social workers, and how do the pupils find that this contact influence their professional and social skills. The theme of the paper is found in the point of intersection between the three themes of knowledge: youth, school and social work.

The research has a qualitative design and the empiricism is based on interviews with eight junior school pupils and three social workers employed in the secondary modern school. Symbolic interactionism and discourse are used as analysing tools in the study to make visible the pupils' comprehension in the situation and to examine significant systems in society which influence this comprehension. The results are organized in the themes time and space, the social worker's manner and operating method and alteration. In my paper quotations are used to illustrate these themes.

The study's discoveries show that the informants did not see the social worker's role, knowledge and actions as part of the educational way of comprehension/discourse, but on the contrary as an integrated profession in their school day. The significance of the social worker's profession was designed in a same age fellowship, and the accessibility at school and the indirect accessibility to local authority support were emphasized. The pupils described the the social worker's professionalism in practice among other things through: varied looks/glances, questions showing real interest, an experience of being the subject in the relation and guidance in competence of living. In their descriptions the pupils used some interesting metaphors both for the social worker and for the process between pupil and social worker. They understood their problems in an individualistic and therapeutic discourse, and in the axis person in the situation they focused on the person. All the informants found it important and effective to talk with the social worker. They felt that the relation helped them to get a better insight into their own lives, to make the right choices and to concentrate more on their learning.



From the pupils` narratives ten social worker practices are designed and described: man in space, the empirical model, the horsewhisperer, the therapist, the confidence creator, the active listener, the interlocutor, the guide, the conflict solver and the therapist/educationist.

Social workers have been employed in schools from the 1980-ties and the number grows, but they can still be seen as a relatively new occupational group in schools. The results of this study show that social workers have their place in schools, that they have «worked themselves» into the schools.

**”Dagens ungdom; Oppfører seg frekt, forakter autoriteter, har ingen respekt for eldre mennesker, prater når de burde arbeide, de unge reiser seg ikke lenger opp når eldre personer kommer inn i rommet, de sier imot sine foreldre, skryter av seg selv, er tyranner, sluker i seg maten, legger bena i kors og tyranniserer sine lærere”**

**Sokrates 470 – 399 fKr**

**”Jeg har veldig tro på alle mennesker, og alle menneskers muligheter til å styre seg selv jeg da, og jeg synes så sant det er mulig skal man ha anledning å gjøre det, og jeg tror at om vi formidler at vi har troen på....at de klarer det, så gjør dem det selv om dem bare er 14 år altså. De kan styre seg selv mye mer enn det vi tror”.**

**Sosialarbeider i ungdomsskolen 2008**

# Kapittel 1

## Innledning

### Bakgrunn for valg av tema

De to sitatene om ungdom på foregående side sier kanskje mer om de voksnes syn på ungdom enn de sier om de unge selv. Sitatet av Sokrates (470 – 399 F.Kr) kunne vært skrevet i dag. Kategorisering av ungdomsgruppen på en slik måte virker deterministisk og lite opptatt av mulighetene for utvikling. Ungdom i dette sitatet er noe man ”er”. Sitatet av sosialarbeideren (2008) viser en holdning til mennesker generelt og ungdom spesielt, hvor troen på det andre menneskets muligheter for mestring og utvikling er sentral. Ungdom kan nærmest ses på som en fase i et livsløp eller en egen livsfase. I vår tid tilbringer ungdommer en stor del av hverdagen i enhetsskolen. I dette store jevnalderfellesskap, formes unge mennesker på godt og vondt. Her skal de ”finne seg sjæl” og sin plass blant andre i velferdssamfunnet. Alle elever møter pedagoger i skolen. Noen møter også sosialarbeidere, en forholdsvis ny yrkesgruppe i skolen. Felles har vi som mennesker erfaring med skole og pedagoger, og erfaringer som kan være både gode og dårlige. Mange av oss husker godt hva læreren sa og gjorde eller ikke sa og gjorde, og bærer med oss den betydning dette hadde for oss, som elever og som mennesker. Fortsatt er det et relativt lite antall elever som har erfaring med sosialarbeidere på skolen, men antallet øker. Hvilken betydning har så denne relasjonen for eleven? Hvordan vil denne relasjonen huskes? Og hva vil den bety for hvordan eleven fungerer, hvordan han eller hun trives på skolen og får det videre i livet? Disse spørsmålene var en av grunnene til at jeg ønsket å se nærmere på fenomenet sosialarbeidere i ungdomsskolen, sett med elevblikk.

### Skolen en viktig oppvekstarena

Å være ungdom har skiftende betydning i ulike kulturer og forståelsen er endret gjennom historien. Ungdomstiden er en periode for utvikling og forandring både sosialt, kulturelt, psykisk og biologisk. Ungdommen skal ta grep om sitt eget liv og bli selvstendig i forhold til foreldrene. Ungdommen skal videre gjennom samhandling med andre finne sin egen identitet i forhold til fortid, nåtid og fremtid og dessuten utvikles til å fungere i samfunnet. Utviklingen fra ungdom til voksen kan ses på som en sosial prosess (Wyn og White 1997). Denne prosessen kan forstås som både et samfunnsmessig og et individuelt fenomen (Heggen 1994). Frønes (1993) bruker begrepene ”individualisering” og ”kulturalisering” for den prosessen hvor individets personlige egenskaper utvikles innenfor den kultur og det samfunn man lever i. Ungdomsfasen kan slik nærmest ses på som en sosial konstruksjon (Skrede 1999). I motsetning til det enkle tradisjonsbundne samfunnet hvor identitet nærmest gikk i arv, er identitet i det moderne samfunn noe man selv må forme. Almås, Karlsen og Thorland (1995) beskriver dette som en utvikling fra pliktsamfunn til mulighetstorg. Individuen har blitt tvunget til at selv ta ansvar

for, velge, og skape sin egen sosiale, kulturelle og økonomiske posisjon og livshistorie i det post-moderne samfunn (Giddens 1991). Oppvekst kan sees både i et faglig og et politisk perspektiv og handler i praksis om den måten samfunnet legger til rette for barn og unges leve- og lærevilkår. Barndom bør ses på ut ifra den inneboende verdi den har for barnet selv her-og-nå og ikke bare som en forberedende fase til voksenlivet (Dencik 1989). I vår kultur har teorier om utviklingspsykologi og sosialiseringsteorier tatt form av diskurser i forståelsen av barn og ungdom (Amundsen 2003). Gjennom disse diskursene bygger vi opp forestillinger om barn og unge (Sagberg og Steinsholt 2003). Utviklingen har medført relativt store endringer i barn og unges oppvekstvilkår hvor utdanning og individuelle valg har fått en større betydning. Skolen er et speilbilde av det samfunn vi lever i og står i et gjensidig forhold til samfunnsutviklingen. Samtidig har skolen mange gamle tradisjoner hvor de grunnleggende strukturene ikke har forandret seg i takt med samfunnet. Et felles trekk ved det moderne samfunn er at utdanningsinstitusjonene spiller en stadig viktigere rolle (Frønes 2003/2007). Kunnskaps og kompetansekravene har økt og dette har medført en forlenget ungdomstid. Skolen kan i dette perspektivet både være en beskyttelsesfaktor og en risikofaktor. En vellykket skolegang kan på mange måter være inngangsporten til et vellykket voksenliv. Samtidig opplever mange ungdommer skolen som kjedelig (Grepperud 2000). Og forbindelsen mellom utdanningssystem og arbeidsliv er ikke like forutsigbar som den var tidligere. For eksempel kan en elev som arbeider minimalt på skolen, men investerer mye tid foran PC:en hjemme i dag finne gode arbeidsmuligheter. Forebyggende arbeid handler om å gi barn og unge så god, variert og trygg oppvekstsituasjon som mulig (Helland og Øia 2000; Stortingsmelding nr.39, 2001-2002). FN.s Barnekonvensjon (1989) retter fokus på barns rett til medvirkning i eget liv. Flere artikler i konvensjonen behandler barn og unges rettigheter i skolen. Hvis eleven opplever mestring, faglig og sosialt, på skolen, kan dette veie opp for risikofaktorer på andre arenaer (Borge 2003/2005). Befring (1996) viser til at faren for å få sosiale vansker senere i livet, i forhold til videre utdanning, arbeid og familie, er mye større for de ungdommer som ”faller ut” av skolesystemet. Videre:

*Det er inga overdriving å seie at skulen har like mykje å seie for ungdom som kjernefamilien har for småbarna. Det viser seg ved at når den unge har det bra på skulen, trivst, finn meining og tryggleik, så skal det mykje til av nedverdige og vonde ting utenfor skoletilværet, før det går gale. Når det derimot går dårleg på skulen, skal det oftast meir til av hjelpetiltak enn det samfunnet rår over for å føre utviklinga inn i eit gunstig spor (ibid 1996,16).*

Skoleplikten medfører at alle barn og ungdommer har både rett og plikt til å motta grunnskoleopplæring (NOU 1995:18). De skal gå på skolen i hvert fall 10 år av sitt liv. Da et overordnet mål for skolen er at alle elever får en mulighet å realisere sine evner og talenter (Lov om opplæring i grunnskoler og videregående skoler 1998; Kunnskapsløftet 2006) skal elevene i løpet av disse 10 årene tilegne seg en viss bestemt teoretisk kunnskap. Elevene skal samtidig få hjelp i skolen til å utvikle seg, slik at de ”kan

*møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre*” og få utvikle *”kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi*” (Kunnskapsløftet 2006,3).

Læringsplakaten som binder sammen den generelle og den fagspesifikke delen av det nye læreplanverket, sier at skolen skal *”Stimulere elevene(...)i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse*” (Møller og Sundli 2007,49). Dette betyr at skolen skal være identitetsdannende og på mange måter handler det om å forberede ungdommene til livet. Ja, ikke bare forberedelse for livet, men skolen er også en del av selve livet for ungdommene. Og slik kan du som sosialarbeider i skolen treffe elevene på deres hjemmebane. De siste tiårene har skolen i tillegg fått et større oppdragermandat i forhold til barn og unges personlige og sosiale utvikling. Sagt med andre ord skal skolen i tillegg til den faglige kompetansen også arbeide med elevenes sosiale kompetanse (NOU 2003:16). Flere undersøkelser viser at det er sterk gjensidighet mellom faglig og sosial utvikling (Nordahl og Sørli 1998; Sørli 1998; Ogden 2001; Misund 2005).

På 1960- og 70 tallet skjedde en politisk endring i samfunnet hvor utviklingen gikk fra segregerte omsorgsformer til normalisering og integrering som ideal. I skoleverket gikk integreringsprinsippet ut på at alle barn og unge hadde rett til å gå på sin hjemmeskole. For at alle elevene skal få like muligheter til å utvikle evner og talenter, skal skolen drives etter idealet om tilpasset opplæring (Kunnskapsløftet 2006). Dette handler om at skolen skal legge undervisningen til rette for elevenes ulike faglige, personlige og sosiale forutsetninger. En skole for alle er en skole hvor *”allesammen*” er flere forskjellige. Til tross for de gode målsettingene om å bruke utdanningssystemet for å utjevne sosiale forskjeller har dette ikke helt fungert i realiteten. I stedet har skolen utviklet seg på en måte som viderefører eller forsterker allerede eksisterende forskjeller (Stortingsmelding nr.16. 2006-2007). Ideen om enhetsskolen - en skole for alle - hvor målet er et likeverdig opplæringstilbud tilpasset elevenes behov og ønsker, har ført til nye utfordringer for skolen og lærerne. Flere av de elevene som tidligere gikk på statlige spesialpedagogiske institusjoner går nå altså i hjemmeskolen og dette gjelder både elever med sosial - emosjonelle vansker og elever med fysisk og psykisk funksjonshemning (Nilsen 2000).

Sosialarbeidere er som tidligere nevnt fortsatt en relativt ny yrkesgruppe i norsk skole. I de statlige spesialpedagogiske institusjonene for barn og unge med atferdsvansker, arbeidet foruten pedagogene, også sosialarbeidere, psykologer, helsepersonell og ufaglærte (Lillegården 2008). De aller fleste av disse institusjonene ble nedlagt i begynnelsen av 90-tallet, da alle barn og unge skulle integreres i enhetsskolen. Sosialarbeiderne og psykologene på de statlige institusjonene ble ikke overflyttet sammen med elevene til enhetsskolen. Tanken var at det kommunale hjelpeapparatet kunne ta seg av disse

oppgavene. Sosionomer og psykologer var da ansatt i PP-tjenesten (Ørjasæter-Berre 2002). Antallet sosionomer i PP-tjenesten har derimot minsket kraftig de seneste årene og parallelt med ovenstående utvikling har de kommunale alternative skolene vokst frem. Disse kan ses på som et nytt segregerende tiltak, men også som et nødvendig tiltak der integreringen i normalskolen ikke har fungert. Høye teoretiske krav og stigmatisering på hjemmeskolen kan medføre at en alternativ skole, med beliggenhet i nærmiljøet, med vektlegging av praktiske aktiviteter og med tverrfaglig kompetanse, kan være et godt alternativ. Nilsen (2000) mener de alternative skolene ligger mellom normalisering og segregering. Det kan stilles spørsmål tegn ved denne utviklingen, om det er en skjult gjenopprettelse av de spesialpedagogiske institusjonene? Denne utviklingen viser behovet for ekstra tilrettelegging for å få til mestring og god fungering for mange elever. Det kan tyde på at enhetsskolen ikke har klart å kompensere for personalet i de tidligere statlige institusjonene. Flere undersøkelser viser i tillegg til omfattende problematferd i norske skoler (Nordahl og Overland 2001; Nordahl m.fl. 2005; Overland 2007). Det kreves derfor mye av det pedagogiske personalet som skal møte alle elevenes behov. Elever med atferdsproblemer eller andre psykososiale vansker blir sjeldent nevnt i skolens offisielle dokumenter. Skolen har her en gruppe elever som på en måte er ”usynlige”, og det er dermed heller ikke lagt godt til rette for denne gruppen elever (Nordahl m.fl. 2005; Misund 2005). Både i offentlige publikasjoner, lov- og planverk og nordisk faglitteratur viser det til at skolen er sentral for samarbeid rundt barn med atferds og relasjonsproblemer (Nordahl m.fl. 2005). Internasjonal forskning viser også at dette er komplekse problemer som krever flerfaglig kompetanse (Sørli 2000).

Opplæringslovens § 9A og Læringsplakaten inneholder bestemmelser som skal sikre elevene et godt fysisk og psykososialt skolemiljø som skal fremme helse, trivsel og læring. Det psykososiale læringsmiljøet handler om de mellommenneskelige forholdene på skolen, både mellom elever og mellom elever og voksne. Det handler også om elevenes egne opplevelser av hvordan de har det på skolen. Loven sier videre at ”skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø, der den enkelte elev kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet” (Stette 2007, 111). I Opplæringslova med foreskrifter §22-1 vises til elevenes rett til sosialpedagogisk rådgivning; ”Den enkelte eleven har rett til å få nødvendig rådgiving, oppfølging og hjelp med å finne seg til rette under opplæringa, ved spesielle faglege vansker under opplæringa og ved personlege og sosiale vansker som har noko å seie for opplæringa” (Stette 2007, 238). Dette betyr blant annet at vi må kjenne elevenes forutsetninger, faglig, helsemessig, sosialt, kulturelt og økonomisk. For å få til et godt fysisk og psykososialt skolemiljø for alle elevene må skolen legge til rette for et inkluderende miljø. Flerfaglig samarbeid rundt enkeltelever vil være et av flere tiltak for å oppnå dette.

## Sosialarbeideres profesjonelle rolle i skolen.

*”Hva er det dere sosialarbeidere kan, som vi lærere ikke kan selv?”*

Dette spørsmålet fikk jeg av en ungdomsskolelærer, da jeg på 1990-tallet holdt foredrag om mitt arbeid som sosialarbeider i ungdomsskolen. Spørsmålet gjorde inntrykk på meg. Mente læreren at de to yrkesgruppene har den samme utdannelsen, eller at lærere og sosialarbeidere har lik kompetanse. Eller var dette et uttrykk for en redsel for å få inn en ny profesjon på egen yrkesarena. Hva er det egentlig sosialarbeidere kan som ikke lærere kan? Som sosialarbeider på en skole er man på bortebane faglig, men på hjemmebane i metodisk sosialt arbeid. Dette ved å ha et utvidet perspektiv på endringsarbeid, etiske spørsmål, myndiggjøring og bevisstgjøring. Sosialarbeidernes kunnskaper, verdier og holdninger er et nytt bidrag inn i skolen. Sosialt arbeid bygger på et positivt menneskesyn med grunnleggende tro på menneskets iboende ressurser. Å undersøke hvordan sosialt arbeid i praksis fremtrer i skolekonteksten, som er en ny arena for sosialarbeidere, er utfordrende på to måter: Hvordan definere sosialt arbeid generelt og i ungdomsskolen spesielt. Om praktisk utførelse av sosialt arbeid er et eget fag, har vært diskutert og drøftet jevnlig (Fossestøl og Nyhus 2001).

Først litt om hvordan sosialt arbeid kan defineres og forstås. Sosialt arbeid er en profesjon og er det som sosialarbeidere gjør/praktiserer. Kunnskapen ligger dermed i utførelsen av praksis, som et handlingsperspektiv. En sosialarbeider er utdannet for, og har erfaring med å arbeide med komplekse etiske spørsmål og kan ut ifra sin utdanning forholde seg til individ, familie og samfunn. Irene Levin (2004) sier at sosialt arbeids forståelsesramme bygger på en forestilling om mennesket som unikt, og hvor det formes gjennom sine relasjoner til de nærmeste og den konteksten det befinner seg i. *”Personen i situasjonen”* kan nærmest ses på som en hjørnestein i profesjonen. Sosialarbeidere arbeider slik ut ifra et psykososialt helhetssyn. Hjelp til problemløsning og endringsprosesser gis blant annet gjennom å prøve å forstå menneskers handlinger og tanker. *”Å være der klienten er”* er et annet sentralt begrep i sosialt arbeid. Endringsarbeid skjer i relasjon og i samhandling mellom mennesker. I sosialt arbeid er relasjoner både et handlings-, og et tolkningsredskap (Levin 2004). En profesjon betyr et yrke man er faglært i. Denne fagkunnskapen omfatter blant annet faglige metoder og et fagspråk. Profesjonelt sosialt arbeid finner sted innenfor en ramme av profesjonell makt og kontroll, samtidig som de skal sikre klienten hjelp, omsorg, læring eller behandling (Skau 2003). En definisjon på profesjonalitet er denne;

*Å bli profesjonell handler om å utvikle kompetanser som er relevante for å løse faglige oppgaver innenfor et bestemt praksisfelt. Utviklingen av slike kompetanser er resultatet av møter mellom den enkeltes personlige egenskaper og de erfaringer og krav som er knyttet til hennes eller hans deltakelse i forskjellige yrkesrelevante praksiser. Å bli en profesjonell person er altså alltid et*

*resultat av møter mellom samfunnets allmenne krav og den enkeltes personlige egenskaper* (Fauske m.fl. 2006, 25).

Abbott (1988) understreker at ulike profesjoner må ses i sammenheng med utviklingen av velferdsstaten. Han bruker begrepet jurisdiksjon om en profesjons kontroll over et yrkesområde og arbeidsoppgaver. Han nevner videre tre områder hvor krav om jurisdiksjon kan fremsettes; det offentlige rom, i statsadministrasjonen eller lovverket og på arbeidsplassen. Han bruker også ulike begreper for å vise hvordan kampen om jurisdiksjonen over arbeidsoppgavene på en arbeidsplass løses. I skolens verden ser det slik ut; Pedagogene har hatt og har til dels fortsatt ”full kontroll” over arbeidsfeltet. Skolehelsetjenesten har en ”underordnet stilling”. Ved ”arbeidsdeling” baserer profesjonene seg i større og større grad på hjelp fra hverandre for å utføre arbeidet. Det foreligger ikke noen generelle retningslinjer for sosialarbeidernes arbeidsoppgaver i skolen. Det er også uklare målformuleringer i offentlige dokumenter, når det gjelder sosial kompetanse eller sosial utvikling i skolen (Misund 2005). Nordahl m.fl. (2005) viser til at det ligger et stort utviklingspotensiale for flerfaglig kompetanse med de nye sosialfaglige stillingene i skolen. Samtidig poengteres at det er viktig at det pedagogiske personalet ikke overlater ansvaret for ungdommer med atferdsproblemer til de nye medarbeiderne. Ungdom, skole og sosialt arbeid fremtrer som tema i studien og kunnskapsfeltet er stort, derfor er redegjørelsen i neste kapittel en utvalgt del av den kunnskap som finnes om disse tre tema. Hovedsakelig fokus er på sosialt arbeid i skolen.

### **Kunnskapsfeltet**

Sosialarbeidere i skolen utfører sosialt arbeid på en annen yrkesgruppes arena, med alle de utfordringer dette medfører. Innen fagfeltet sosialt arbeid i skolen, er det lite forskning generelt og elevenes stemmer er spesielt lite hørt. I skolen er pedagogene som nevnt ovenfor i majoritet og har en sterk og ikke sjelden overordnet posisjon i forhold til sosialarbeideren. Fordeling av status og makt mellom de ulike profesjonene i skolen ligger implisitt i organisasjonen. Ulike forklaringsmodeller på elevenes atferd påvirkes også av dette.

I Mønsterplanen (1987) fremkom en økende erkjennelse av behovet for å samarbeide tverrfaglig om klasser og enkeltelever. Det tverrfaglige arbeidet foregikk da stort sett mellom skolen og det kommunale hjelpeapparatet, hvor skolens nærmeste hjelpeinstans har vært og fortsatt er PP-tjenesten. Gerd Hagen poengterte allerede 1989 at skolen ville tjene på at det ble åpnet for andre yrkesgrupper, spesielt når det gjaldt omsorgsoppgaver. I NOU 1995:18 ble det åpnet opp for at personale uten pedagogisk kompetanse kunne ansettes i skolen, da fortrinnsvis til spesialundervisningsoppgaver. Før 1995 kunne skolene ansette sosialfaglig personale gjennom å bruke skolens midler til generelle styrkingstiltak. Etter 1995



har flere skoler ansatt sosialarbeidere for å arbeide med det sosiale miljøet ved skolen, både individuelt og i grupper (Velle 1999; Strøm 1999; Bolstad 2006; Rød 2008). Sosialarbeidere i skolen er altså ikke lov hjemlet eller pålagt, men lokale variasjoner bestemmer ansettelsesforholdene. De første sosialarbeiderne i norsk skole ble ansatt på 1980-tallet (Jøssang 2000), men er på mange måter fortsatt en relativt ny yrkesgruppe i skolen. Når det gjelder ansettelsesforhold finnes mange ulike modeller, alt fra å ansette sosialarbeidere i prosjektstillinger til å bruke skolens midler for generelle styrkingstiltak til å lønne sosialarbeiderne. Det er fortsatt mange utfordringer når det gjelder disse stillingene i skolen, så som å utrede tema som for eksempel status, lønn, yrkestittel, definering av arbeidsoppgaver, ansettelsesforhold og veiledningsmuligheter (Jøssang 2000).

Fellesorganisasjonen (FO) oppgir at i 2008 var omtrent 588 av deres medlemmer ansatt i skolen, derav 265 vernepleiere, 241 barnevernpedagoger og 82 sosionomer. Av disse arbeider 494 i grunnskolen og 94 i videregående skole. I 2007 var antallet grunnskoler i Norge 3.100 (Statistisk Sentralbyrå 2008). Noen sosialarbeidere arbeider i skolefritidsordninger. Det foreligger ikke informasjon om fordelingen mellom barne- og ungdomsskole. Noen sosialarbeidere er ansatte i barnevernet eller utekontakten og har noen dager i uken sin base på skolen. Disse er ikke tatt med i antallet på 588.

Ved datasøk, hovedsaklig på biblioteksdatabasen Bibsys på søkeordene ”sosialt arbeid i ungdomsskolen” og ”sosialarbeidere i ungdomsskolen” har jeg funnet lite norsk litteratur og forskning om sosialarbeidere i skolen. Jeg har funnet to norske hovedfagsoppgaver som omhandler sosialt arbeid i skolen. Dvergsnes (2001) undersøkte i sin oppgave samarbeidet mellom sosialarbeidere og pedagoger. Ørjasæter-Berre (2002) har sett på sosialarbeidernes arbeidsoppgaver og kunnskapsgrunnlag i skolen. Begge disse oppgavene konkluderer med at det trengs mer forskning på området. Misund (2005) ser i sin bok på miljøarbeid i skolen ut ifra et organisatorisk perspektiv. Det er skrevet et flertall artikler om sosialarbeideren i skolen (Velle 1999; Strøm 1999; Jøssang 2000; Gustavsson, 2004; Bolstad 2006; Gustavsson og Tømmerbakken 2006, Rød 2008). Det foreligger en del studentoppgaver om dette tema på lavere nivå. Jeg har stort sett utelatt disse til fordel for hovedfagsoppgaver/masteroppgaver eller artikler skrevet av praktikere ansatt i skolen.

Sosialarbeiderne i skolen har mange ulike arbeidsoppgaver. De har en kompetanse som på en skole kan benyttes i; individuelle samtaler, ulike slags samtalegrupper, foreldresamarbeid, rådgiving til lærere og administrasjon, tverrfaglig samarbeid og forebyggende barnevern. Både individuelle og gruppesamtaler kan omhandle blant annet gruppeprosesser, konflikter, mobbing, sorg, psykisk helse, spiseforstyrrelser, selvskadning og omsorgssvikt (Gustavsson 2004). Sosialarbeiderens kunnskaper passer godt til skolens behov for sosialfaglig hjelp (Dvergsnes 2001; Ørjasæter-Berre 2002 og Aamodt 2007). Flere av

sosialarbeiderne i skolen er knyttet opp til oppfølging av enkeltelever med tilleggstimmer. Andre arbeider mer vidt med både individ- og systemrettet arbeid for alle elever på skolen (Jøssang 2000).

Det finnes et uformelt nettverk for sosialarbeidere i skolen; International Network for School Social Work, som har 41 registrerte medlemsland. I flere av disse landene, blant annet USA, Sverige og Finland er det tradisjon med sosialarbeidere i skolen (Stjernberg 1996). I USA finns en del forskningsbasert litteratur (Constable og Thomas 2006). I andre land som for eksempel Mongolia og Japan er sosialarbeidere i skolen et relativt nytt fenomen. I Sverige ble de første ”skolkuratorerna” ansatte allerede på 1940-tallet (Åstedt 1987). I Sverige er det ikke utarbeidet nasjonale retningslinjer for ”skolkuratorernas” arbeid i skolen. Det har vært frivillig og opp til den enkelte skole og kommune å ansette en ”skolkurator” (Åstedt 1987; Stjernberg 1996). I Finland er kommunene siden 2003 pålagt å ha ”skolkuratorer” (Sipälä Lähdekorpi 2004 etter Backlund 2007). I Sverige arbeider sosialarbeideren i skolens ”elevvårdsteam”, som blant annet består av lege, sosialarbeider, sykepleier, psykolog og spesialpedagog. I den svenske elevvårdsutredningen ”Från dubbla spår till elevhälsa” (SOU 2000:19) foreslås integrering mellom ”elevvårdande” og pedagogiske virksomheter. Det foreslås videre at den ”elevvårdande” virksomheten lovhjemles. Det foreslås at det på skolen i ”elevvårdsteamet” skal finnes sosial kompetanse og omsorgskompetanse, mer spesifikk formulering finnes ikke. Dette kan bety at spesialpedagoger eller helsesøster får ta den problematikken som ”skolkurator” ellers kunne tatt. Beslutningen om dette er foreløpig opp til den enkelte skole. Den virksomheten som er lovhjemlet fra før er skolehelsetjenesten. Flere steder i Sverige prøver man nå på å sentralisere elevvårdsteamene (Wester 2005). De seneste årene har utviklingen i Sverige gått mot ”elevvårdsteam” utenfor skolen. Dette for å styrke tjenesten som en profesjonell spesialisttjeneste. Men økonomiske hensyn har også vært medvirkende til denne utviklingen. Er det mulig å styrke profesjonaliteten på skolen?

I noen større bykommuner i Norge er det opprettet ressursteam som skal bistå skolene i arbeidet med elever som viser alvorlige atferdsproblemer (Nordahl m.fl. 2003 a). Teamene arbeider ut fra et kriseperspektiv, men har også konsultative, koordinerende og forebyggende funksjoner. Teamets tilgjengelighet og dets relasjons- og refleksjonskompetanse ble fremhevet av brukerne. (Arnesen, Ollestad og Tveit 2004).

Flere steder i landet, blant annet i bydelene Gamle Oslo og Østensjø i Oslo, Bodø, Horten og Stavanger arbeider utekontaktene tett opp mot de lokale skolene. Fagfeltet profesjonelt oppsøkende sosialt ungdomsarbeid ble innført allerede i 1888 i Norge av Frelsesarmeen. Tjenesten har siden den gang utviklet seg, men er fortsatt ikke lovfestet. Den legendariske NOU 1980:37 om Oppsøkende barn- og

ungdomsarbeid, ga utekontaktarbeidet anerkjennelse. Tidlig intervensjon og ressurstenking preger tenkingen. Utekontakter arbeider både ”ute” med ungdommen og ”inne” med hjelpeapparatet (Erdal m.fl 2006), en unik mellomposisjon (Ander m.fl 2005). Fire områder ses på som sentrale i utekontaktarbeid; tilgjengeligheten, samtalen, samarbeid med andre etater og meningsfull samhandling i ulike aktiviteter. Det finnes altså slik vi ser her flere varianter av profesjonelt flerfaglig samarbeid med ungdom.

Et interessant prosjekt er gjennomført på to videregående skoler i Oslo på Sogn og Lamberseter videregående skoler. Prosjektets navn er ”Ungdom og utviklingsfremmende samtaler” (Olaisen 2007). Skolehelsetjenesten er en lovpålagt kommunal tjeneste (Kommunehelsetjenesteloven 1982) og i nevnte prosjekt samarbeidet skolehelsetjenesten med ungdomsteamet ved Nic Waals Institutt. Altså samarbeid mellom helsesøster og fagpersoner med kompetanse innen psykisk helsevern, som kliniske sosionomer og pedagoger, psykologspesialister og/eller psykiatere. Bakgrunnen for prosjektet var at skolehelsetjenesten erfarte at ungdommens problemer økte og også ble mer kompliserte. De ulike profesjonene bidro med både en felles og en forskjellig kompetanse. Utviklingsfremmende samtaler betyr i denne sammenheng, samtaler som bygger på teorier og erfaringer om hva som fremmer utvikling, mestring og resiliens. Kjennskap til sårbarhet, risiko- og beskyttelsesfaktorer i forhold til utvikling av psykisk helse ble i denne sammenheng viktig. Prosjektet peker på noen sentrale prinsipper, for eksempel; tilstedeværelse og tilgjengelighet i ungdommens miljø, gi ungdommen tid og respekt, utviklings og mestringsfremmende arbeidsmåter. Tilbudet kan ses på som et ”utvidet psykososialt” tilbud, samtaler i skjæringspunktet mellom støttesamtaler og psykiatriske samtaler. Det kan også nevnes at Kari Langaard arbeider med et dr.grads prosjekt ”Utviklingsfremmende samtaler med ungdom i skolehelsetjenesten” (Olaisen 2007). Denne antas ferdig i 2008. Gjennom å studere mindre barns normalutvikling og mor og barn samspillet kan vi finne måter som er anvendbare for å studere samspill i alle aldersgrupper (Klinge 1999; Winnicott 1991; Stern 2004/2007). Med utgangspunkt i naturlige utviklingsstøttende dialoger mellom voksen og barn kan disse brukes i ulike slags samtaler (Øvereide 2000/2005; Hafstad 1996).

Det finnes cirka 300 helsestasjoner for ungdom i Norge (Glavin og Helseth 2005). Dette tilbudet er relativt nytt i kommunehelsetjenesten og har vokst betydelig i antall fra begynnelsen av 1990-tallet. I denne tjenesten vektlegges at den er gratis og lett tilgjengelig. Tilbudet skal være åpent etter skoletid og gjelder ungdom fra ungdomsskole og videregående skole. De fungerer også som ”døråpner” for andre hjelpetjenester (Økland og Glavin 2005).

I det svenske prosjektet ”Ungdomars livsprosjekt och skolan som arena” (Andersson 2001) har forskere med ulike teoretiske perspektiv på ungdom samarbeidet nesten et desennium. I prosjektet deltok fire ungdomsskoler og en videregående skole i to kommuner. Elever og lærere svarte på fire meget omfattende spørreskjema om skole. Oppsummeringen av elevsvarene støttet tidligere forskning om blant annet en meget aktiv lærerrolle og en passiv elevrolle. Seksti prosent av elevene oppga at de ikke hadde noen voksne på skolen å henvende seg til om de hadde personlige problemer. Mellom to tredjedeler og tre fjerdedeler av elevene mente det beste med skolen var medelevene.

At barn og ungdom som bor i fosterhjem eller i institusjon har mange og store skoleproblemer er forskningsmessig veldokumentert (Egelund og Hestbæk 2003). Elin Kufås (2005) undersøkte i sin studie hvordan barn og unges liv kan påvirkes av foreldrenes psykiske lidelse. Mange av informantene hadde under oppveksten savnet støtte fra skolens side. Hun konkluderte blant annet med følgende aktuelle forskningstema; kompetanse og strategier i forhold til barn og unge som har foreldre som i mindre grad enn forventet i læreplaner mestrer deltakelse i de unges skolesituasjon. Studien pekte også på at det er sentralt at skolen oppdager disse barna og unge og gir dem egnet hjelp.

Butler og Williamson (1994) spurte barn og unge som hadde erfaring av kontakt med en sosialarbeider om deres erfaringer og meninger og barna hadde bestemte meninger om hvordan sosialarbeideren skulle være. De poengterte at sosialarbeiderne måtte være gode lyttere, være tilgjengelig, akseptere hva barna sa, ha humor, gi tid til å tenke, gi valgmuligheter, gi riktig informasjon, si sannheten, forklare, holde ord, være en voksen barnen kunne stole på, holde taushetsplikten og spørre barnet før de tok beslutninger som berørte barnet.

Til tross for at sosialarbeidere har hatt skolen som arbeidsarena i mange år i andre land, er det altså skrevet lite om deres arbeid og strukturelle rammer og det finns relativt lite forskning om sosialarbeidere i skolen (Dvergsnes 2001; Huxtable 1998). Samtidig ville det være vanskelig å jamføre med andre land. Sosialarbeidere i skolen bruker ulike tilnærminger og verktøy avhengig av landets sosiale, økonomiske og kulturelle situasjon. Jeg har ikke funnet noen undersøkelser som fokuserer på elevenes meninger om sin kontakt med sosialarbeideren på skolen. Jeg har prøvd flere datasøk uten resultater og har hatt kontakt med flere forskningssteder og kompetansesenter i Norge over telefon. Jeg har også lagt ut annonse på siden til ”International network for social work in schools” (vedlegg 7). Jeg fikk ingen svar på denne annonsen.

Den refererte kunnskapen frem til nå i oppgaven har handlet både om ”ungdom” og ”elever”. Her ser vi ikke bare et begrepskille, men også et skille mellom forskningstradisjoner, nemlig ungdoms- og utdanningsforskningen. Flere forskere både internasjonalt og i Norge har i den senere tiden arbeidet med ungdomsforskningen innenfor pedagogikkens kontekst (Andersson 2001; Frønes 2003/2007; Hovdenak 2004; Illeris m.fl 2002; Wyn og White 1997). Men fortsatt er den faglige kunnskapen om ungdom i dagens utdanningsinstitusjoner forholdsvis tynn og tilfeldig i de fleste sammenhenger (Aagre 2003). Min forskning kan forhåpentligvis være et lite bidrag til brobyggingen mellom to spennende forskningsområder, og mest naturlig er da å hente kunnskap fra dem det gjelder, nemlig ungdommene i skolen, elevene. I neste kapittel vil jeg se på mitt personlige og faglige ståsted i dette spennende felt.

### **Mitt personlige og faglige ståsted i dette feltet**

Jeg har valgt å undersøke et område hvor jeg selv har arbeidet i 22 år. Jeg betrakter forskning som posisjonert og i dette kapitlet ønsker jeg å tydeliggjøre min egen posisjon og min posisjon til informantene. Dessuten vil jeg se på hvilke utfordringer dette kan gi meg som forsker. Som den eneste sosialarbeideren på en annen yrkesgruppes arena har det vært nødvendig å ”forsvare” profesjonen sosialt arbeid. Jeg har vært opptatt av å kunne forklare hva sosialt arbeid er både i forhold til hva slags kunnskap vi bygger vårt arbeid på, om sosialt arbeid er et eget fag, og om det er behov for denne kunnskapen i skolen. Sagt med andre ord, har jeg i praksis hele tiden måttet skape og synliggjøre mine arbeidsoppgaver. For å skriftliggjøre dette arbeidet har jeg skrevet to artikler ”*Skolen som arena for sosionomer*” (Gustavsson 2004) og ”*Er det behov for sosialarbeideres kunnskap i skolen*” ? (Gustavsson og Tømmerbakken 2006). Jeg har også presentert dette tema i undervisning og på konferanser.

Til vanlig er det kontaktlærer, sammen med ledelsen, spesialpedagog, sosiallærer/rådgiver, helsesøster og eventuelt skolelege, som arbeider med sosialfaglige oppgaver på skolen. Helsesøster og skolelege er ofte ikke til stede på skolen mer enn noen dager i uken. Rådgivere og sosiallærere er ofte lærere som har lang yrkeserfaring og interesse av sosialfaglig arbeid. Disse stillingene kombineres ofte med undervisning. Sosiallærerstillingene er ikke lovhjemlet. Vanligvis får elever som viser problematferd av mer alvorlig og bekymringsfull karakter hjelp av spesialpedagoger. Men det er grunn til å stille spørsmål ved om spesialundervisning i tradisjonell forstand er et egnet tiltak i forhold til forebygging og reduksjon av problematferd (Sørli 2000). Det kan også stilles spørsmål ved om det pedagogiske personalet har den spisskompetanse som er ønskelig for å møte elever med spesielle behov (Roland 1995, Hovind 2005).

Jeg har erfart at ungdommene for eksempel kan ha problemer med ensomhet, mobbing, angst, depresjon, selvskading, sorg, konsentrasjon og utagerende atferd, som igjen kan påvirke deres faglige fungering. Skolen som institusjon med krav om faglige prestasjoner og fungering i jevnaldergruppa kan være vanskelig for mange. Det kan også være forskjellige problemer i elevens familie, som blant annet alkohol eller narkotikamisbruk, vold, omsorgssvikt, psykisk og fysisk sykdom, som igjen kan vise seg i elevenes atferd på skolen. For ungdom som i sin oppvekst har hatt det vanskelig kan puberteten være en periode da disse vanskene vises mer tydelig. Dessuten er elevene i ungdomsskolen inne i en brytningstid som kan være utfordrende for mange, samtidig som det er en utrolig spennende tid, da det skjer mye i både kropp og sjel. Ungdommene prøver å finne og utvikle sin egen identitet og sin sosiale tilhørighet. Både indre og ytre strukturer hos ungdommene skal formes. I skolesituasjonen har vi en unik sjanse til å observere barn og unge over tid. Den såkalte ”normalutviklingen” kan medføre atferd som ville virke ”unormal” i andre livsfaser (Tetzchner 2001). Her sitter det pedagogiske personalet inne med gode kunnskaper og erfaring med barn og ungdoms ”normalutvikling”, og har derfor mulighet å se når noe er bekymringsfullt i elevens livssituasjon. Når det gjelder kunnskaper om hvordan man går videre når man oppdager problemer, for eksempel hvordan man samtaler om problemene og hvor man evt. henviser videre, har jeg erfart at det pedagogiske personalet har mindre kunnskaper. Etter 22 år som sosialarbeider på en ungdomsskole har jeg etter hvert en omfattende praktisk erfaring av dette arbeidet. Min erfaring er at sosialarbeidere i skolen nettopp har de kunnskaper som skal til for å arbeide både forebyggende og med allerede oppståtte problemer. Arbeidsoppgavene kan være alt i fra de individuelle samtalene om for eksempel sorg, angst og ensomhet, samtalegrupper om blant annet mobbing, følelser og seksualitet, klassemiljøarbeid, til rent systemarbeid for hele skolen som for eksempel å utarbeide et dokument for sosial kompetanse. Mitt materiale sier lite om flere av disse arbeidsoppgavene da elevene uttaler seg mest om det individuelle sosiale arbeidet. I drøftingen av resultatene vil jeg se nærmere på mulige årsaker til dette.

Gjennom Fellesorganisasjonen for barnevernpedagoger, sosionomer og vernepleiere (FO), har jeg fått lister med navn på skoler hvor det er ansatt sosialarbeidere. Denne listen dekker hele landet. Jeg har hatt uformelle kontakter med flere av disse, blant annet i forbindelse med konferanser om sosialt arbeid i skolen. Det har også i noen tilfeller vært slik at sosialarbeiderne har oppsøkt meg og bedt om at elever ved deres skole skulle få være med i undersøkelsen. Jeg tolket dette som et ønske om mer forskningsbasert kunnskap fra et felt som er lite undersøkt fra før.

Min posisjon i feltet medfører at jeg har med meg en hel del erfaringer som kan være til nytte i mitt arbeid med masteroppgaven, samtidig som dette kan være en utfordring. Å ha kunnskaper om

forskningsfeltet kan minske risken for ”naiv empirisme” og ”common-sense tolkninger”, mens derimot liten kunnskap om hva som tidligere har vært gjort kan medvirke til større kreativitet og mot i tolkningen (Alvesson og Skøldberg 2005/2008). Jeg kjenner skolen som arena og har kunnskap om hvordan en sosialarbeider kan arbeide i skolen. I min forforståelse ligger dessuten erfaring om hvordan en svensk ”skolkurator” arbeider, da jeg er oppvokst i Sverige. Jeg har også langvarig erfaring med samtaler og kontakt med ungdom. Faren kan være at jeg på grunn av min forforståelse og mitt engasjement vil ha lett for å bekrefte det jeg allerede vet og at jeg stiller spørsmålene på en slik måte at jeg får de svarene jeg forventer å få. Jeg har noen tanker og meninger om hva som er ”nyttig” og god hjelp for elevene og faren kan være at jeg ikke er åpen for å se nye ting jeg ikke kjente til fra før. Hva elevene mener er god hjelp har jeg også en oppfatning om, og min egen forforståelse kan også være en hindring for meg i forhold til å kunne ta imot elevenes synspunkter på en mest mulig åpen og utforskende måte. Når jeg erkjenner/innser at det er ting jeg ikke vet, kan jeg bli nysgjerrig og åpen på elevenes utsagn, uten å ha egne forventninger. I noen av intervjuene ble jeg utfordret på dette. På et par av mine spørsmål hadde jeg forventet noen svar fra elevene, men fikk noe helt annet. Jeg spurte da flere ganger om det samme tema, men elevene holdt fast ved det samme svaret, og jeg lærte noe nytt. Jeg vil se nærmere på dette når jeg presenterer resultatene. Jeg som forsker må ha evne til selvrefleksivitet, slik at jeg kontinuerlig undersøker og er nysgjerrig på min forforståelse. (Syltevik 1993).

Under alle disse årene på en ungdomsskole har møtene med elevene gjort sterkt inntrykk på meg. Jeg har erfart at mange ungdommer har forskjellige psykososiale vansker. Mange av ungdommene sitter inne med mye klokskap hvis man tar seg tid til å lytte. Den tillit ungdommen viser, gjennom å gi meg som voksen innsikt i deres livsverden, har aldri sluttet og overraske og fascinere meg. Derfor ble jeg heller ikke overrasket over hvor innsiktsfulle, kloke, reflekterende og spennende svar informantene i denne studien har gitt. Min erfaring er videre at mange elever viser ulik atferd på ulike sosiale arenaer, for eksempel i skolen eller hjemme, eller i samspill med ulike lærere. Samtidig har skolen som system lett for å egenskapsforklare mye atferd hos elever. I de etablerte pedagogiske forståelsesmåtene/diskursene er det svært vanlig at egenskapsforklaringer og fortolkninger brukes i omtale av elever (Overland 2007).

Også møtene med pedagogene har gjort inntrykk på meg. Å arbeide i ungdomsskolen er spennende men utrolig utfordrende og jeg vil kort redegjøre for en hendelse som har påvirket mitt valg av tema i masteroppgaven. En lærer var interessert i de samtalegruppene jeg hvert år har på den skolen hvor jeg er ansatt. Jeg fortalte kort hva det hele gikk ut på, temaer vi tok opp og måten det ble gjort på. Læreren konkluderte med å si; *Å, det er bare sunn fornuft!*. Dialogen oss imellom ble lang og spennende, men

skal ikke utdypes her. Derimot satte den i gang en tanke og undringsprosess hos meg. Var det jeg som ikke klarte å sette gode nok ord på hva jeg gjør. Eller var det slik at dette synspunktet ligger i diskursen om sosialt arbeid.

### **Hensikt og problemstilling**

Hensikten med denne studien er å utvikle kunnskap om og forståelse av ungdomsskoleelevers erfaringer med sin kontakt med sosialarbeideren på skolen. Hvordan fremstår det sosiale arbeidet på en annen yrkesgruppes arena, fra elevenes synspunkt? Jeg retter fokus på interaksjonen mellom elev og sosialarbeider, sett fra elevens perspektiv og vil presentere følgende problemstillingen:

### **Hvilke erfaringer har ungdomsskoleelever med sin kontakt med sosialarbeideren på skolen og hvilken betydning tillegges denne kontakten av elevene?**

Uti fra denne problemstillingen har jeg følgende presiseringer:

#### **Hvordan beskriver og forstår elevene hva som er viktig for dem i møtet med sosialarbeideren?**

#### **Hvordan mener elevene at dette møtet påvirker deres fungering faglig og sosialt?**

Gjennom å søke svar på disse spørsmålene håpet jeg på å få innsikt i den enkelte elevs erfaringer med og tanker om sin kontakt med sosialarbeideren på skolen. Jeg ønsker å frem deres beskrivelse og egenforståelse av kontakten med sosialarbeideren. Gjennom elevenes erfaringer håpet jeg å få innblikk i om kontakten med sosialarbeideren er betydningsfull for elevene og i tilfelle hvordan. Er det sosialarbeiderens personlige kompetanse, de faglige metodene, det at sosialarbeideren er tilgjengelig i skolen, eller en kombinasjon av flere og andre ting? Jeg ønsket å få denne kontakten mest mulig detaljert beskrevet av informantene. Med andre ord operasjonalisere sosialt arbeids teori i profesjonelle handlinger i skolekonteksten. Hva er det sosialarbeideren gjør og sier, og hvordan definerer elevene denne relasjonen? Jeg ønsket å beskrive, begrepsfeste og videreutvikle praksisen. Finne noen mønster i elevenes erfaringer. Mitt ønske er at denne studien kan bidra med nyttig empirisk kunnskap, både for pedagogisk og sosialfaglig personale og elevene i ungdomsskolen. Sosialarbeidere ansatt i skolen er et kunnskapsfelt som har vært lite synlig i forskningssammenheng Videre håper jeg at resultatene av denne undersøkelsen kan være med å utvikle nye perspektiver til diskursene i og om sosialt arbeid.

Temaet i denne oppgaven har jeg holdt fast ved gjennom hele masterstudiet. Skolen som arena for sosialt arbeid har hele tiden vært mitt utgangspunkt men selve problemstillingen og fokuset på oppgaven har vokst frem, men også endret seg underveis. Jeg ser på elevene som den viktigste brukergruppen av



sosialarbeiderens tjenester og har valgt å fokusere på deres stemmer. Ungdommenes egne erfaringer bør løftes frem. I forskning har det vært en tendens til at voksne mener de har retten å definere de unges virkelighet, og at de har mer ”sann” kunnskap om de unge, enn de unge har selv (Levin 1994; Kvale 1997/2001). Også Nordahl (2000) poengterer at elevenes subjektive erfaringer i skolen sjelden blir studert. Han går så langt som å si at elevenes stemmer nærmest systematisk forties. I det komplekse samfunn vi lever i er det spesielt viktig å hente inn barn og unges egne meninger om hva som er ”barns beste” i et oppvekstperspektiv (Fotland 2000).

Spørsmålet: ”Hva er det dere sosialarbeidere kan, som vi lærere ikke kan selv” er interessant og særlig i et elevperspektiv. Mener elever at sosialarbeidere kan bidra med ”noe annet”, en annen kunnskap i sitt møte med elevene? Og hva er i så fall dette ”noe annet” ? I masteroppgaven ønsker jeg å sette fokus på ungdommens kunnskapsbidrag i dette feltet og beveger meg inn i en kontekst hvor sosialt arbeid ikke er tydelig definert.

### *Avgrensning av problemstillingen*

Denne undersøkelsen vil i første rekke konsentrere seg om relasjonen mellom elev og sosialarbeider. I intervjuene med elevene er det naturlig å komme inn på hva som er grunnen/årsaken til at eleven har kontakt med sosialarbeideren, men det er ikke her fokus vil være, men på hvilke erfaringer elevene har med denne kontakten. Hva som ligger i begrepet atferds- og relasjonsvansker vil dermed ikke bli nærmere redegjort for i denne oppgaven. Ei heller elevenes kjønn og etnisitet vil bli nærmere behandlet i denne oppgaven.

De to sosialarbeiderne på de aktuelle skolene vil også bli intervjuet. Denne empirien vil ikke bli analysert, men ses på som en del av studiens kontekst. Alle relasjoner opptrer i en kontekst, i denne studien er dette den enkelte klasse, skolen og samfunnet generelt. De politiske, materielle, sosiale og kulturelle forholdene i samfunnet påvirker skolens mål, ressurser og personalets og elevenes muligheter, holdninger og handlinger. Det vil være naturlig å ha med disse aspektene, men de vil i denne omgang ikke bli dypere behandlet. Det vil si at jeg ikke vil fordype meg i de samfunnsmessige forhold. I denne oppgaven vil jeg fokusere på det profesjonelle aspektet i relasjonene mellom elev og sosialarbeider og dessuten på sosialarbeiderens plass og rolle i skolen i et oppvekst- og profesjonsperspektiv.

### *Begrepsavklaringer*

Både vernepleiere, barnevernpedagoger og sosionomer arbeider i skolen, og i denne undersøkelsen bruker jeg betegnelsen sosialarbeider om alle tre yrkesgruppene. Noen ganger blir også sosialfaglig

personale brukt. Noen sosialarbeidere som arbeider i skolen omtales som miljøterapeuter og deres arbeid miljøterapi.

Ungdomsskoleelever er i denne oppgaven elever mellom 13-16 år og som går i 8-9-10 trinn på ungdomsskolen. Begrepet barn brukes på alle under 18 år (FNs barnekonvensjon 1989). Det finnes ikke noe bestemt tidspunkt da barn blir ungdommer, begge begrepene vil derfor bli brukt. Informantene er fra ungdomsskolen, jeg bruker både ungdomsskolen og skolen.

Begrepet ”erfaringer” brukes i denne undersøkelsen om elevenes subjektive meninger om kontakten med sosialarbeideren.

Begrepet ”elevvård” vil bli brukt et par steder i oppgaven, på norsk kan begrepet nærmest oversettes med ”omsorg”. ”Skolkurator” kan oversettes med ”sosialarbeider i skolen”.

Begrepet sosialisering blir hovedsaklig brukt i teoridelen når jeg redegjør for symbolsk interaksjonisme. Sosialisering gir assosiasjoner til barn og ungdom, men menneskelig utvikling er en kontinuerlig utviklingsprosess. Gulbrandsen (2006) fremhever at i Meads sosialiseringsteori ses utvikling på som kontinuerlige prosesser og ikke en bestemt stadieutvikling. Min empiri viser til et dynamisk sosialiseringbegrep og vil bli nærmere sett på i kapittel fem.

I begrepet sosial kompetanse ligger sosiale kunnskaper og ferdigheter, vurderinger og normer. Kompetansen har både en kognitiv og en affektiv side. Det innebærer at tanke, følelse og handling forenes til en enhet. Sosial kompetanseutvikling er en allsidig utvikling av kunnskap om, følelse for og vilje til samvær og mellommenneskelige relasjoner.

### **Oppgavens oppbygging**

I oppgavens første kapittel beskriver jeg bakgrunnen for at jeg har valgt å intervju elever om deres kontakt med sosialarbeideren på skolen. Kapittelet presenterer også relevant litteratur og forskning om dette tema samt min egen posisjon i dette feltet. Avslutningsvis i dette kapittelet presenteres oppgavens hensikt og problemstilling. I kapittel to presenterer jeg de teoretiske perspektiver jeg bruker i analysen av empirien mens jeg i kapittel tre redegjør jeg for metodisk tilnærming til empirien. I fjerde kapittel blir resultatene fra studien presentert. Resultatene er delt inn i tre hovedtema. I kapittel fem drøftes resultatene oppimot relevant teori og blir dessuten sett på i et profesjonsperspektiv. Deretter ser jeg på studiens styrker og stiller noen kritiske spørsmål til studien. Avslutningsvis kommer jeg med noen tanker om hvordan denne tjenesten kan utvikles.

## Kapittel 2

### Teoretiske tilnærminger

*”Man kan ikke to ganger stige ned i samme flod”*

Herakleitos, gresk filosof

*”Man kan umulig unngå å bli slik som de andre tror at man er”*

Julius Cæsar

#### Kort om teorivalg

I dette kapitlet vil jeg presentere de teoretiske perspektiver jeg har valgt ut for å belyse elevenes erfaringer med sin kontakt med sosialarbeideren i skolen. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i konstruktivistisk teori og har innen for dette igjen valgt den interaksjonistiske teorien, symbolsk interaksjonisme. I dette perspektivet står samhandling mellom mennesker sentralt. Jeg tolker symbolsk interaksjonisme som et optimistisk og ikke deterministisk teoretisk perspektiv, som vektlegger handling i prosess og kontekst. Mennesket blir sett på som en aktiv skaper av sitt liv. All interaksjon skjer innenfor bestemte rammer og perspektivet kan kritiseres for å ta lite hensyn til disse. Slik jeg tolker det ligger de økonomiske, sosiale og kulturelle betingelsene nedfelt i oss som individer jfr. begrepet habitus (Bourdieu 1991/1993) og påvirker våre tolkninger av egne og andres handlinger og definisjon av situasjonen. Betingelsene ligger liksom som et ”slør” bak våre handlinger. Dermed kan vi gjennom å tolke menneskers handlinger og språk også ha muligheten for å forstå betingelsene rundt individet og de gjeldende diskurser i samfunnet.

Med et sosialkonstruktivistisk perspektiv anser man kunnskap om verden og om oss selv som sosialt konstruert. Kunnskapen er aldri objektiv, abstrakt og absolutt, uten alltid situert, konkret og bundet til menneskelige praksiser (Gergen 1982). Innenfor sosialkonstruktivistisk samfunnsteori er diskursbegrepet sentralt. Diskurser formidles og formes via språket over tid og henviser til mer overordnede samfunnsfenomener (Magnusson 1998 etter Levin 2001). De rådende diskurser i et samfunn sier noe om hvordan den menneskelige praksis, spesielt uttrykt gjennom språket, stenges inne av ulike institusjonelle rammer (Mellin-Olsen 1991). Elevene uttrykker seg i skolekonteksten, hvilke diskurser uttaler ungdommene seg i? Irene Levin (2001) beskriver i en artikkel diskurser både om og i sosialt arbeid. I mitt materiale er det spennende å se om det er ut ifra disse diskursene at sosialt arbeid blir synlig for elevene.

## Symbolsk interaksjonisme

Symbolsk interaksjonisme kan ses på som et teoretisk perspektiv. Det kan brukes for å forstå de sosiale fenomener mellom individer og grupper i samfunnet, og setter fokus på samhandlingen mellom disse (Levin og Trost 2005). Perspektivet er et redskap for å forstå menneskers atferd og følelser, et analyseredskap for den sosiale virkeligheten. Tidlige symbolske interaksjonister var George Herbert Mead, Charles Horton Cooley, Jane Addams og John Dewey. Perspektivet vokste frem ved University of Chicago på slutten av 1800-tallet og begynnelsen av 1900-tallet. Andre kjente navn er blant annet Herbert Blumer og William Isaac Thomas. Jeg har hovedsakelig tatt utgangspunkt i Mead, Cooley, Dewey og Thomas. Dessuten i Levin og Trost sin forståelse av perspektivet. For å forstå den sosiale interaksjonen er også Gregory, P, Stone en bidragsyter.

Mead var opptatt av den symbolske samhandlingen, dens betydning for sosialisering og perspektivtaking og at mening skapes gjennom sosial samhandling. I symbolsk interaksjonisme er man opptatt av at mennesket er aktivt, at all interaksjon er sosial og at vi interagerer med symboler (som er innlærte), definerer og omdefinerer situasjoner i en kontinuerlig prosess og vi befinner oss, handler og interagerer i nået (Levin og Trost 2005). Fortiden og fremtiden eksisterer ikke uavhengig av nåtiden/det nåværende. Disse fem ”hjørnesteinene” i symbolsk interaksjonisme er alle mer eller mindre rettet mot å forstå menneskers handlinger heller enn å forklare dem. Perspektivet viser til at mennesket er et aktivt vesen som er i stadig prosess med andre mennesker og sine omgivelser, og mennesket skal forstås i sin kontekst. Symbolsk interaksjonisme fanger opp de sosiale fenomener her og nå og individets ulike tolkninger ut i fra symboler og selvrefleksjoner. Mead var også opptatt av demokratiseringen av skolen og av relasjonen mellom skole og samfunn (Thuen og Vaage 1989). Dewey (1974) var også opptatt av oppdragelse og utdanning. Han er kjent for uttrykket ”learning by doing” og mente at elever i tillegg til tradisjonelle kunnskaper også burde få tilgang på ferdigheter og kunnskaper de trengte for å fungere i samfunnet.

### *Sosial interaksjon*

I symbolsk interaksjonisme poengteres relasjonenes betydning og hvordan relasjoner kan forstås (Mead 1934/1976). Mennesker er sosiale vesener som interagerer, som vil si at vi samhandler med hverandre. Vi erfarer verden gjennom våre sanser blant annet syn og hørsel. Stone (Stone 1970; Levin og Trost 2005) påpeker betydningen av ”appearance” i sosial interaksjon. Appearance er måten vi fremstår på, for eksempel gjennom vårt kroppsspråk, måten vi kler oss på eller måten vi plasserer oss på i et rom. Stone mener ”appearance” har like stor betydning i den sosiale interaksjonen som språket eller diskursen. *”Ordinarily appearance is communicated by such non-verbal symbols as gestures, grooming, clothing, location and the like, discourse by verbal symbolism. Appearance and discourse are in fact*

*dialectic processes going on whenever people converse or correspond*” (Stone 1970, 397). Vi samhandler alltså ikke bare gjennom tale, men også gjennom gester. Gesten er en del av den sosiale handling og bak alle gester ligger tendenser til å handle. Gester kan ses på som en påbegynt handling (Mead 1934/1976). Mead kaller det for konversasjon med gester. Gestene får betydning gjennom språket, to individer forstår gesten på samme måte og dermed blir gestene signifikante. De blir signifikante symboler. Språket og signifikante symboler spiller en viktig rolle i utviklingen av selvet. I samhandling med andre i her og nå - situasjoner interagerer vi alltid med oss selv. Når vi interagerer med oss selv (tenker for oss selv) påvirkes vi av vår forforståelse, som igjen påvirker måten vi forstår og definerer her og nå situasjonen på. Følelser og tanker er interaksjon med oss selv. Tenking og handlinger uten følelser kan ikke finnes (Dewey 1935/1939 etter Levin og Trost 2005). Mead (1934/1976) mener at tenkende er en tyst konversasjon med signifikante symboler. Alt som finnes i et menneskes forestillingsverden, det være seg et annet menneske, et ord, en ting eller en ide og som mennesket legger merke til er et sosialt objekt. Symboler er sosiale objekter som representerer noe annet enn seg selv. Gjennom symboler blir språk og virkelighet knyttet til hverandre og de forandres kontinuerlig.

### *Definisjon av situasjonen*

Å få tak i elevenes definisjon av situasjonen, i sin kontakt med sosialarbeideren, er viktig i denne undersøkelsen. Definisjon av situasjonen er sentralt i symbolsk interaksjonisme, og uttrykkes i Thomasteoremet; *”If men define situations as real, they are real in their consequences*” (Thomas og Thomas 1928, 572). Måten vi definerer en situasjon på vil være bestemmende for vår atferd, for hvordan vi handler. For å forstå elevenes tanker, språk og handlinger, må jeg prøve å skjønne hvordan elevene definerer situasjonen. Jeg må empatisere med eleven for dermed å få tak i elevens perspektiv, elevens ståsted i nuet. Når vi observerer andre menneskers handlinger, uttalelser og kroppsspråk kan vi tolke de andres intensjoner. Det kan oppstå problemer hvis eksempelvis to aktører har ulike tolkninger av en situasjon og ikke ser at de har dette. Vår atferd henger sammen med hvordan vi definerer, tolker eller oppfatter intensjonen eller hensikten med andres handlinger. Slik Levin og Trost (2005) tolker Meads triadiske relasjon svarer vi ikke direkte på andres handlinger men vi definerer og tolker dem først, ved hjelp av vår forforståelse. Vi tolker andres intensjoner. Handlinger og tolkninger skjer slik ikke mellom mennesker, men i den enkelte.

### *Å ta den andres rolle, å empatisere*

I sosial interaksjon mennesker imellom er evnen å kunne ta hverandres roller sentral. Når vi tar hverandres roller så empatiserer vi med hverandre. Å empatisere vil si vi prøver å sette oss inn i hva andre mennesker tenker, føler og gjør. I sosialt arbeid snakker vi om å være der klienten er. I all

interaksjon empatiserer vi men i ulik grad. Vi kan prøve å ta den andres rolle, men det kan aldri bli totalt. Meads tese er at vi må bli ”den andre” for å kunne bli oss selv. Når vi overtar den andres rolle, ser vi oss selv med den andres øyne. ”*Taking the role of the other*” (Mead 1934/1967, 161). Å kommunisere med hjelp av signifikante symboler er et overtagende av den andres rolle. Mead var ikke helt fornøyd med dette uttrykket og brukte senere ”å ta andres perspektiv” (Vaage 1998,35). Cooley brukte begrepet sympatisk introspeksjon for det vi i dag kaller empati, som vil si å sette seg inn i den andres forestillingsverden, ta den andres perspektiv og forstå den andre personens definisjon av situasjonen (Cooley 1909 etter Levin og Trost 2005). Vi kan ikke empatisere med et annet menneske gjennom egen introspeksjon, som vil si at vi får fatt i den andres forestillinger gjennom egne erfaringer og forestillinger (Levin og Trost 2005). Sagt med andre ord er det ikke nok å se og forstå egne tanker og følelser for å forstå et annet menneske,

### *Sosialiseringprosessen*

I Meads sosialiseringsteori skjer selvutvikling i en dialog med andre. Dialogen internaliseres og blir til en indre dialog mellom ”I” og ”me” (Mead 1934/1976). Begrepsparet ”I” og ”me” forklarer hvordan individet kan konversere med seg selv. Vårt ”jeg” består av et ”I” og et ”me”. ”I” er personlighetens frie handlende og dynamiske aspekt, mens ”me” oppstår gjennom at individet lærer seg å se seg selv med andres øyne. Selvet blir på denne måten en dialogisk enhet, og eksisterer i kraft av konversasjonen med den Andre (Jenssen 2005). Vår identitet dannes kontinuerlig og omdannes som et resultat av det vi ser, møter og erfarer. For symbolsk interaksjonisme foregår sosialiseringprosessen hele livet. Personlighet er ikke et begrep som blir brukt i symbolsk interaksjonisme, det handler mer om prosesser, forandringer og situasjonsbundne aktiviteter. Den personlige identiteten forandres kontinuerlig (Levin og Trost 2005). I disse prosessene lærer vi oss de internaliserte gruppe og samfunnsnormene, den generaliserte andre. Dessuten deler menneskene som lever i et samfunn ulike forestillinger om hvordan de skal fungere sammen, en slags sosial orden. Den sosiale orden er foranderlig og oversettes av Levin og Trost (2005) til et normstyrt ideal og en prosess.

Vårt sosiale selv (Cooley 1902/1922 etter Levin og Trost 2005) kan ses i lys av Meads triadiske ide og har i hovedsak 3 komponenter; 1) vår forestilling om hvordan vi ser oss for andre, 2) vår forestilling om den andre personens bedømming av oss og 3) en selvfølelse, positiv eller negativ, som oppstår ut fra disse forestillinger (Levin og Trost 2005). Vi ser og skjønner oss selv ved å tolke andres reaksjoner på oss. Dette skjer i en speilingsprosess hvor vi speiler oss i andres reaksjoner på oss selv. For at en persons reaksjoner skal bety noe for dannelsen av vårt selvbylde, må det være en person som betyr noe for oss. Mead kaller slike betydningsfulle personer for signifikante andre.

I analysen av materialet som vil bli presentert nedenfor vil jeg benytte flere termer fra symbolsk interaksjonisme. Jeg har blant annet brukt: det å sette seg inn i den andres perspektiv, symboler, sosiale objekt og signifikante andre. Definisjon av situasjonen, sosial interaksjon, og at mennesket handler i nået er forutsetninger for de ovennevnte.

## Diskursbegrepet

Diskurs<sup>1</sup> betyr tale, samtale, drøftelse. En diskurs er et sett med begreper, problemstillinger og formuleringer som ligger nedfelt i språket og som alle deler innenfor en gitt kultur. Foucault<sup>2</sup> betraktes som grunnleggeren av diskursanalysen, han var opptatt av makt og forholdet mellom makt og kunnskap. Han brukte diskursanalysen til å analysere sosiale institusjoners rolle og posisjon og viste til at det er en sammenheng mellom kreftene i samfunnet slik de materialiserer seg i institusjoner, i språket og i individets erkjennelse. Diskurs som et perspektiv eller en forståelsesform er tanke sett eller praksiser som er satt i system (Foucault 1982/1996). Foucaults prosjekt var blant annet å avdekke de betingelser og forhold som konstituerer diskurser og dermed kunnskapene som formes av disse diskursene.

Det finnes en mengde definisjoner på diskursbegrepet. En definisjon er denne *”En diskurs er et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner”* (Neumann 2001/2002). Jørgensen og Philips (1999) mener diskurs kan ses på som en bestemt måte å snakke om og forstå verden på. Gulbrandsen (2006, 257) viser til at; *”En diskurs er en (språklig) praksisform som skaper (et utsnitt av) verden på bestemte måter”*. Vår forforståelse og forståelse er påvirket av de ulike diskursene i samfunnet. Alvesson og Skoldberg (2005/2008, 253) viser til rotmetaforene som er *”metaforer som ligger under hele diskurser”*, og er en viktig form for forforståelse. Når en metafor blir dominerende og sterk nok på et område beveger den seg inn fra retorikkens område til diskursens (Fladseth 2003). Uttrykt på en annen måte fra taleren til talen. Elevene i denne studien bruker en del metaforer i sine beskrivelser. Lakoff og Johnsen (1980/2003) definerer metaforbegrepet svært vidt og hevder at menneskets tankeprosesser er overveiende metaforiske. Gjennom diskursene gir vi et bilde av oss selv, vi posisjonerer oss som et subjekt i diskursen. Et språk inkluderer og ekskluderer bestemte former for mening innenfor et sammenhengende meningssystem. Hvordan personer snakker om bestemte fenomener i en viss kultur kan knyttes til regler og normer i ulike diskurser. Disse reglene utgjør samtalsens metakommunikasjon (Thagaard 2003). Widerberg (2001) påpeker at diskursene er pågående metasamtaler og det åpner for

<sup>1</sup> <http://no.wikipedia.org/wiki/Diskurs> (lastet ned den 16/8 2008)

<sup>2</sup> [http://no.wikipedia.org/wiki/Michel\\_Foucault](http://no.wikipedia.org/wiki/Michel_Foucault) (lastet ned 16/8 2008)

forandring både av diskursen og individets selvforståelse. Våre sosiokulturelle rammer tar vi ofte for gitt, rammene eller diskursene påvirker våre meninger om verden, om ulike fenomener, hvordan vi samtaler om dem og hva vi legger vekt på. Vi uttrykker oss alltid gjennom forskjellige typer diskurser når vi snakker om noe (Widerberg 2001). Det er i dialoger, forstått som praksiser at makt kan synliggjøres (Bakhtin 1981). I de ulike diskursene former vi vår identitet fra våre erfaringer og skaper oss selv i samspill med andre (Magnussen 1998 etter Levin 2001). *”Den kollektive virkeligheten, slik den bæres og formes gjennom diskursene, vil i seg selv ha kraft til å forme både allmenn logikk og subjektive tanker”* (Hammer 2001,12). Dagens språk er ikke resultat av noen tilfeldighet men skyldes tvert imot bestemte politiske og økonomiske strukturer (Mellin-Olsen 1996). Representasjoner er ting og fenomener slik de fremstår for oss, ikke tingene i seg selv, men tingene silt gjennom språket, kategoriene, lovene etc. (Neuman 2001/2002). En posisjon i en diskurs er når bærere av samme representasjon er institusjonalisert og hegemoni eksisterer når en representasjon er forholdsvis enerådende i diskursen og dermed fremstår som naturlig (ibid).

### *Diskursanalyser*

Diskursanalyser kan ses på som et redskap for konstruktivistiske analyser (Hammer 2001). Det er ikke noe skarpt skille mellom teori og metode i diskursanalyser. Diskursanalyse beskrives som en måte å identifisere de kulturelt definerte samtalemønstrene som styrer hvordan mennesker uttrykker seg på. Analysene kan utføres på to nivåer, et individ nivå og et mer generelt nivå. I denne studien er individnivået aktuelt. Dette vil si at vi ser på de diskursene en person forholder seg til og hvordan personen konstruerer sin selvforståelse uti fra de ulike diskursene (Thagaard 2003). Widerberg (2001) påpeker at i en tradisjonell tematisk analyse kan man i tillegg utføre en mindre omfattende diskursanalyse. Utsagn er den grunnleggende analyseenheten i en diskursanalyse (Jørgensen og Philips 1999). Under analysearbeidet med intervjuene ble jeg opptatt av hvorfor elevene snakket som de gjorde, og diskursbegrepet har inspirert noen av disse analysene. Det vil derimot ikke bli utført noen diskursanalyse på hele materialet.

### *Sosialt arbeid som diskursiv praksis*

Irene Levin (2001) har sett på sosialt arbeid som en diskursiv praksis. Praksis satt i system er former for diskurser. Hun definerer diskurs og diskursanalyse slik; *”Med diskurs mener jeg her et sosialt fenomen som forutsetter en sosial og kulturell sammenheng der det kan utvikles og der det finnes en grobunn for felles vurderinger”*. Og *”Når man benytter diskursanalyser flytter man blikket vekk fra individenes egenskaper, mekanismer og strukturer og over til språk, interaksjoner og prosesser”*. *”Fokus for oppmerksomheten er det sosiale feltet mellom individene og samfunnet”* (Levin 2001, 295). I diskursen om sosialt arbeid kan kort sies at ord som diffus, latterlig, godtroende og overfladisk kan høres i media,



dagligtal og ellers i samfunnet. Levin (2001) løfter frem fem dimensjoner i diskursen i sosialt arbeid; sosialt arbeids posisjoner, å starte der klienten er, avvising, mulighetenes horisont og normkonflikt. I drøftingen av mitt materiale vil jeg ta i bruk de to første.

Både begrepet diskurser og perspektivet symbolsk interaksjonisme kan bidra til å kaste lys over elevenes forestillinger om og betydningen av å ha kontakt med sosialarbeideren på skolen, og de kan bidra til å synliggjøre forståelse i situasjonen og undersøke betydningssystemer i samfunnet.

## **Kapittel 3**

### **Metode**

*”Et liv er ikke det som har hendt med et menneske, men hva en husker og hvordan en husker det”*

Gabriel Garcia Marquez

#### **Vitenskapsteoretisk perspektiv**

Å utvikle en teoretisk forståelsesramme for å belyse og skjønne empirien er en prosess som varer gjennom hele forskningsprosessen. Den hermeneutiske sirkel vektlegger at det er stadige bevegelser mellom det jeg skal fortolke og den kontekst det fortolkes i, eller mellom det jeg skal fortolke og min egen forforståelse. Hermeneutikken viser også til at jeg alltid bringer med meg en forforståelse inn i alt tolkningsarbeid, og at jeg erverver nye forståelser underveis i prosessen (Gadamer 1999). Min tilnærming er fenomenologisk og tar utgangspunkt i elevenes egne utsagn. I min forståelse blir virkeligheten til i samspillet mellom mennesker og miljøer.

#### **Kvalitativ tilnærming**

I all forskning gjør man systematiske undersøkelser av virkeligheten. Forskning skaper vitenskap og det er vanlig og tradisjonelt å se på vitenskap som objektiv og sann kunnskap. Kunnskap som vitenskapskvinnen/mannen kommer frem til i sitt laboratorium, gjennom systematiske og strukturerte forskningsmetoder. På en måte en slags ”opphøyet” kunnskap. En annen måte å se vitenskapen på er å ta utgangspunkt i vårt hverdagsliv og prøve å forstå, tolke og analysere det på ulike metodologiske måter. På denne måten finner vi frem til en kunnskap som er foranderlig og avhengig av den konteksten den oppstår i. Denne kunnskapen kan også være sann, avhengig av hva vi legger i begrepet sannhet. I dag er vi vant med et metodologisk mangfold innen forskningen og ser også på fortolkende forskning som vitenskap. Einstein uttrykte det slik: *”Hele vitenskapen er ikke noe annet enn en forfining av hverdagstenkingen”* (Einstein etter Magee 1998, 220). Sagt på en annen måte stammer all forskning fra

praksis (Levin 2004). Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen 2004). Oppsummert kan sies at kvalitative forskere studerer fenomener i dess naturlige kontekst og prøver å forstå eller tolke disse ut i fra den mening som menneskene gir dem (Denzin og Lincoln 1994/2005). Kvalitative metoder egner seg godt for innhenting av data om sosiale relasjoner (Wadel 1991).

### *Det kvalitative forskningsintervju*

Jeg valgte kvalitativt intervju som metode, da det passet godt til min problemstilling. I problemstillingen ønsket jeg å fange elevenes subjektive erfaringer med kontakten med sosialarbeideren. Mitt valg av kvalitativt intervju har gjort det mulig å fremheve elevenes stemmer. Møtene med elevene har fungert som en drivkraft i arbeidet med denne oppgaven. I et kvalitativt forskningsintervju legges vekt på prosessen mellom informant og forsker og det er den menneskelige interaksjonen i intervjuet som produserer vitenskapelig kunnskap (Kvale 1997/2001). Resultatet av et intervju avhenger blant annet av intervjuerens kunnskaper, følsomhet og evne til å empatisere.

Gjennom språket tar man del i informantens livsverden og tolker den informasjonen som fremkommer. Med livsverden mener vi folks indre verden og hvordan omverdenen erfarer og oppleves. Kunsten ligger nettopp i det å være ”nær” og sensitiv ovenfor intervjupersonens budskap, og samtidig kunne tolke de fremkomne data med en viss distanse (Olsen og Sørensen 2003). Målsettingen i intervjuene er å oppnå best mulig intersubjektivitet mellom forsker og informant. Hvis vi legger størst vekt på den utforskedes forståelse kan det bli vanskelig å handskes med bevisst eller ubevisst forvridning hos den utforskede. Hvis vi derimot legger mest vekt på forskerens forståelse kan en lett skape en vitenskapelig oppkonstruert virkelighet, eller havne i en ”mistankens hermeneutikk” (Syltevik 1993). Når vi ønsker å få de utforskedes perspektiv, bør vi ha som målsetting at dette perspektivet kommer godt nok frem i den vitenskapelige undersøkelsen, til tross for at intersubjektiviteten mellom forsker og utforsket aldri kan bli helt fullstendig (ibid). Holdningen i intervjuet bør være at forskeren er minst mulig preget av egen forforståelse og situering i feltet.

I kvalitative intervjuer forutsettes at vi gjennom språket kan ta del i hverandres indre verdener (Olsen og Sørensen 2003). Språk er viktig når vi mennesker kommuniserer med hverandre. Wittgenstein sa det på denne måten; ”*Et ords mening er dets anvendelse i språket*” (Wittgenstein 1992 etter Magee 1998, 205). Hvilken betydning jeg/forskeren legger i ord og begreper kan være helt forskjellig fra hva eleven legger i dem. ”*(...)et ords betydning er avhengig av definisjonen av situasjonen; uten en definisjon av situasjonen er ordet eller termen intet symbol*” (Levin og Trost 2005,17). Vi fortolker en verden som

allerede er fortolket. Begrepssystemet vårt spiller en sentral rolle i måten vi definerer hverdagens virkelighet på. Her spiller alder, kjønn, kultur og sosial situasjon en stor rolle. Her ligger det uendelige muligheter for at jeg både kan forstå og misforstå elever. Ideelt sett kan en horisontsammensmelting oppstå (Gadamer 1999). Det vil si at min forforståelse (forståelseshorisont) bringes sammen med elevens (jfr å empatisere). Derved oppstår en forståelse så langt det er mulig mellom meg som forsker og eleven. Siden jeg aldri kan være helt sikker på min fortolkning av en situasjon, må jeg alltid være åpen for at andres fortolkning har noe å lære meg. Min forforståelse er derved reviderbar, noe som vil si at den kan forandres i møtet med andre, noe som gjør forståelse mulig (Gilje og Grimen 1993). Enhver forståelse forutsetter en forforståelse (Widerberg 2001). Richard Rorty (1989/1997) bruker begrepet ”*ytersta vokabular*” for den samling ord et menneske besitter og hvor langt et menneske kan skjønne seg selv og andre med akkurat sitt ”*ytersta vokabular*”. Vokabularet er påvirket av sosial og kulturell situasjon. Rorty var også opptatt av metaforenes betydning når vi setter ord på nye fenomener. Lakoff og Johnsen (1980/2003) mener at metaforer strukturerer og påvirker dagliglivet vårt og at vi forstår virkeligheten gjennom metaforene. Mitt intervjumateriale inneholder noen gode metaforer, hvilket jeg kommer tilbake til når jeg diskuterer resultatene i studien.

Med et symbolsk interaksjonistisk perspektiv ved kvalitative intervjuer er kunsten ”å empatisere” sentral. Dette vil i denne studien si å kunne sette seg inn i elevenes forestillingsverden, ta deres perspektiv og forstå hvordan eleven definerer situasjonen (Levin og Trost 2005). Jeg må også empatisere med meg selv, for å forstå hvorfor jeg handler som jeg gjør, hvorfor jeg tenker og spør som jeg gjør og hvordan elevene ser på meg.

### **Egen undersøkelse**

Intervjuene i denne undersøkelsen vil være halvstrukturerede, hvilket betyr at de har flere forslag til temaer og temaer som skal tas opp, men samtidig er åpne for forandringer både i rekkefølge og spørsmålsform (Kvale 1997/2001). Dette vil si at intervjuet har en åpen form, og med muligheter for å følge opp uforutsette utsagn fra intervjupersonene. Dette mener jeg er en god metode ved intervju av ungdom. Min erfaring er at ungdommer snakker mest åpent, ærlig og fritt når de føler seg frie til å bestemme tema og rekkefølge selv, og ikke blir for styrt av den voksne. Jeg hadde ingen spesifikk teori eller teoretisk ramme som utgangspunkt for arbeidet. Teorien jeg har valgt er valgt med utgangspunkt i empirien.

## *Utvalget*

I denne undersøkelsen er populasjonen alle elever i ungdomsskolen i Norge som har hatt kontakt med en sosialarbeider på skolen. For å få vite noe om elevenes erfaringer med sin kontakt med sosialarbeideren, måtte et utvalg av elever velges ut for intervju. For å få mest mulig bredde og variasjon i utvalget ønsket jeg ikke å binde meg til for mange utvalgs-kriterier. Jeg ønsket et utvalg som kunne gjenspeile den store variasjonen i elevmassen, alt fra de innesluttede til de utagerende elevene. Jeg bestemte meg for følgende kriterier. Elevene gikk i 8.-10. klasse og hadde hatt kontakt med sosialarbeideren i inneværende skoleår eller året før, dette medførte at en av informantene nå gikk i videregående skole. Jeg valgte å gjøre et unntak her, da denne eleven bare hadde gått 3 måneder på videregående skole da intervjuet ble gjennomført. Jeg ønsket ikke å bestemme at elevene skulle ha hatt kontakt over lengre tid, da noe av ”akutthjelpen” da ikke ville komme frem. Jeg hadde ikke noen kriterier på at elevene skulle ha definerte atferdsproblemer. Ikke heller om sosialarbeiderens kontakt med eleven besto i individuell eller gruppesamtale.

Sosialarbeiderne på de to aktuelle skolene er ikke hovedinformanter, men de har likevel betydning i undersøkelsen. Jeg mener det er viktig at sosialarbeideren hadde vært ansatt i en viss tid på skolen, derfor bestemte jeg meg for at sosialarbeideren skulle ha arbeidet i minst to år på skolen. Av egen erfaring vet jeg at det tar tid for en ny yrkesgruppe å etablere seg på en annen yrkesgruppes arena. Det er viktig at sosialarbeideren er relativt godt etablert på skolen, at elevene vet om tilbudet, og at sosialarbeideren har spesifiserte arbeidsoppgaver innen sitt profesjonsområde, som vil si sosialt arbeid. En av sosialarbeiderne i mitt materiale hadde arbeidsinstruks, den andre beskrev selv de oppgavene som tilhørte stillingen, men de var ikke nedskrevet i en arbeidsinstruks. Sosialarbeideren skulle ikke være knyttet opp til oppfølging av enkeltelever med spesialpedagogiske timer, men ha hele skolen som arbeidsområde. Dette for å vise det varierte arbeidsområdet en sosialarbeider kan ha i en skole. Enkeltelever med spesialpedagogiske timer har heller ikke selv bestemt at de skal ha kontakt med sosialarbeideren.

Ut fra de listene jeg hadde fått fra FO plukket jeg ut de ungdomsskolene som lå i eget og i kringliggende fylker. Tidsaspektet for en masteroppgave påvirket dette valget. Jeg valgte helt tilfeldig ut to skoler fra listen. På begge skolene var de ovenstående kriteriene oppfylt. En av skolene lå i en drabantby og den andre på landsbygda. For å rekruttere informanter kontaktet jeg rektorene ved de aktuelle skolene og informerte om min studie. De ble deretter spurt om jeg kunne gjennomføre intervjuer ved deres skole. Deretter kontaktet jeg sosialarbeideren ved skolene som ble informert på samme måte som rektorene. På begge de skolene jeg kontaktet var ledelsen og sosialarbeideren positive til å være med i studien.

Skolene ble som beskrevet ovenfor først kontaktet over telefon, for deretter å motta skriftlig informasjon om min undersøkelse.

På den ene skolen var det en kvinnelig sosialarbeider, utdannet barnevernpedagog som hadde arbeidet på skolen i 5 år. Hun fungerte også som leder for oppvekstsenteret etter skoletid. På den andre skolen var det en mannlig sosialarbeider, utdannet sosionom som hadde arbeidet på skolen i 6 år. At det var to kjønn på sosialarbeiderne var ikke tilstrebet men tilfeldig. Det samme gjelder profesjonene. Begge sosialarbeiderne oppfylte de ovennevnte kriteriene. De hadde hele skolen som sitt arbeidsområde. Bare en av sosialarbeiderne hadde arbeidsinstruks men begge hadde spesifiserte arbeidsoppgaver innen sitt profesjonsområde, som vil si sosialt arbeid. Begge hadde vært ansatt lenger enn to år på skolen. De oppga at det var praktisk mulig å sette opp en oversikt over de elever de har eller hadde hatt kontakt med.

Sosialarbeiderne satte opp en oversikt over de elevene de hadde hatt kontakt med i inneværende skoleår og året før, hvert klassetrinn for seg. Hvilke elever sosialarbeideren plukket ut til listen har jeg ikke hatt kontroll over. Her er selvfølgelig en viss sjanse for at sosialarbeideren har valgt ut elever hvor samarbeidet dem i mellom har fungert godt. Ønsket kan også ha vært å styre utvalget slik at det ble interessant (Troost 1993/2005). Denne problemstillingen ble diskutert med sosialarbeiderne og det er ikke noe som tilsier at dette ble gjort i denne studien. En elev på hvert trinn ble deretter tilfeldig trukket ut fra oversiktslisten av meg. Sosialarbeideren på skolen kontaktet elevenes foresatte og eleven selv og spurte om jeg kunne få informere dem om min undersøkelse. De aktuelle elevene og deres foresatte ble deretter informert både skriftlig og muntlig om studien og deretter spurt om de ønsket å delta. Alle elevene og deres foresatte var positive til undersøkelsen ved første kontakt. Halvparten av elevene møtte med de foresatte for å få informasjon om studien. Den andre halvparten svarte gjennom sine foresatte. Det viste seg i ettertid at sosialarbeiderne også hadde informert elevene om undersøkelsen. Det kan allikevel stilles spørsmål om fremgangsmåten her, for eksempel om de foresatte tok noen beslutninger på vegne av ungdommene. I de tilfellene hvor jeg møtte eleven for første gang ved intervjuet brukte jeg derfor god tid for å informere eleven, og de ble også forklart at de kunne trekke seg fra undersøkelsen når som helst om de ønsket det.

Møtene med foreldrene var utrolig positivt, de møtte opp på kveldstid rett etter jobb for å få informasjon og skrive under samtykkeerklæring. Positiviteten fra de foresatte var påfallende, og jeg tolket det slik at deres erfaring med sosialarbeideren var positiv. Flere av de foresatte sa også direkte at de var fornøyde

med den hjelp deres ungdommer hadde fått av sosialarbeideren. Det samme gjaldt elevene, de viste stor iver og interesse i å delta. Både foresatte og elever undertegnet informert samtykkeerklæring.

Det endelige utvalget var hensiktsmessig og fulgte utvalgskriteriene. Det var et strategisk utvalg (Thagaard 2003) og godt egnet til å belyse problemstillingen. Utvalget besto av seks ungdomsskoleelever, tre ved hver av skolene. Som tidligere nevnt gikk en av informantene nå på videregående skole. Utvalget besto av fire jenter og to gutter. En jente og en gutt på åttende trinn. Det samme på niende trinn og på tiende trinn var det to jenter hvorav den ene som tidligere nevnt gikk på v.g. skole ved intervjutidspunktet. To av elevene hadde minoritetsbakgrunn og en hadde norsk mor og utenlandsk far. I denne sammenheng ønsket jeg ikke å fokusere på verken kjønns eller etnisitetens betydning i utgangspunktet.

### *Intervjuguide*

Intervjuguiden til elevene var relativt omfattende og vid. Dette var et bevisst valg, da jeg ønsket å stille åpne og vide spørsmål til elevene. Slik mente jeg at det ville være enklere å få tak i elevenes egne synspunkter. Spørsmålene var åpne samtidig som de var strukturerte nok for å gi intervjuene en retning (Montgomery 2000). Med tanke på egen forforståelse var det spesielt viktig for meg å være nøye med å vurdere at spørsmålene ikke var ledende. Intervjuguiden inneholder fem tema som ga intervjuene en retning i forhold til problemstillingen med presiseringer.

### *Prøveintervjuer*

Jeg gjennomførte også et prøveintervju med en kvinnelig sosialarbeider, utdannet sosionom. Denne sosialarbeideren var ansatt på en ungdomsskole i et nærliggende fylke. Hun hadde arbeidsinstruks og hadde arbeidet på skolen litt over to år. To elever, henholdsvis jenter i 10 klasse, ved den samme skolen sa ja til at jeg kunne ha et prøveintervju med dem. De foresatte har også godkjent dette og alle skrev under på informert samtykkeerklæring. NSD opplyste over telefon om at jeg kunne intervju disse elevene før jeg fikk godkjenning av NSD. Dette på grunn av at jeg ikke opprettet noe register over disse elevene. Begge jentene ble intervjuet i sine hjem. Den ene jenta hadde minoritetsbakgrunn. Jan Trost (1993/2005) påpeker at man bør stille spørsmål ved den tradisjonelle synsmåten at resultatene fra prøveintervjuene ikke bør brukes. Da prøveintervjuene ga et omfattende og innholdsrikt materiale, besluttet jeg å ta med disse intervjuene i min analyse av materialet. Det endelige utvalget besto derfor av åtte elever og tre sosialarbeidere.

## *Gjennomføring av intervjuene*

Jeg fortalte elevene, både i informasjonsmøtet, og i starten på intervjuet om hvorfor jeg ønsket å intervju dem, og hvor viktig deres meninger var. Alle elevene var ivrige, engasjerte og åpenhjertelige. Alle intervjuene ble tatt opp med digital båndopptaker. Denne ble plassert på bordet som vi satt ved. Jeg ville ikke gjemme den bort, da jeg synes det ville være å formidle at den var skummel og noe som måtte skjules. Utstyret var av beste kvalitet og krevde både innlæring og utprøving før det ble brukt i praksis. Utstyret interesserte de fleste informantene og vi kunne i fellesskap konstatere at elevene allerede behersket den teknikken som jeg hadde øvd på i lengre tid. Jeg opplevde at elevene kanskje var litt usikre til å begynne med, men at de raskt glemte båndopptakeren. Hvert intervju tok fra omkring en time til en time og femten minutter. Som intervjuer utviklet jeg etter hvert mer trygghet, og hadde lettere for å følge enkelte elevers ”krumspring” om et tema uten å være redd for å miste målet. Jeg hadde en liten notatblokk hvor jeg underveis noterte oppfølgingsspørsmål til det informantene uttalte. En elev ble etter eget ønske intervjuet i sitt hjem, de andre ble intervjuet på skolene. Sosialarbeiderne på skolene ordnet et uforstyrret rom hvor intervjuene kunne foregå.

På slutten av hvert intervju spurte jeg om det var noe eleven mente jeg burde ha gjort annerledes og hva de tenkte om å bli intervjuet. En elev svarte slik; *”Du stilte ikke for mange spørsmål. Eller flau spørsmål eller spørsmål om hva jeg sa til Lise”* (sosialarbeideren). En annen informant uttrykket seg slik; *”Hvis man sier noe feil, og alle i hele verden vet om det og...men intervjuer pleier jo noen ganger å være anonymt, da...sånn som dette, og det er jo fint, da, i tilfelle man sier noe feil”*. Denne eleven var nok opptatt av å si de riktige tingene, det hun trodde at jeg som forsker ønsket å høre. Etter at jeg hadde slått av båndopptakeren sa hun imidlertid at hun hadde vært nervøs for hva hun skulle si før hun ble intervjuet, men at hun i løpet av intervjuet oppdaget at hun kunne si hva hun ville. En annen elev var litt bekymret for om hun ville forstå meg siden jeg brukte noen svenske ord av og til. Vi gjorde noen praktiske avtaler vedrørende dette og det løste seg fint. Etter litt nærvøstet i starten, opplevde jeg atmosfæren under intervjuene som naturlig og avslappet, både hos meg selv og elevene.

På begge skolene hadde jeg god tid både før, etter og innimellom intervjuene. Jeg brukte denne tiden til å vandre litt rundt i gangene og i skolegården. Jeg snakket med tilfeldige elever. Jeg brukte også en del tid på lærerværelsene. Noen av elevene kommenterte at *”sosialarbeideren var snill og rettferdig”*, og var en *”person som alle kjente”*. En av lærerne kommenterte spontant og direkte til meg *”sosialarbeideren ser oss alle, også meg som er en eldre sliten lærer”*. Under en samtale jeg hadde med en av sosialarbeiderne på dennes kontor, banket det på seks ganger i løpet av en time. Det var pedagogisk personale som *”bare måtte si eller spørre noe”*, og det var elever som søkte kontakt.

Sosialarbeideren måtte også under denne timen gå ut på gangen og ta en kortere samtale med en opprørt elev. På en av skolene organiserte en av sosialarbeiderne quiz for personalet en dag i uken i lunsjen. Jeg tolket alle disse observasjonene som uttrykk for at sosialarbeiderne var godt integrert i skolehverdagen både blant personale og elever.

### *Transkribering*

Jeg transkriberte halvparten av intervjumaterialet selv, mens den andre halvparten ble utført av en sosionomkollega som også har journalistfering. Dette arbeidet ble lønnet. De transkriberte intervjuene varierte i lengde fra 10-15 sider med enkel linjeavstand. Det ferdig transkriberte materialet består av 102 sider elevintervjuer, derav 26 sider fra prøveintervjuene. Sosialarbeiderintervjuene ble transkribert til 33 sider, derav 11 sider fra prøveintervjuet. Transkriberingen ble gjort så tett på muntlig tale som mulig. Sitatene jeg benytter i teksten er lett redigerte til en hensiktsmessig fremstillingsform. Elevene har som tidligere nevnt uttalt seg på en slik måte, at min vurdering var at sitatene kunne leses av alle uten at noen ville bli støtt (Malterud 2003). Jeg hørte igjennom alle intervjuene en ekstra gang. Opptakene var gode og jeg hadde ikke problemer med å høre hva som ble sagt. Det var nyttig å høre alle intervjuene en gang til og det bidro til lytting uten å behøve å tenke på neste spørsmål. Men det var fremfor alt ved gjennomlesing av og refleksjon over det ferdigtranskriberte materialet at jeg stadig oppdaget ny forståelse og kunnskap. Selve tolkningen av materialet startet altså allerede i intervjusituasjonen, da jeg kontinuerlig etter hvert tema repeterte og avklarte min oppfattelse og forståelse av elevenes utsagn. I kvalitative intervjuer uttaler informantene seg i nåtid om noe de har opplevd tidligere, slik de husker det i nåtid. Med et symbolsk interaksjonistisk perspektiv kan hendelser oppfattes på en måte i øyeblikket og kan seinere fortone seg annerledes. Det vil si at det som har vært finnes kun som rekonstruksjon i det nåværende (Bråten 1989).

### *Forskningsetiske refleksjoner*

Kvale (1997/2001) viser til tre etiske grunnkrav i kvalitativ forskning. Dette er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. Informert samtykke betyr at intervjupersonen blir grundig informert om hele prosjektet og gjort kjent med at de når som helst kan trekke seg fra studien (Kvale 1997/2001). I halvstrukturerte intervjuer vil det være vanskelig å på forhånd kunne informere om alt som skjer under intervjuet. Hvis elevene kom med uforutsette uttalelser som var interessante og jeg stilte spørsmål til disse, prøvde jeg å være oppmerksom på om noe ble ubehagelig for eleven, gjennom å observere blick, kroppsspråk og lange pauser. Samtidig tok elevene iblant lange pauser for å tenke, og dette kunne resultere i noen meget spennende svar. Derfor ble det viktig for meg å nyansere mine observasjoner og tilbakemeldinger.



Konfidensialitet i denne studien ble først og fremst ivaretatt gjennom at jeg anonymiserte navn, steder og andre ting i presentasjonen av utvalget samt i de brukte sitatene som kunne føre til gjenkjenning. I intervjuene bruker elevene navn eller yrkestittel på sosialarbeideren. På grunn av anonymiteten forandret jeg dette i de sitatene jeg bruker. Sosialarbeiderne benevnes ”hun” eller sosialarbeideren. Da det fortsatt er relativt få ansatte sosialarbeidere i skolen, arbeidet jeg grundig med dette punkt, med hensyn både til elevene og sosialarbeiderne. De intervjuede ble også grundig informert om hvordan materialet skulle anonymiseres og hvordan det skulle presenteres. Elevene var spesielt opptatt av hvem som skulle lytte til opptakene og hva som skulle skje med disse seinere. Jeg forklarte da at jeg skulle lytte på alle. Jeg forklarte videre at jeg kom til å ha hjelp av en kollega med å skrive ut noen av intervjuene og at kollegaen har taushetsplikt. I tillegg forklarte jeg at alle opptakene ville bli slettet når studien var ferdig. Elevene virket fornøyde med denne informasjonen.

Konsekvensene av å delta i studien ble også redegjort for. Det negative ved å delta kunne blant annet være usikkerheten i forhold til konfidensialiteten. Dette aspektet ble etter mitt syn godt ivaretatt. Det positive ved å delta kunne være som en av informantene sa det; *”Jeg synes det er spennende, at mange andre kan lære av hva en person mener”*

I de forskningsetiske retningslinjer finnes en regel som gjelder barn og unge; *”Når barn og unge deltar i forskning, har de særlige krav på beskyttelse”* (Ringdal 2001,94). Ved intervjuer av skoleelever som har fått hjelp av en sosialarbeider på skolen, sier det seg selv at elevene ønsker anonymitet. Det kan også gjelde foreldrene, sosialarbeideren og læreren. Elevene kan fortelle om negative opplevelser på skolen med lærere eller selve skolemiljøet, og dette kan bli et etisk dilemma. Kvale (1997/2001) påpeker nærheten mellom et forskningsintervju og det terapeutiske intervjuet. Dette ble et utfordrende etisk dilemma for meg som forsker, i forhold til å ikke innta en rolle som sosialarbeider i samtale med eleven. Da denne studien ikke direkte skulle omhandle elevenes vansker og dette var godt tydeliggjort for elevene, ble denne utfordring betydelig forminsket. Dette kan også ha medvirket til den avslappede og naturlige atmosfæren jeg synes oppsto i intervjusituasjonen.

I intervjusituasjonen mellom meg som forsker og eleven som informant ligger allikevel en fare for at eleven kan oppleve dette som et maktforhold. Både på grunn av min alder i forhold til eleven og min tidligere erfaring fra skolefeltet. Skolen er obligatorisk og har visse trekk av den totale institusjonen (Persson 1994; Foucault 1982/1996). Skolen er en hierarkisk organisasjon og elevene er vant til en passiv rolle (Andersson 2001) hvor de helst skal lyde den voksne på skolen. På grunn av dette la jeg vekt på å lage en mest mulig trygg og uformell atmosfære, blant annet gjennom å bruke humor. For å

viser min takknemlighet over at elevene brukte av sin tid og bidro med sine erfaringer på en slik engasjert måte, valgte jeg å gi hver enkelt en liten symbolsk gave etter avsluttet intervju.

### *Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.*

I vitenskapelig virksomhet er det viktig å følge ulike vitenskapelige metodologiske normer. Dette er viktig for å kvalitetssikre forskningsresultatene. For å ivareta vitenskapelige krav, brukes i kvantitativ forskning begrepene validitet og reliabilitet som uttrykk for hvordan man måler det man ønsker å måle. Begrepene er ikke helt overførbare til den kvalitative forskningen. Begrepene viser til et annet vitenskapsteoretisk grunnsyn og Jan Trost (1993/2005) påpeker at i kvalitativ forskning kan det å kvantitativt måle validitet og reliabilitet virke noe malplassert. Thagaard (2003) benevner reliabilitet som bekreftbarhet, validitet som troverdighet, og generalisering som overførbarhet.

Bekreftbarheten handler om hvorvidt jeg kan stole på de data jeg har fått i studien. En måte å sikre dette på, er å bruke lydbånd og skrive ned intervjuene direkte etter at du har intervjuet. Bekreftbarheten handler også om hvorvidt jeg har skjønnet hva elevene mener, og om elevene har skjønnet mine spørsmål. Gjennom å oppsummere elevenes svar slik jeg oppfattet dem før vi gikk over til neste tema og gjennom å stille repeterende spørsmål ved usikkerhet har jeg prøvd å gjøre dette på best mulig måte.

Bekreftbarhet i kvalitativ metode handler også om å beskrive alle leddene i forskningsprosessen på en mest mulig nøyaktig måte, både forhold ved forskeren, intervjusituasjonen, informantene og analysemetoden (Dalen 2004). Som forsker skal du være kritisk til egen tolkning av ditt materiale og på samme tid kunne vise til annen relevant forskning på området. Dette er gjort i de aktuelle kapitlene.

I kvalitativ forskning blir troverdigheten sett på som i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomener eller variabler vi ønsker å vite noe om (Kvale 1997/2001)). At forskningen utføres på en tillitsvekkende måte (Thagaard 2003). Troverdighet betyr også å forholde seg kritisk til kvaliteten på data og om våre data er relevante i forhold til problemstillingen (Dalland 1993). Å tydeliggjøre min egen forskerrolle og tilknytning til det felt jeg har studert er viktig i forhold til troverdigheten av denne undersøkelsen. Dette mener jeg er redegjort for i kapitlet; Mitt personlige og faglige ståsted i dette felt. Jette Fog (1994/1999) mener det er vanskelig å skille mellom begrepene bekreftbarhet og troverdighet

Det er vanskelig å etterprøve og generalisere ut fra et kvalitativt materiale. Derimot kan vi se på resultatene som sannsynliggjorte kunnskapsforslag, heller enn absolutte påstander om hvordan noe er (Andenæs 2000). For at andre sosialarbeidere som arbeider på ungdomsskoler skal ha mulighet å vurdere om dette er nyttig og overførbar kunnskap for dem, er mest mulig ”tykke” beskrivelser egnede

(Geertz 1973). Her ønsket jeg å få fatt i elevenes subjektive erfaringer i deres egen virkelighet. Ikke generalisere til alle elever som fått hjelp av sosialarbeidere i skolen, men få tak i mangfoldet og muligens finne mønster i denne hjelpen. Et godt utsagn kommer fra Simone de Beauvoir (1960/2004,8) ”*Enten man er middelmådig eller eksepsjonell, hvis et individ fremstiller seg selv på en ærlig måte, angår det mer eller mindre alle. Det er umulig å kaste lys over sitt eget liv uten her og der å belyse andres*”.

Mitt materiale består da av åtte informanter som har hatt kontakt med tre hjelpere. Mine funn gjelder altså i forhold til tre sosialarbeidere. I virkeligheten vil det naturligvis være større variasjon på elevenes synspunkter enn i forhold til disse tre. Studien viser dessuten at informantene var godt fornøyde med sin relasjon til sosialarbeideren. Her kan vi ikke vite noe om det var de elevene som var fornøyde med relasjonen som svarte ja til å delta i studien. Til tross for ovenstående er det allikevel mye å lære av de positive eksemplene denne studien behandler.

#### *Analyseprosessens metodiske tilnærming til empirien*

I kvalitative metoder arbeides det parallelt med de ulike delene i forskningsprosessen. Analysen av materialet starter allerede ved utarbeidelsen av problemstillingen og fortsetter under innsamlingen av data, og helt frem til den avsluttende tolkningen. De ulike delene påvirker hverandre gjensidig. Forskningsprosessen kan ses på som en kontinuerlig endringsprosess hvor jeg som forsker stadig forandrer og utvikler meg i møtet med materialet. Nye sider av materialet trer frem og jeg lærer og oppdager nye ting hele tiden både i forhold til meg selv og i forhold til materialet. I analysen så jeg etter bevegelse og variasjon i elevenes måter og konstruere mening på.

Arbeidet med å velge ut relevante analytiske temaer i empirien var tidkrevende, men spennende. Temaene kan være forutbestemte fra teorien eller hentes fra empirien (Kvale 1997/2001). I denne studien er temaene valgt ut fra elevenes tale i det transkriberte materialet, som vil si at det er en empirinær studie. Jeg leste det transkriberte materialet flere ganger. Deretter klippet, limet og sorterte jeg de temaene jeg fant i empirien, forandret temaene, fant nye og forandret igjen. Å velge ut noen sentrale temaer betyr å ikke ta med andre. I analyseprosessen har det vært en overordnet målsetting å finne de temaer som best belyser problemstillingen. Etter en lang pause for å se på materialet med litt distanse besto det endelige resultatet av tre overordnede temaer som syntes relevante i forhold til problemstillingen; tid og rom, sosialarbeiderens væremåte og praksis, og endring. Deretter leste jeg

igjen intervjuene for å finne meningsbærende enheter eller sitater (Malterud 2003) som kunne belyse de valgte temaer. Jeg arbeidet videre gjennom å stille spørsmål til teksten for å finne undertemaer som lå innbakt i hovedtemaene. De spørsmål jeg nå stilte tok utgangspunkt i problemstillingen og mitt teoretiske perspektiv. For hvert hovedtema fann jeg 3-7 undertemaer som tydeliggjorde de tre hovedtemaene. Hvert undertema blir belyst ved utvalgte sitater. Jeg har presentert et relativt stort antall sitater. Dette er et bevisst valg, for å lage et helhetlig og sammenhengende kunnskapsbilde. I tillegg er jeg opptatt av å være så tett på informantenes muntlige tale som mulig. Noen temaer har bare en eller noen få elever snakket om, mens andre temaer har alle elevene uttalt seg om. Noen fenomener er elevene nokså enige om, mens de har ulike og også motstridende oppfatninger om andre. Mitt ønske er at mine egne refleksjoner sammen med den teoretiske forståelsen av sitatene og helheten gir elevene mest mulig rettferd. For å ivareta helhetsperspektivet i studien ble sammenhengene mellom de ulike temaer analysert (Thagaard 2003).

Alvesson og Skoldberg (2005/2008) påpeker at ”reflekterende empirisk forskning” har to grunnleggende kjennetegn; tolkning og refleksjon. De poengterer at bevisstheten om at tolkningen alltid påvirkes av teoretiske antakelser, språket og forforståelsen er sentral. Refleksjon i denne sammenheng betyr blant annet å være seg bevisst betydningen av forskerens person, samfunnet som helhet, intellektuelle og kulturelle tradisjoner, språket og fremstillingsmåten i forskningsprosessen (ibid).

Videre er Kvaales (1997/2001) tre nivåer for analyse av tolkningskontekster benyttet i studien. Selvforståelses-, commonsense-nivå og teoretisk tolkning. Det er glidende overganger mellom de tre nivåene. På nivået for selvforståelse har jeg brukt sitater for å prøve å formidle elevenes egen forståelse av de ulike temaer og undertemaer. Sitatene har som nevnt fått stor plass i denne oppgaven. På commonsensenivået, som vil si kritisk forståelse basert på sunn fornuft, ser jeg på elevenes utsagn uti fra egen kritisk forståelse. Her kan fokus ligge både på innhold og på den som har uttalt det, dessuten på nonverbale signaler. Tolkningen her går utover informantenes selvforståelse. I kapittel fire hvor resultatene presenteres bruker jeg analysemetodene selvforståelse og commonsense. I kapittel fem hvor resultatene drøftes bruker jeg analysemetoden teoretisk tolkning. Dette vil si at jeg setter funnene inn i en teoretisk ramme. I denne studien bli empirien sett på i lys av teoretiske perspektiver hentet fra symbolsk interaksjonisme og på visse deler av materialet diskursanalyse. Dette er en måte å tolke elevenes utsagn på. I kapittel fem hvor resultatene blir drøftet vil også annen forskning bli brukt i tolkningen av empirien, der hvor det er hensiktsmessig. I neste kapittel presenteres resultatet av analysene.

## **Kapittel 4**

### **Resultater**

#### **Fortellinger om sosialt arbeid i ungdomsskolen**

Analyse og tolkningsprosessen går som tidligere nevnt i og om hverandre (Kvale 1997/2001). Jeg startet analysen med utgangspunkt i egen problemstilling;

#### **Hvilke erfaringer har ungdomsskoleelever med sin kontakt med sosialarbeideren på skolen og hvilken betydning tillegges denne kontakten av elevene?**

Jeg hadde to presiseringer til problemstillingen;

#### **Hvordan beskriver og forstår elevene hva som er viktig for dem i møtet med sosialarbeideren?**

#### **Hvordan mener elevene at dette møtet påvirker deres fungering faglig og sosialt.**

Fremgangsmåten ved analyse og tolkning er redegjort for i kapitlet om metode. Jeg ønsket å fange opp både det typiske og det spesifikke i elevens utsagn. I tillegg ønsker jeg å åpne opp for materialets mangtydighet, kompleksitet og variasjon. Elevenes uttalelser blir til i skolekonteksten. Et trekk ved intervjuene er at ungdommenes beskrivelser er innholdsrike og detaljerte. Flere elever har brukt metaforer for å beskrive sine erfaringer. Datamaterialet er organisert i tre hovedtema i tråd med empirien. Temaene er; tid og rom, væremåte og praksis, og endring. Hvert tema har også undertemaer. Hovedtemaene og sitater hentet fra undertemaene blir brukt som overskrifter i kapitel fire. Resultatene i studien har både forstyrret og beriket min egen forståelse på dette feltet. Elevene har erfart og beskrevet profesjonsutøvelsen i praksis og hvordan denne så ut i elevenes blikk vil bli redegjort for. For å ramme inn studiens kontekst vil denne presentasjonen først starte med en kort oppsummering av intervjuene med sosialarbeiderne.

#### **Sosialarbeiderne**

De tre sosialarbeiderne som ble intervjuet i studien vil som tidligere nevnt ikke inngå i analysen i denne omgang. Det vil si at sosialarbeiderne og deres erfaringer beskrives men analyseres ikke. Alle tre sosialarbeiderne arbeidet både på individ-, gruppe- og systemnivå. Materialet viste en stor variasjonsrikdom i sosialarbeidernes arbeidsoppgaver. Alt fra de nære individuelle elevsamtalene, elevaktiviteter i gruppe, til systemarbeid på skolen i samarbeid med skolens ledelse. En av sosialarbeiderne var også leder for et oppvekstsenter etter skoletid. Oppvekstsenteret var lokalisert i nær tilknytting til skolen. Oppsummert kan sies at sosialarbeiderne i stort sett utdypet mine egne erfaringer

av å arbeide som sosialarbeider i ungdomskolen. De poengterte betydningen av å se elevenes helhetlige situasjon og så på samarbeidet med foresatte, pedagoger og det kommunale hjelpeapparatet som viktig. Sentralt for alle tre var at de la vekt på tilgjengeligheten i her og nå situasjonen og endringsprosesser i relasjon med elevene. Alle sosialarbeiderne viste til samtalen/dialogen med elevene som sentral i arbeidet. Samtidig la en av informantene vekt på aktivitetens betydning for å skape relasjon. Å ta elevenes perspektiv gjennom å empatisere, og så ”godta deres versjon” av historien var et utgangspunkt for alle sosialarbeiderne. To av sosialarbeiderne nevnte at det å være alene i sin yrkesgruppe til tider kunne oppleves som belastende, og en av disse beskrev følgende utfordring i forhold til dette; ”Hvis det kommer inn en annen fagperson så blir det ofte at læreren opplever dette som en trussel og en kritikk og ikke som en samarbeidspartner”. En tredje sosialarbeider opplevde på sin side samarbeidet med pedagogene som uproblematisk; ”De vet akkurat hvilken kompetanse jeg har. De vet og jeg har sagt klart og tydelig ifra hva jeg ikke jobber med”. For å etablere en fungerende praktisk virkelighet må/bør det etableres et felles gjeldende kategorisystem, og dette ses på som en av utfordringene i flerfaglig samarbeid (Måseide 2008).

### **Tidsaspekt og problemområder**

De fleste av elevene i materialet hadde hatt kontakt med sosialarbeideren over en lengre tidsperiode, noen elever i flere år. Hyppigheten i deres kontakt varierte. Ingen av elevene hadde kun hatt en engangskontakt. Elevene i studien omtalte ulike grunner for å oppsøke og holde kontakten med sosialarbeideren. Under intervjuene nevnte elevene både problemer de selv opplevde og problemer de visste om at medelever hadde. Som tidligere nevnt vil dette ikke være et fokusområde for oppgaven. Nedenstående vil allikevel vise noe av den store variasjonen i informantenes erfarte vansker. Flere elever nevnte at de hadde dårlig konsentrasjon og at de ikke trivdes i klassen eller på skolen. Ensomhet ble også nevnt. Noen elever opplevde depresjon, angst og dårlig selvtillit. Andre ble mobbet og hadde søvnevansker. En elev hadde selvmordstanker og en annen hadde spiseforstyrrelse. En elev hadde vansker med aggresjon og kom lett opp i konflikter med andre. En elev oppsummerte egne og andres problemer slik;

*Emmm...problemer hjemme, problemer med gutter, problemer med venner eller ting som er vanskelig på skolen eller rus, emmm...du oppfører deg dårlig så kan du gå til henne, så får du snakket om det eller hvis du føler deg dårlig, hvis du synes at du er skikkelig drittsekk mot alle andre, så kan du gå til hun å høre hva hun synes om det, og du kan gå til hun å snakke om det meste. Altså, det er jo mange som har problemer med seg. Med familie. Med seg selv og sånn. Og da kan dem prate om det, og det blir litt lettere...*

Mitt bilde av ungdommens vansker stemmer godt overens med et flertall andre studier; (Sommerschild og Grøholt 1989; Olweus 1992; Aarø, m.fl 2001; Stanford og Hobbs 2002; Egelund og Hestbæk 2003; Regjeringen 2003; Nordahl mfl. 2005; Størkesen 2006; Folkehelseinstituttet 2007).

### **Fortellinger om tid og rom**

Tid og rom var et tema som alle informantene uttalte seg om, men på ulike måter. Kjenthets og nærhet var betydningsfullt for alle informantene. Geografisk nærhet innebar for elevene at de fikk hjelp direkte på den arena hvor de tilbringer en stor del av sitt hverdagsliv, nemlig på skolen. Hvor sosialarbeideren hadde sitt kontor var kjent av alle og de bemerket at det var lett tilgjengelig, samtidig som det var litt adskilt fra klasserommene. Det syntes ikke som at disse elevene opplevde det å gå til sosialarbeideren som skremmende, annerledes eller flaut. De beskrev det mer som noe naturlig i deres hverdagsliv. Nærhet i tiden innebar at disse elevene vanligvis ikke erfarte lang ventetid og heller ikke kompliserte henvisningsprosedyrer for å få kontakt med sosialarbeideren. Dessuten opplevde de at sosialarbeideren hadde tid å snakke med dem. At sosialarbeideren var en kjent person som de så i skolemiljøet til daglig ble også påpekt.

#### *Så slipper jeg å gå så langt*

Barn og ungdom foretrekker hjelp som er kjent, trygg og lett tilgjengelig, ”så slipper jeg å gå så langt”. Som oftest er dette primærtjenesten i kommunen (HELTEF 2002; Sintef 2007). Alle elevene i undersøkelsen mente det var viktig for dem at sosialarbeideren var kjent, og at den hjelpen sosialarbeideren kunne gi var tilgjengelig i her og nå situasjonen på skolen. Tilbudet fremsto som et lavterskeltilbud på ungdommens arena. En informant uttrykket dette slik;

*.....men jeg føler at det kanskje er bedre å prate med en person som du kjenner, enn en fremmed. Fordi hvis jeg har time med henne så slipper jeg å gå så langt. Også...hun er lett tilgjengelig. Det er bare å gå ned å spørre om man kan få en time med henne. Det er ikke noe verre med det.*

En annen informant var opptatt av at mobbing, vold og andre vanskelige hendelser raskt ble ordnet opp i. Hjelpen var tilgjengelig og i nær tilknytning til selve hendelsen;

*....som sagt hun er der på skolen, og du kan fortelle henne problemene dine og hvis der er for eksempel mobbing, eller noen på skolen blir mishandlet...da, da blir det tatt på alvor med en gang...da blir de hentet inn og ordnet opp med en gang. Det tar ikke tid før det blir fikset.*

Sosialt arbeid i skolen kan utføres i naturlige sosiale sammenhenger hvor elevene befinner seg enten på skole-, gruppe-, klasse- eller individnivå. Det kan virke som både det å se sosialarbeideren i hverdagslivet og bli sett av sosialarbeideren virket betryggende på flere av elevene. En elev poengterte at sosialarbeideren var synlig i friminuttene for eksempel i gangen; ”...at hun kan gå litt rundt og....kanskje hilser på meg når hun er oppe i friminuttet og er litt ute og går og ser alle.....kan hilse på og prate med litt i gangen”. En annen elev sa det slik; ”...fordi en sosialarbeider kan jo være med deg å sånn, og du kan se henne hver dag og bli mer kjent med henne. Med en psykolog så er du med henne en time eller to og så må du vente til neste uke”.

Flere elever var opptatt av at sosialarbeideren ikke bare hadde høflighetsfraser men hadde tid og interesse til å gå videre i samtalen med eleven i her og nå situasjonen, ” hun fortsetter liksom”. Betydningen av å ha tid til å lytte til ungdommer med forskjellige vansker poengteres også av Erik Larsen (2004/2005). Flere elever poengterte dette og jeg tolker elevenes utsagn som om dette var en annerledes atferd i forhold til andre voksne på skolen, eller i forhold til voksne for øvrig. Barn og ungdom har fått nye muligheter, men samtidig som de høres, er det noen som lytter? ” I all opphetet samtale om barnets beste kan det være vanskelig å høre barnets egen stemme” (Eidheim, Ericsson og Larsen 1997,94). En av elevene som var opptatt av dette beskrev det slik;

*Nei, liksom sånn...at man sier hei, også avslutter man samtalen, fort, liksom. Hun er sånn, hvordan har du det, hva har du gjort i dag, hva skal du gjøre i dag, hun er ikke sånn voksenaktig som sier hei og hvordan har du det også går hun bare. Hun fortsetter liksom.*

*Det var Lise som rådet meg til å gå da*

Sosialarbeiderne i studien oppga at de informerte alle nye elever på skolen klassevis om hva de kunne bidra med. Ingen av informantene nevnte noe om denne informasjonen. Materialet viste at elevenes kjennskap til sosialarbeideren ble overført fra elev til elev. Dette var uventet og jeg spurte flere ganger om de ikke hadde hørt sosialarbeiderens informasjon i klassen. Ingen av informantene hadde fått med seg denne informasjonen. ”Jeg visste ikke om henne før venninnene mine fortalte om det”. Dette sier noe om jevnaldrendes betydning og om skolen som den viktigste arena for etablering av vennskap og jevnaldersfellesskap. Forholdet til jevnaldrende er som tidligere nevnt av stor betydning for elevene. Mange av elevenes handlinger vil være preget av relasjonen til jevnaldrende. Frønes (2003/2007) bruker begrepet jevnaldersosialisering. Alle informantene i materialet fikk vite om sosialarbeideren gjennom venner/venninner, og først da ble sosialarbeideren et sosialt objekt for elevene. Alle informantene oppsøkte sosialarbeideren frivillig. Tilgjengeligheten ble til gjennom andre elever. Dette var noe alle



informantene hadde meninger om, men på ulike måter. En elev sa; ”*Nei, nå får du enten bli med meg ned til (navn), eller så henter jeg henne hit*”. En annen sa; ”*...men det var (medelev) som rådet meg til å gå da, for han syntes det var litt lurt at jeg skulle snakke med noen voksne. Så da gjorde jeg det*”. En elev beskrev det slik; ”*Han sa at han pratet med sosialarbeideren også spurte han om jeg hadde lyst til å være med*”. Til sist en elev som sa; ”*Hun skulle prate med sosialarbeideren og ville at jeg skulle være med, for hun hadde ikke lyst til å gå alene*”.

Betydningen av sosialarbeiderprofesjonen ble konstruert i fellesskapet. Jevnaldringsnettverket økte tilgjengeligheten på denne tjenesten. Den individuelle hjelpen var dominerende, men konteksten var et sosialt fellesskap mellom elevene. Ingen av informantene opplevde det som flaut eller stigmatiserende å gå til sosialarbeideren. Dessuten mente de fleste elevene at sosialarbeideren var godt kjent med det øvrige kommunale hjelpeapparatet.

*Så har hun jo andre som kan hjelpe til med det problemet*

Tradisjonelt oppsøkende sosialt ungdomsarbeid, (utekontaktarbeid) drives på ungdommenes arenaer, noe som blant annet vil si på gater og torg. Noen steder bruker også som tidligere nevnt utekontaktene skolegårder som arbeidsplass. En av utekontaktens arbeidsoppgaver er å hjelpe ungdommen til å ta kontakt med det lokale hjelpeapparatet. Tradisjonelt sett arbeider det pedagogiske personalet i skolen mest på det universelle og selektivt forebyggende området og hjelpeinstansene utenfor skolen har hovedansvaret for det indikative forebyggende arbeidet. Med sosialarbeidere i skolen flyttes noe av den indikative forebyggingen inn på skolen. Noen av informantene poengterte at sosialarbeideren nærmest var et bindeledd til øvrig hjelpeapparat; ”*...og når du vet at du har en sosialarbeider som du alltid kan gå til, som alltid har tid til deg, så vil du alltid føle deg trygg. Og sosialarbeideren kan kontakte andre hvis du trenger mer profesjonell hjelp*”. Om denne eleven mente at trykket skulle være på mer eller på profesjonell er noe usikkert i dette sitatet. Slik jeg tolker det eleven sa før og etter disse setningene, så la eleven trykk på mer. En annen elev sa dette om helsesøster på skolen;

*Det er ikke på en måte det samme, men på en måte også. For man snakker jo med henne om ting der også, men det er litt mer om deg selv generelt, sånn,,har du vondt i ryggen liksom. Du går jo ikke til en sosialarbeider og sier; du jeg har veldig vondt i ryggen. Det er mer følelsesmessig liksom.*

I dette sitatet prøver eleven å formidle at sosialarbeideren og helsesøster har en overlappende kompetanse (Lauvås 1994) men der helsesøster har kunnskaper om rygg har sosialarbeideren kunnskaper om noe ”*mer følelsesmessig liksom*”. Sosialarbeideren ble altså sett på som en som kunne hente ”relevant” hjelp til elevene andre plasser når det var aktuelt. Flere elever nevnte ppt, barnevern, Bup og politi som steder de visste sosialarbeideren hadde samarbeid med. Det ble en slags indirekte

tilgjengelighet, en elev sa; ”*For om hun ikke får gjort noen ting så har hun jo kontakt med andre som kan hjelpe til med det problemet*”. Sosialarbeiderne i studien var opptatt av det flerfaglige samarbeidet rundt elevene på skolen. Et samarbeid hvor flere fag bidrar. De fleste elevene derimot la liten vekt på dette. Det samme gjaldt samarbeidet med foresatte. To av elevene var særlig opptatt av taushetsplikten. En av elevene sa dette; *Jeg vet at hun har taushetsplikt. Men hvis jeg for eksempel har problemer hjemme med at jeg blir slått eller noe sånt, da må de kanskje si det videre*”. Alle informantene var opptatt av sin relasjon med sosialarbeideren men la vekt på ulike ting i sine relasjonsbeskrivelser.

### **Elevenes beskrivelser av sosialarbeiderens væremåte og praksis**

Sosialarbeiderens tilgjengelighet, nærhet og kjenthet la grunnlaget for, og var et utgangspunkt for, det videre arbeidet med elevene. I dette materialet handlet den psykososiale støtten som alle elevene erfarte å få av sosialarbeideren hovedsakelig om samtaler og for noen elever også om ulike aktiviteter. I relasjon med sosialarbeideren fremhevet mange av elevene sosialarbeiderens blikk, engasjement, måten å stille spørsmål på og førsteintrykket. Noen få elever uttalte seg om sosialarbeiderens ro, stemme, humor, alder, kjønn og sosialarbeiderens ulike kunnskaper.

#### *Hun var veldig ordentlig kledd*

Flere av elevene definerte selve situasjonen før de kom i en relasjon til sosialarbeideren, eller nærmere bestemt i starten av relasjonen. En elev definerte og tolket rommet som sosialarbeideren satt på og en annen gjorde det samme med hennes klær; ”*Da er det stille. Og det er ikke stress. Og, emm....rolig og behagelig, og særlig....liksom...pent å sitte og godt å sitte og...det skal ikke være for varmt og ikke for kaldt i rommet og sånn*”.

*Emmm....hun var veldig ordentlig kledd, hun var ikke noe sånn ungdomaktig liksom. Jeg synes dem skal være litt annerledes enn det ungdommen skal være....for hvis...for eksempel sånne som sitter på klubben og sånn, dem er greit, dem kan være litt ungdomaktig. Men ikke dem som du sitter og prater ordentlig med liksom...hvis du har det bra eller dårlig...så synes jeg dem skal være litt mer seriøst kledd og sånne ting. Emmm...når du ikke går med saggebukse og de sko og....når du har ordentlig genser...en som er varm og kanskje pyntet seg litt og er sånn...voksen liksom... for hvis hun ikke hadde gjort så godt førsteintrykk på meg, så hadde jeg ikke gått til henne*”.

Definisjonene av rommet, stedet å sitte og sosialarbeiderens klesstil, oppsummert i førsteintrykket, var for disse to elevene sosiale objekter. De to elevene la vekt på ulike sosiale objekter i sin definisjon av situasjonen. For begge var disse tingene symboler for noe positivt. Symbolene hadde en følelsesmessig mening. For eksempel var sosialarbeiderens klær et materielt symbol som formidlet en mening. For

denne eleven ga det mening at sosialarbeideren var ”*seriøst kledd*” med ”*ordentlig genser*” og at hun ”*pyntet seg litt*”. Sosialarbeiderens ”appearance” ble viktig i den sosiale interaksjonen. Eleven beskrev det som en voksen hun pratet ”*ordentlig*” med og som tok henne på alvor. En sosialarbeider nevnte at rommets atmosfære var viktig. Vi kan anta at flere av tingene er tilsiktet i arbeidet som gjøres før en relasjon skapes, som for eksempel måten sosialarbeideren kler seg på, temperaturen i rommet, en god stol for eleven å sitte på. Handlingene kan antas å være intendert av sosialarbeideren. Samtidig ga disse elevene en kroppslig beskrivelse av atmosfæren, luften og roen i rommet. Etter disse innledende definisjonene definerte elevene sosialarbeideren som rolle og person.

#### *En som er stempla som en du kan snakke med*

Flere av informantene hadde klare og tydelige definisjoner på sosialarbeiderrollen. En elev uttrykte det slik: ”*Det er nesten bare sånn at de er stempla som lærere og en som er stempla som en du faktisk kan snakke med liksom*”. To andre elever tok utgangspunkt i hva sosialarbeideren er i forskjell til pedagogen. Her prøver disse to elevene å beskrive profesjonen gjennom å se på grensene til andre profesjoner; ”*Læreren skal jo lære oss de fagene de har og sosialarbeiderens oppgave er å la barn ha det bedre i hverdagen, på en måte*”. og ”*Lærere er der for å lære deg noe og en sosionom er der for å høre på deg*”. Sosialarbeideren skal altså høre på elevene og hjelpe dem at ha det bedre i hverdagen. En elev var opptatt av forskjeller og likheter mellom sosialarbeideren og en venn. Denne ungdommen ønsket en likverdig og engasjert person, samtidig som hun skulle være voksen, i betydningen mer erfaren. ”*Hun er jo nesten som en ungdom, nesten som en venn. Det er jo det at man ikke henger med henne på fritiden og tar med henne hjem og....også er henne litt mer voksen og sånn*”.

En elev definerte sosialarbeiderrollen detaljert. Elevens kjennskap til sosialarbeideren var fra skolekonteksten, og definisjonen tok først utgangspunkt i skolen og situasjonen. Men deretter etter å ha tenkt seg om konkluderer eleven derimot med at sosialarbeideren kan ”*alt sammen liksom*”. I aksen personen i situasjonen uttrykte denne eleven at sosialarbeideren har kunnskaper på begge områdene, mens psykologen derimot har mest kunnskaper om personen. I dette svaret tenkte eleven lenge og prøvde virkelig å sette fingeren på akkurat hva slags kunnskaper sosialarbeidere har;

*...sosialarbeideren har mer...de har mer kunnskap om skoler og miljø, skolemiljø og sånn, enn en psykolog har. Jeg tror...eller jeg personlig da tror at psykologer har mer kunnskap om psykiske lidelser, mens sosionomer har mer kunnskap om skolemiljø og elever og sånn og mobbing og sånne problemer. Ja, og i tillegg til det har de kunnskap om psykiske lidelser og...alt sammen liksom.*

Ungdomsskoleelever er i en kontinuerlig utviklingsprosess som viser seg i varierende humør og en informant uttrykte seg om betydningen av humor i relasjonen; ”*Se hvordan humor hun har og åssen hun er.....når det ikke er noe sånne seriøse greier, men litt tull og sånn.....jeg synes hun egentlig er veldig snill og veldig ålreit....Har god humor og flirer av det jeg flirer av*”. Elevenes hverdagsliv består ikke bare av problemer, men også gleder. At sosialarbeideren hadde tid å snakke med elevene om hverdagslige ting, gjorde kontakten trygg og ga to av elevene en opplevelse av at sosialarbeideren ble kjent med flere sider av dem, ikke bare de problematiske. Den ene eleven uttrykte det slik; ”*Det er på en måte sånn hverdagslige ting, normale ting. Alt fra sånne situasjoner der du blir mobbet, til der du liksom er overlykkelig fordi du kanskje har fått en ting du ønsket deg lenge eller noe sånt noe*”.

Den andre eleven sa det slik:

*Nei, jeg har hatt mange ting å prate med henne om jeg, jeg har pratet om kaker...ja, alt mulig rart. Av og til så har vi ikke så mye å prate om, så da prater vi bare på et eller annet som kommer ut av løse lufta, for da har du ikke noe behov, men da har du det liksom litt koselig også. For da kan man bli mer kjent, om man ikke har vært der så ofte, og da sitter man bare og prater og blir mer kjent med den personen.*

En annen elev mente at hun bare snakket med sosialarbeideren når det var noe veldig alvorlig. ”*...når det kanskje blir veldig, veldig alvorlig, liksom, hvis det er spiseforstyrrelser, da...er du nær døden, liksom, så burde du kanskje gå til en voksen*”. I dette intervjuet tok min forforståelse over og jeg spurte flere ganger om hun ikke kunne snakke med sosialarbeideren om andre ikke så alvorlige ting også. Eleven holdt fast ved sitt svar og sa i at i hennes familie snakket de med hverandre om de hadde andre og mindre vansker.

To av elevene var opptatt av at sosialarbeideren måtte ha kunnskaper på mange ulike områder og være trygg i sin egen rolle; ”*Det blir så mye tryggere å være i det rommet da, når en person i hvert fall er veldig konsentrert...og fikser det dem driver med*”. ”*Og...jeg vet at hun er dyktig i det hun driver med. Hun vet hva hun vil og er en person som...hun er trygg på seg selv*”. En annen elev var opptatt av utdanningens betydning i forhold til hvordan sosialarbeideren utførte arbeidet. Det sosiale arbeidet, vist i praksishandling, sto for denne eleven frem som noe veldig konkret. I denne elevens øyne så er en flink sosialarbeider en som prøver å sette seg inn i elevens perspektiv gjennom å stille mange spørsmål på en interessert måte og en person som har lang arbeidserfaring. Dessuten poengterer eleven at utdanning ikke var nok for å bli en god sosialarbeider, men måten du utfører jobben på og meningene du har. I nedenstående sitat prøver eleven å forklare hvordan sosialarbeideren gjør de teoretiske kunnskapene anvendbare i praktisk arbeid, slik eleven ser det i praksis;

*Hun har jobbet i veldig mange år så hun har vært borti det meste. De fleste problemer blant ungdommer. Utdannelse kan alle ta. Men det er få personer som har veldig mange bra meninger, eller er flinke til å jobbe sånn. Da synes jeg da at en stiller mange spørsmål og prøver å fordype seg i den personen man snakker med da, vil skjønne seg på den personen.*

Sosialarbeiderrollen var altså godt kjent blant alle utvalgets informanter. En elev skilte tydelig på sosialarbeiderens rolle og person; ”Det er åssen rolle hun har på skolen og åssen person hun er” Flere elever hadde tanker om og erfaringer med sosialarbeideren som person. Noen var opptatt av sosialarbeiderens alder, kjønn og type humor. Andre av stemmen og engasjementet. En elev var opptatt av sosialarbeiderens alder; *Emmmm....det er kanskje litt stygt sagt, men hun er kanskje ikke den yngste....hun er litt gammel så hun har mer livserfaring enn det vi har som bare har vært i 15 år, og som har skjønt ting i 5 år*”. For denne eleven er sosialarbeiderens alder et sosialt objekt. Eleven ser på sosialarbeiderens alder som noe positivt, og at alderen medfører kunnskaper. En annen elev poengterte sosialarbeiderens ekte engasjement og oppriktig ønske om å hjelpe den andre. Videre mente eleven at dette ønsket nærmest var personlig og ikke jobbrelatert.

*Sosialarbeideren er en veldig dyktig person. En person som ikke er der bare på grunn av jobben, men en som virkelig setter pris på å hjelpe andre, Og at hun kan ...at sosialarbeideren kan hjelpe til med det meste egentlig. De kan hjelpe deg med alt. Bare å få det ut hjelper jo litt. Å hvis jeg skulle beskrevet sosialarbeideren, ville jeg vel sagt at hun var dyktig og ganske snill. Og omtenksom person.*

Bare en elev uttalte seg om sosialarbeiderens kjønn. Dette kan forstås som at sosialarbeiderens kjønn ikke hadde betydning for informantene i dette utvalget. På andre siden kan det ha betydning at dette var et område som ikke ble nærmere utforsket i studien. ”Jeg liker helst å snakke med a (navn), men så går det greit med kontaktlæreren også. Men det er litt....er det ikke samme kjønn så er det ikke så interessant liksom....for da kan det hende at den personen ikke skjønner så mye som en med samme kjønn kan gjøre” .

Misund (2005) konkluderer i sin studie om miljøarbeidere i skolen at målsettingen og arbeidsoppgavene for disse stillingene er lite konkretisert. Dermed ble også sosialarbeidernes rolle og forventningene til denne rollen diffuse. I denne studien hadde de fleste elevene meget klare definisjoner på sosialarbeiderrollen. De hadde dessuten klare beskrivelser på hvilke arbeidsoppgaver sosialarbeideren hadde og fremfor alt om hva innholdet i arbeidsoppgavene var. Sosialarbeiderens kunnskaper ble vist i praktisk handling. Til tross for at dette er et lite utvalg kan det oppsummeres med at alle elevene i dette utvalget beskrev dette som positiv profesjonalitet og de oppfattet sosialarbeideren som kompetent i sin praksisutførelse. Flere elever definerte også seg selv i denne relasjonen.

### *Du får ikke sagt noe dumt til en sosialarbeider*

Flere av informantene beskrev at sosialarbeideren respekterte deres tanker, handlinger og meninger. Slik jeg tolker disse elevene så opplevde de ikke å bli behandlet som objekt men som subjekt av sosialarbeideren (Skjervheim 1996). Sosialarbeideren opplevdes ikke som en ”ekspert” som har de rette svarene, men mer som en voksen som er nysgjerrig på ungdommenes syn, og lar eleven styre takten på prosessen dem imellom. Til tross for at skolen er en voksenstyrt hierarkisk arena, tolker jeg denne elevens meninger som at han har en opplevelse av å være subjekt i relasjonen, ”*Hun vil at jeg skal tenke selv*”. Her skjer en indre dialog hos eleven, mellom elevens ”I” og ”me”.

*Hun sier at hun er uenig i det jeg sier. Og så kan hun heller prøve og endre tankegangen min på en måte. Det har hun klart en del ganger. ...egentlig sier hun det hun synes og da tenker jeg at det er kanskje mye bedre tanker enn det jeg tenker, og da kanskje det er bedre å tenke sånn som hun gjør. Som tenåring er jeg ikke den som alltid har den beste tankegangen. Hun tvinger meg ikke til å tenke, men hun vil at jeg skal tenke selv.*

Flere av informantene var opptatt av å kunne snakke fritt og alene med sosialarbeideren. En elev sa det slik: ”*Du kan egentlig ikke stille noen dumme spørsmål hos henne*”. To elever beskrev at de følte trygghet i relasjonen med sosialarbeideren, og at redselen for å si noe dumt ikke var tilstede, slik den kunne være blant jevnaldrende; ”*Men når jeg kom til sosialarbeideren begynte jeg å føle meg trygg, og jeg ble avslappet i hele kroppen. Også var jeg ikke nervøs, jeg var ikke redd*”. Flere elever kom i intervjuene tilbake til begrepet ”*trygg*”. Trygghet kan innebære ulike ting for ulike elever. Denne eleven forklarte trygghet med at han følte seg avslappet i hele kroppen. Tryggheten denne eleven følte kan også ses på som en kroppsliggjort erfaring. En annen elev forklarte trygghet med å bli sett, hørt og respektert av sosialarbeideren. Eleven erfarte en bekreftende holdning fra sosialarbeideren;

*Jeg føler meg trygg, før jeg vet at noen hører på meg og noen vil hjelpe meg. Når jeg føler meg trygg så er jeg ikke redd for å si noe dumt, for du får ikke sagt noe dumt til en miljøarbeider synes jeg. Da kan jeg bare være meg selv og si det jeg mener, og uten at du hører noen bak deg som bare ”ha, ha” og sånn. Det er en trygg følelse og vite det at jeg kan sitte der å snakke med henne og være åpen.*

Det å la eleven bestemme takten i samtalen mellom sosialarbeider og elev ble godt beskrevet av en informant. Sosialarbeideren brukte seg selv i relasjonsskapingen uten å overdrive og fremtrer mer som en person enn som en ”yrkesrolle” for eleven;

*Altså jeg tror at hvis første gangen jeg var her at hun hadde begynt å spørre veldig direkte spørsmål med en gang, så tror jeg ikke jeg hadde likt det noe særlig. Nesten presset til å gå og fortelle om alt sammen ikke sant. Jeg liker at hun er veldig avslappet, og du kan ta den tiden du trenger liksom. Og hvis jeg har problemer med å si ting, så kan hun fortelle ting som hun har gjort som er dumt eller flaut, og da blir det nesten litt mer over på henne...da føler jeg sånn derre, og da vil jeg også fortelle.*

*Det blir liksom ikke at jeg går til noen for å snakke med om mine problemer, men akkurat som om jeg går og snakker med (venninne) liksom.*

*Det var bare noe jeg så i øynene hennes*

Underveis i analysearbeidet ble jeg oppmerksom på at mange av elevene fremhevet sosialarbeiderens blick som betydningsfullt. Blikket kan ses på som en del av sosialarbeiderens "appearance". Budskapet i våre blick/øyne er det ansiktsuttrykket som vi har minst kontroll over, derfor er det også det mest ærlige. Blick vekker ofte en følelse hos den andre. Blikket var viktig for mange av elevene i den første definisjonen av sosialarbeideren og også i selve møtet mellom elev og sosialarbeider. I nedenstående sitat viser eleven en grunnleggende tillit til sosialarbeiderens evne til å hjelpe henne. Ut i fra blikket definerer eleven sosialarbeideren som en person med et engasjement som ikke bare lå i jobben hennes. Tilliten lå som en grunnleggende premiss (Løgstrup 1956) mellom elev og sosialarbeider. En nærmest ideell start på en hjelperelasjon;

*Når jeg så henne i øynene så visste jeg at hun virkelig ville hjelpe meg. Hun gjorde det ikke bare fordi det bare var jobben hennes. Men...det var noe hun virkelig ville. Det var bare noe jeg så i øynene hennes, jeg følte meg trygg ...når jeg så henne i øynene, så var det sånn.. .du kan vite at jeg alltid er her for deg.*

En annen elev uttrykte nesten det samme;

*Nei, hun ser helt vanlig på meg. Hun ser ikke sånn rart på meg eller helt tomt blick bort på meg eller.....Hun ser ut som om hun virkelig mener at hun vil hjelpe meg, sånn ser hun på meg. Det er egentlig et ganske trygt blick, for da vet jeg at det er noen som bryr seg. Hun ser skikkelig dypt på meg på en måte. Det gjør sånn at jeg får lyst til å snakke med henne og åpne meg for henne på en måte som jeg ikke åpner meg for andre på.*

Denne eleven definerer sosialarbeideren som en som kan hjelpe og tolker dette uti fra sosialarbeiderens blick. Hun tolker det som at sosialarbeideren tar hennes perspektiv med blikket – nonverbalt. Elevens definisjon og tolkning av sosialarbeiderens blick påvirker hennes videre handlinger. I denne situasjonen fører dette til at eleven ønsker å prate med sosialarbeideren. Da elevene i dette utvalget la vekt på ulike ting i sosialarbeiderens blick har jeg valgt å ta med flere sitater for å vise variasjonen i elevenes syn. Elevenes tidligere erfaringer, deres forforståelse om hva som ligger i ulike blick kan ha påvirket deres kommentarer om blikket. Blick kan ha noe å gjøre med tidligere erfaringer/samspill i mor og barn dialoger som man kjenner igjen i seinere samspill (Stern 2004/2007). Dette materialet viser til blikket både som en konkret beskrivelse og som et fenomen. I vår kultur har metaforen "å bli sett" også noe med blick å gjøre. Vi tolker andres kroppsspråk forskjellig uti fra hvilken kultur vi tilhører og ut ifra våre erfaringer. Dette vil jeg se nærmere på senere i oppgaven.

To andre elever koblet det å lytte, eller det å bli hørt på til blikket. Blikket ble beskrevet både som trygt og fokusert samtidig som det var avslappet, bestemt og kontrollert. En elev sa nærmest at sosialarbeideren lyttet med øynene. Sosialarbeideren brukte øynene ”sånn som at hun hører på deg liksom”. Den andre eleven sa;

*Hun liksom setter seg ned, og ser litt sånn trygt på deg, med sånn litt snille øyne og sånn. Og liksom viser og sitter i ro, og ikke stresser med blyanter og sånne ting som mange lærere gjør...Liksom litt sånn rolig og avslappet, og bestemt når du kommer til saken liksom”. ”Øynene er liksom så beroligende, og liksom....er så kontrollerte, og ser liksom....fokuserer på et sted og ikke alle andre steder enn det ene stedet.*

En informant mente sosialarbeideren lyttet ikke bare med ører og øyner men med hele kroppen;

*”Hun ser personen i øynene og hører på det man har å si. Hun står jo å ser på deg, hun står ikke med ryggen til, hun viser at hun hører, viser at hun bryr seg på en måte. Hun viser med kroppen at hun bryr seg. Hun står ikke med mobilen, eller....hun setter seg ned”.*

Ikke alle elevene var fortrolige med en blikkontakt som beskrevet ovenfor. En elev ønsket ikke å møte sosialarbeiderens blikk hele tiden, men synes det var betryggende å se på veggen innimellom. Denne eleven kunne beskrive eksakt hva som fantes på veggene inne på sosialarbeiderens kontor. Han uttaler seg mest om sitt eget blikk;

*Når jeg sitter inne hos henne, så tenker jeg veldig mye over hva som er på veggen. Jeg synes det er litt rart å fortelle om meg selv, så da blir jeg litt stressa og så ser jeg litt rundt meg og.....da er det lettere å prate liksom, jeg prater jo til en person og da er det litt lettere når jeg ikke ser på den hele tiden.*

Denne eleven mente blikket og sosialarbeiderens ønske om å forstå/empatisere med eleven hang tett sammen;

*Nei, hun ser på deg, og det er ikke sånn at hun....går rundt omkring og sier bare snakk.....hun sitter foran deg og ser på deg, og er alvorlig og hører godt på deg”. Men når du sitter der og føler at personen, eller sosialarbeideren da, hører på deg fordi hun eller han synes det er interessant, og vil prøve å skjønne det, da blir man trygg og du vil fortelle problemene dine og du vil begynne å føle at personen kan hjelpe deg.*



### *Sosialarbeidere spør på en spesiell måte*

I selve dialogen med sosialarbeideren brukte en elev metaforen "hestehvisker" om sosialarbeideren. Å bruke denne metaforen er, slik jeg tolker det en komprimert måte å beskrive at sosialarbeideren forsto eleven intuitivt både gjennom blikk, lytting og ord. Eleven erfarte dette som en inneforståthet mellom de to. Metaforen gir et godt bilde på en kompleks prosess. Det finnes en bok og en ungdomsfilm om en hestehvisker, hvor kontakten mellom hesten og hestehviskeren skjer med rolige bevegelser, blikk og noen få ord. Hestehviskeren forsto på denne måten hesten, og kunne hjelpe denne med forskjellige vansker. Denne eleven var også opptatt av ordenes og setningenes betydning. Slik jeg tolker eleven her tenker hun på at ordene kan ha forskjellig mening og også på "hvordan de blir liggende", implisitt hvordan den andre skjønner ordene. Slik jeg tolker denne eleven videre viser hun til at det er to relasjoner og at muligheten er der for at man tolker ordene og setningene forskjellig, men også for at sosialarbeideren kan forstå. Forstå i den forstand at sosialarbeideren empatiserer med eleven slik at denne føler seg forstått. Å empatisere handler om å oppfatte et annet menneskes emosjonelle følelsesmessige tilstand eller bakomliggende emosjonelle budskap noe denne eleven sammenligner med en "hestehvisker". Eleven avslutter med å si at ordene blir liggende inne i "hjertet". Dette kan forstås som at eleven erfarer et engasjement hos sosialarbeideren.

*Det kan liksom være setninger som....emmm....jeg vet ikke helt, det er bare noe spesielt noe...det er som å være en sånn hestehvisker, bare at det er på mennesker. Det er vel litt alt egentlig....hva ordene betyr og åssen rekkefølge de kommer i også, hvordan de blir liggende. De ligger vel inni her....i hjertet..*

De to neste sitatene viser at disse to elevene tolker sosialarbeiderens atferd som at sosialarbeideren tar deres perspektiv i situasjonen. Dette erfarer de når sosialarbeideren stiller de rette spørsmålene, gjentar det eleven har sagt for å sjekke ut om hun har tolket elevens utsagn riktig, eller spør om igjen om hun ikke forstår. Elevene mener hun virker "oppriktig interessert" og "tilstede" i samtalen. "Men de som er sosialarbeidere de har mer kunnskap om problemer og sånt, enn det en lærer har....på spørsmålene de spør og....måten de snakker på". Og "Sosialarbeidere spør på en spesiell måte, noe mer vennlig, forståelsesfull måte". En annen elev var mer opptatt av å få direkte råd eller svar på noe fra sosialarbeideren samtidig som han følte seg møtt; "...jeg har aldri gått ut av rommet uten å føle meg møtt eller fått svar på det jeg har trengt".

En elev poengterte at før sosialarbeideren ga råd måtte hun "vedkjenne" eleven og forklarte hva hun la i det ordet på sin egen måte. Videre sa eleven at sosialarbeideren "får et blikk" for hvordan situasjonen er. Her viser ikke eleven til at sosialarbeideren ser på henne rent konkret, men mer at hun gjennom "sitt blikk" får en oversikt over hele situasjonen. Dette kan forstås som at eleven mener at sosialarbeideren har et nyansert "blikk" for situasjonen fordi hun har erfaring fra lignende situasjoner fra tidligere.

Dermed har sosialarbeideren ulike måter å handle videre på avhengig av elevens videre fortelling. Eleven erfarte at sosialarbeideren lyttet og stilte spørsmål til eleven for å sette seg inn i elevens perspektiv. Hun oppfatter at sosialarbeideren hadde det rette blikket for hva som skulle gjøres og når. Hun oppfatter videre at sosialarbeiderens respons er likartet hennes egen definisjon av situasjonen og tolket dette som at sosialarbeideren forstod henne. Hun fortalte videre om en hjelp tilpasset henne og om råd som hun har greid å bruke;

*Ved å lytte og.....eller den sosialarbeideren jeg har snakket med da, hun vedkjente meg som person først. Og når jeg begynte å fortelle noen ting og sånn, ga hun meg råd som passet meg som person. For det er ikke alle ting som hjelper alle, ikke sant". De rådene hun har gitt meg da de har alltid vært passende for meg. Det er noe jeg har greid å bruke". "Å vedkjenne meg som person....at du vet....du begynner ikke med å spørre hva som har skjedd, i hvert fall ikke hvis jeg ikke har vært her før. Først så blir du kjent med meg, hvordan jeg er å sånn. Du får et blick for hvordan situasjonen er. Når jeg begynner å fortelle hva som plager meg, er det lettere for sosialarbeideren å forstå meg.*

En annen elev var opptatt av at hun fikk tid til å tenke, til å interagere med seg selv etter et spørsmål, "Altså hun kanskje lar meg sitte å tenke litt, også spør hun litt". Her får eleven tid til å omdefinere situasjonen. Eleven interagerer med sin egen kunnskap og forståelse av sosialarbeideren. Hvordan eleven persiperer og tolker sosialarbeiderens handlinger og uttrykk blir avgjørende for hvordan hennes videre tanker og handlinger blir. En elev uttrykket det slik: *Hun spør, hvorfor syns du det? Da kan jeg begynne å tenke på det. Mener jeg virkelig det".* Å ta elevens perspektiv kan gjøres på mange måter. En sosialarbeider snakket om at det var viktig å ha kjennskap til de ulike symbolene som var viktige i ungdomsgruppa. I denne elevens forestillingsverden var fotball viktig. Da sosialarbeideren som egentlig var interessert i håndball snakket om fotball med eleven, ble dette forstått som å ta elevens perspektiv."Han er ikke sånn, du vet, at han snakker om fotball liksom, hvis man snakker om fotball så begynner han ikke å snakke om håndball som han er interessert i, men han snakker mer om fotball, er nysgjerrig, ikke sant".

En elev var opptatt av at sosialarbeideren gjennom sin væremåte inkluderte alle, også de "dumme". De "dumme" blir ikke sendt bort men alternativt korrigeret i her og nå situasjonen. Elevene skal finne sin egen identitet, samtidig som de skal fungere i den sosiale orden. Inkludering i skolesammenheng betyr dette at elevene styrkes som sosiale deltakere. Sosialarbeideren tror og forventer at de får til ting, en forutsetning for at elevene skal klare å fungere i skolesituasjonen og dette igjen gir elevene håp. Eleven uttrykket det slik; "Ja, det er fordi hun er pratsom vet du....hun prater med hvem som helst, selv om man er litt sånn....dum".

Å ta et annet menneskes perspektiv fullstendig er nok ikke mulig, men målsettingen bør være at den andre opplever å bli forstått. En elev reflekterte over muligheten av å skjønne et annet menneske helt og holdent;

*Jeg vet ikke om hun akkurat skjønner mine følelser sånn som jeg gjør, for det hender at jeg ikke skjønner mine egne følelser like godt selv. Det virker jo som om hun skjønner det allikevel. Det virker som om hun skjønner det, men jeg vet jo ikke om hun skjønner det så godt som hun forteller meg.*

*Jeg synes det er lettere å prate mens man går*

Flere elever fortalte om ulike aktiviteter de var med på til sammen med sosialarbeideren og av og til også med medelever. De spilte bordtennis, kjørte go-cart, gikk tur og drakk te. Dette var mest tydelig for de elevene som hadde truffet sosialarbeideren på oppvekstsenteret. Samtalen og aktivitetene ble utført parallelt. En elev beskrev det slik; *"Vi spiller bordtennis sammen og det er alltid noe vi snakker om"*. Disse aktivitetene bidro til relasjon mellom elev og sosialarbeider. Aktivitetene skapte også en følelse av å være inkludert i fellesskapet. Å være inkludert i jevnaldergruppa og å være en del av den sosiale orden på skolen, har stor betydning for ungdommer. En annen elev beskrev en samtalegruppe og at aktiviteten ble en slags avslutning; *"Så var det slik jentegruppe da. Og vi satt og pratet om problemer og sånn. Og på avslutningen av den så kjørte vi gocart"*. En sosialarbeider gikk av og til tur med elever. En elev sa dette: *"Frisk luft..jeg syns det er lettere å prate mens man går, når jeg går og prater så syns jeg det er lettere enn å sitte helt rolig å prate"*. En elev gjorde av og til lekser hos sosialarbeideren og sa dette; *"..da snakket vi litt sånn innimellom om problemer mens vi gjorde lekser, da slapp jeg å sitte å tenke på problemene hele tiden"*.

*Hun er litt travel*

En av elevene var opptatt av at sosialarbeideren hadde dårlig tid og virket opptatt. Ved direkte spørsmål om elevene så noe negativt ved å ha en sosialarbeider på skolen, eller om de selv hadde opplevd noe negativt sa en elev følgende; *"Kanskje hun er litt travel nå om dagen. For det er så mange som trenger hjelp, og hun som gjør så mye....at det blir litt lite tid til alle egentlig. Når det er en gang i løpet av en månte for eksempel"*.

En annen elev svarte slik;

*Ja, eller det er ikke en skikkelig negativ ting, hun ville bare hjelpe meg, men det er hvis du går til ham med et gutteproblem. Og han gutten er skikkelig drittsekk, men jeg liker han fortsatt å sånn, så sier han bare "glem han". Det syns jeg er skikkelig dårlig svar. Det kunne være mer konkret, liksom andre meninger og hva jeg kunne gjøre for noe å sånn. Ja eller hva jeg kunne sagt på en måte.*

Denne eleven ønsket å diskutere alternativer, ønsket å skjønne situasjonen. Her ser det ut som om sosialarbeideren har tatt et voksenperspektiv på elevens definisjon av situasjonen. Eleven erfarte ikke at sosialarbeiderens respons var likartet hennes egen definisjon av situasjonen. Dermed føler eleven seg ikke forstått, ikke respektert og ei heller som et subjekt i relasjon med sosialarbeideren. Det var få slike eksempler i materialet.

## **Endringsfortellinger**

Å fungere godt og trives med seg selv og det man gjør i sitt eget liv er en målsetting for de fleste mennesker, også for ungdommene i denne undersøkelsen. Skårderud (2004) peker på et universelt behov eller ønske om å bli likt eller satt pris på som sannsynligvis er viktig for de fleste mennesker og da også ungdom. Alle informantene erfarte det som betydningsfullt og virksomt å snakke med sosialarbeideren. Noen av elevenes fortellinger handlet om det å få veiledning for å velge riktig og å ta riktige beslutninger i sitt eget liv. Andre fortellinger viste til at kontakten med sosialarbeideren beskyttet elevene mot å ha det vondt. Flere av fortellingene omhandlet hvordan elevene fikk hjelp til å konsentrere seg om skolefagene. Alle fortellingene hadde et endringsperspektiv.

*Hun liksom veileder meg på en vei som er riktig.*

Flere av elevene hadde en forståelse av at sosialarbeideren hjalp dem med å velge den "rette" eller den "positive" veien. Dette handlet om mange ting, blant annet yrkesvalg, valg i forhold til røyk, rus eller konfliktløsning ved å se den andres perspektiv. Elevene erfarer veiledning i livskompetanse.

Livskompetanse vil si utvikling av innsikt, dømmekraft, handlekraft og integritet (Befring 1996). Disse elevene beskriver at sosialarbeideren viser frem noen alternativer, men at de selv tok valgene i sin egen takt, "jeg må ta det valget". En elev beskrev det slik: "Sosialarbeideren gir deg flere valg, de sier aldri, du skal gjøre det og det". En annen elev beskrev sin forståelse detaljert;

*Hun kan mye om den negative veien og den positive veien, og hvilken vei jeg må ta, og hvilke valg jeg må ta. Ja, hun forklarer hva som er bra og ikke bra, og jeg må ta det valget. Jeg velger, men hun forklarer hvilket valg som er best. Hun sier det ikke på en sånn kjedelig måte, andre sier det noen ganger bare kjedelig, det er noe med at de forklarer på en kjedelig måte, men hun forklarer på en, hva kan jeg si, kul måte, jeg blir nysgjerrig på hvordan hun sier ting på. Det er noe med måten hun oppfører seg på, personligheten, hun er ikke sånn.....å, det der må du ikke gjøre, hun er mer sånn....mmm.....energi i stemmen hennes.*

Denne eleven viser til hvordan sosialarbeideren forklarer ting på en annerledes måte, en måte som vekker elevens interesse og som er forskjellig fra det eleven tidligere har erfart. Energien i stemmen

denne eleven omtaler kan tydes som engasjement hos sosialarbeideren. Eleven uttrykker at formaninger ikke helt virker, men fremhever derimot effekten av en voksen som er engasjert i eleven. I denne situasjonen blir eleven nysgjerrig på hva sosialarbeideren mener og også på å finne ut mer om egne meninger. Eleven sier ”*jeg velger*”. En annen elev poengterer at sosialarbeideren, og han trekker her med alle voksne, har forstått mer og har flere ord på ting enn det eleven har. ”*Mens voksne har ofte litt mer ord på ting da, de har på en måte.....opplevd det, men på en måte kommet videre, kommet ut av det selv, da. Da kan de gi råd til oss da, selv om det noen ganger er litt irriterende at voksne bare skal vite alt sammen*”.

Å få hjelp til å løse konflikter var også viktig for flere, som et slags veivalg; ”*Jeg vil ikke at hun skal være på mitt lag, jeg vil at hun skal være nøytral, slik at hun kan se det fra begge sider*”. Denne eleven ønsket seg ikke en alliert men heller en nøytral veiviser. En annen elev var også opptatt av at sosialarbeideren kunne veilede elever ut av en konflikt, og dermed hindre vold;

*Det med konflikter med venner, det kan man snakke med henne om, da står hun og hører, og hører begge sin side av saken. En gang det ble en krangel ved biljardbordet, det ble sånn fysisk vold, det er jo alltid noen som må erte andre, hadde det ikke vært en voksen der da, så hadde mange blitt slått ned....*

Å se andre mennesker, være seg venner, venninner, foresatte, lærere og andre og forstå at de er mennesker med egne tanker og meninger er nyttig kunnskap. Det å skjønne hvordan du virker på andre er også viktig lærdom. Når vi bruker symbolsk interaksjonisme for å forstå samhandling, så er denne informanten inne i samme tankegang. Her viser eleven til hvordan vi speiler oss i andres reaksjoner på oss selv.

*Det kan jo stilles spørsmål som for eksempel; hva tror du den andre personen synes om deg når du er sånn mot den personen da? Eller...Se den andre...hva den andre tenker. Ikke bare at verden dreier seg om deg selv, men at det faktisk er andre rundt deg også. Emm...det er hvis man skal forandre personen så tenker jeg at det er viktig å få frem at det er andre som har følelser også. man må tenke på andre, ikke berre en selv.*

*Da slipper du denne klumpen i maven*

Flere av informantene i undersøkelsen nevner betydningen av å få sette ord på sine tanker og følelser og sin situasjon. Sette ord på og dele med sosialarbeideren. Disse elevenes beskrivelser av seg selv og hva som ville skje hvis de ikke fikk snakke med sosialarbeideren er sterke. Disse elevene forventet hjelp uti fra en individualisert og terapeutisk diskurs, noe som vil bli nærmere drøftet i neste kapittel. En av elevene beskriver sin relasjon med sosialarbeideren på en innsiktsfull måte:

*Da lar jeg bare tankene gå ut, og de kommer ut i ord, og ikke bare tenker det liksom...og plystrer det ut eller noe. Jeg sier det til en annen person og det er så sterkt liksom. Da får du ut mye, og så kommer det ut i rommet og venter liksom, og så blir det borte igjen. De ligger litt å suser rundt i rommet, og så kan vi prate litt om det, og så bare blir det borte. Vi prater litt om det som jeg for eksempel har sagt, og så etter en stund blir det borte Da tar hun bare litt inn også skyver hun bare resten ut liksom....det er en liten prosess mellom meg og henne. Hun får tingene mine bort.. Så prater vi ikke noe mer om det og ikke trenger jeg å prate mer om det heller. Da har jeg fått ut den klumpen, i hvert fall en bit av den, og for hver ting så blir den klumpen mindre og mindre og mindre. Jeg blir liksom lettere. Det virker som om jeg skulle hatt en skolesekk på meg, når det er sånne dumme dager med masse bøker.....og så bare tar jeg ut en og en bok med ord da liksom.*

Elever er ikke nullstilt ved skoleporten, de kan ha mye med seg hjemmefra i sekken. Sekken kan også bli tyngre på skolen. Denne eleven bruker ”ryggsekken” som en metafor på dette. Eleven er i starten av denne dialogen mellom henne og sosialarbeideren et handlende subjekt. Hennes tanker ”plystres” ut i ord, det går lett å få dem ut. Det å dele tankene med sosialarbeideren opplever eleven som ”sterkt”. Ordene ”suser rundt” i rommet og samtidig med at eleven snakker med sosialarbeideren om dem så blir de borte litt om litt. Her er det sosialarbeideren som er et handlende subjekt og det er sosialarbeideren som ”får tingene bort”. Eleven beskriver hvordan sosialarbeideren interagerer med sin forståelse av situasjonen, ”tar hun bare litt inn også skyver hun bare resten ut liksom”. Det skjer en prosess i her og nå situasjonen når ordene venter i rommet og de ser på ordene hver for seg og sammen. En felles innsiktsskapende forandringsprosess. Jeg vil kalle det et ”langsomt endringsøyeblikk”. På slutten blir eleven et handlende subjekt igjen når hun tar ordene eller bøkene ut og blir lettere. ”Klumpen” inne i henne forsvinner og ryggsekken som en ”klump” blir borte. Eleven føler seg forstått av sosialarbeideren. Eleven oppfatter at sosialarbeideren empatiserer med henne og at de har en emosjonell nærhet. I relasjonen omdefinerer eleven sin situasjon og føler seg etter hvert ”lettere”. Dette erfarer eleven som en prosess mellom henne og sosialarbeideren. Elevens reaksjoner er avhengig av hva hun har opplevd tidligere, forforståelsen, hvilke forventninger hun har til sosialarbeideren og øyeblikkets atmosfære.

En annen elev brukte også metaforen ”klumpen nede i maven” for å beskrive sine vansker. Eleven gir en kroppslig beskrivelse av sine vansker. Denne ”klumpen” vokser seg stor hvis eleven ikke fikk snakke om den. ”Da slipper du denne klumpen nede i maven...Den er så...også vokser den så fælt. Da slipper du å grina hver eneste natt og kanskje i timer”. Det samme er to andre elever inne på, med sine beskrivelser av hvordan det å dele sine tanker hjelper dem. ”Noen ganger hjelper det å ha noen å dele tankene med. Noen ganger kommer jeg bare for å dele. Jeg er jo en person som tenker veldig, veldig mye”. Og ”Jeg pratet om det, også gikk jeg og tenkte mindre og mindre på det, jo mer jeg pratet med henne”. Disse elevene beskriver en slags katarsis<sup>3</sup> hvor overveldende følelser etterfølges av fornyelse og et nytt liv. Nærmest en slags ”psykisk renselse”. Begrepet katarsis har en utbredt forståelse blant folk,

<sup>3</sup> <http://no.wikipedia.org/wiki/katarsis> (lastet ned den 30/8.08).

og hører hjemme i den psykodynamiske teorien. Disse følelsene av lettelse hadde også betydning for elevenes faglige læring. En tredje elev mente at om han holdt tankene for seg selv, og ikke satte ord på dem til en annen, her sosialarbeideren, så ble det verre og tankene ble mer og mer ”rare eller noe”. Han beskrev dette slik; *Kanskje for å få det ut, ikke la det stenge inne, for da kan det hende at det går verre, du har litt sånn rare tanker eller noe*. Det samme er en annen informant opptatt av, i det han fortalte hvordan med å holde tankene eller følelsene for seg selv kan du bli ”helt gal” eller ”insane”. *”Du blir helt ”insane” av å holde det inne i deg selv”. ”Holder du det inne i deg selv så kan du bli helt gal. Du kan trenge en psykiater eller noe*”. Når disse elevene beskrev seg selv etter de har snakket med sosialarbeideren sa de; *”jeg fikk bedre selvtillit”, ”jeg er blitt flinkere til å være med venner”, ”jeg blir lettet”*. En annen elev sa dette: *”Når jeg først turte å fortelle om det, så tenkte jeg ”ja nå greier jeg dette”*.

#### *Ikke så lett å gjøre det bra hvis du er i dårlig humør*

Flere elever så en sammenheng mellom sosial fungering og faglig læring. De nærmest ”tømte” seg, slik at de fikk plass og tid til faglig kunnskap. En elev beskrev at det å være deprimert eller i dårlig humør ikke er akseptable grunner for liten faglig innsats på skolen. En annen opplevde videre at sosialarbeideren var med å tilrettelata for hans læring:

*..hvis du kommer på skolen og er veldig deprimert så føler du ikke at du kan komme å si at jeg har faktisk en grunn til at jeg er sliten, det er sånn...mens hvis du faktisk kan gå å snakke om det så kanskje blir det sånn endelig fikk jeg snakket om det, og da kan man gå å gjøre det man skal liksom.*

*...hvis du for eksempel trenger hjelp med noe, eller det er ikke så enkelt å gjøre det bra hvis du er i dårlig humør, og da kan sosialarbeideren hjelpe. Hvis du er veldig lei deg da, så er det ikke så enkelt å jobbe med ting, men hvis du prater med en annen som for eksempel sosialarbeideren, så er det mye enklere å gjøre det. Ellers tenker du som oftest bare på det hele tiden, og da får du ikke konsentrert deg ordentlig.*

I dette kapitlet er de analytiske resultatene fra intervjustudien presentert, ved hjelp av utdrag fra intervjuene med elevene. Resultatene vil nå bli videre diskutert i lys av teori og i et profesjonsperspektiv.

## Kapittel 5

### Drøfting av resultater

#### **Hva har vi lært av disse elevene og hva kan vi bruke det til**

I dette kapitlet vil jeg oppsummere hva som kom frem i denne undersøkelsen og hva jeg fant teoretisk interessant. Hensikten var å få frem elevenes kunnskapsbidrag, og det er i denne sammenheng viktig å konkretisere at funnene i undersøkelsen gjelder disse åtte elevene på de tre bestemte skolene i tidsperioden oktober til desember 2007. Jeg håper allikevel at noe av den kunnskapen studien har generert kan brukes av andre i lignende situasjoner. Samlet tillegger studiens informanter sosialarbeidere stor betydning i deres skolekontekst. Jeg vil i det påfølgende redegjøre for dette, samt drøfte hvordan elevenes erfaringer av sosialarbeiderens profesjonalitet vist i praksis kan knyttes til teori. Jeg vil avslutningsvis peke på hvordan sosialarbeidertjenesten i skolen kan utvikles videre.

#### **Fremtredelsesformer i ungdommenes fortellinger**

Sosialarbeidere innehar en profesjonell handlingskompetanse, en kompetanse som viser seg frem og utøves på ulike måter i skolekonteksten. Alle elevene i denne undersøkelsen har erfaring med sosialarbeiderens profesjonalitet og har altså satt ord på denne kompetansen i praksis. Barns meningsskaping er interaksjonell og kontekstforankret (Skjær Ulvik 2005). Og elevene har gitt sosialarbeideren og hennes handlinger mening fra en subjektiv erfaring. Elevene beskriver sosialarbeideren i skolen som en de kan snakke med, en som vil barns beste og som bruker blikket i relasjonsskaping. Ulike aktiviteter sammen med sosialarbeideren blir beskrevet. Hun har tid, hun prøver å forstå og har de kunnskapene elevene trenger. Videre respekterer hun ungdommene og skaper ro slik at ungdommene får tid å tenke. Hun veileder også i livskompetanse.

Flere elever brukte metaforer da de beskrev sosialarbeideren og sin kontakt med henne, da dette var noe nytt for dem. I metaforene føres to betydningsunivers sammen. En elev beskrev for eksempel sosialarbeideren som en *"hestehvisker"* og en person som hadde kunnskaper om den *"positive"* og den *"negative"* veien. *"Klumpen nede i maven"* ble brukt av en elev for å beskrive vanskelige tanker og følelser. En elev beskrev sin dialog med sosialarbeideren som en *"ryggsekk"* med tunge bøker som eleven hadde på ryggen og som ble lettere for hvert ord som ble sagt, hørt og forstått, eller hver bok som ble kastet ut. Goffmann (1967) brukte metaforer som stillaser i danningen av begreper om sosial samhandling. Rorty (1989/1997) viser til at når vi ikke har kjente ord på fenomener bruker vi ofte metaforer. Dermed utvikler vi kunnskap om nye fenomener. De gamle metaforene eller den gamle kunnskapen blir sakte forandret og glemt. Metaforene er kulturelt betinget og kan nesten ses på som en



slags ”aktører” i de ulike diskursene. De kan åpne opp for nye virkelighetsforståelser eller virke konserverende på en samfunnsordning eller et menneskesyn (Fladseth 2003). Gjennom det språket vi bruker konstruerer vi altså fenomener i skolehverdagen og deres kunnskapsgrunnlag. Vi ”rammer” inn fenomenet (Schøn 1983). Informantene har erfart og definert sosialarbeiderens handlinger og språk og har derved tolket sosialarbeiderens intensjon. Jeg har konstruert flere diskurser med basis i materialet. Disse er alle varianter av diskursen i sosialt arbeid (Levin 2001).

## **Sosialarbeiderpraksiser**

De profesjonelle sosialarbeiderpraksisene i ungdomsskolen slik de forstås av disse elevene er; ”Mennesket i rommet”, ”Erfaringsmodellen”, ”Hestehviskeren”, ”Terapeuten”, ”Trygghetsskaperen”, ”Den aktive lytteren”, ”Samtalepartneren”, ”Veiviseren”, ”Konfliktløseren” og ”Terapeuten/Pedagogen”. Praksisene overlapper selvfølgelig hverandre og nødvendigvis vil det bety at noe kunnskap vil bli repetert.

### *Mennesket i rommet og Erfaringsmodellen*

Sosialarbeiderens tilstedeværelse i her og nå situasjonen, i rommet, på skolen og i elevenes hverdag var betydningsfullt for alle informantene. Levin (2001) er opptatt av det som skjer mellom sosialarbeideren og den som søker hjelp før en relasjon etableres. I sosial interaksjon har individens ”appearance” betydning (Stone 1970; Levin og Trost 2005). ”Appearance” kan for eksempel være klesstil, lokaliteter og måten vi plasserer oss på i et rom. Elevene definerte og tolket blant annet sosialarbeiderens klesstil og plassen de kunne sitte på. De ulike tingene var for disse elevene symboler på noe godt, hjelpsomt, trygt og kunnskapsrikt. Det materielle fikk en symbolverdi for disse elevene. Informantene sanset samtidig rommet, temperaturen, blikket, stemmen og øyeblikkets atmosfære og fikk dermed noen kroppsliggjorte og følelsesmessige erfaringer som de opplevde at skapte trygghet. Elevene definerte sosialarbeideren nærmest som ”Mennesket i rommet”. Disse definisjonene påvirket elevenes handlinger, i dette tilfellet slik at de ønsket å fortsette kontakten med sosialarbeideren. Merleau-Ponty (1994) viderefører Heideggers (1927/1962) begrep ”væren i verden” og mener at vår erfaring og forståelse av verden først og fremst er kroppslig og at kroppen er vår måte å være i verden og erfare verden på. Kroppen bebor tid og rom og de to kroppene posisjonerte seg i rommet på en god måte. Det sanselige tolkes gjennom kulturelle filtre, jfr habitus, et sett av disposisjoner som hovedsakelig ubevisst styrer vår oppfattelse av verden, våre vurderinger og handlingsmønstre (Bourdieu 1991/1993). Denne studien viser at flere av informantene viser til den fysiske kroppen i relasjonen til sosialarbeideren.

De fleste informantene definerte et diskursivt skille mellom sosialarbeideren som rolle og person. Rollen ble definert som sosialarbeiderens utdanning og arbeidsoppgavene. Derimot ble måten som arbeidet ble utført på definert som mer personlig. Tom Andersen (1995) bruker begrepene rasjonell, praktisk, kroppslig og relasjonell kunnskap og mener alle disse fire kunnskapene må være integrert hos hjelperen for å kunne skape gode relasjoner. Den relasjonelle og til dels den kroppslige kunnskapen fremheves i de fleste informantenes beskrivelser. Disse to kunnskapsdimensjonene beskriver Ingela Josefsen (1991) som erfaringskunnskap. Alle elevene henviste på forskjellig måte til sosialarbeiderens personlige og yrkesmessige erfaringer. De fleste elevene tilskrev det de erfarte både til sosialarbeiderrollen og til personen, men de la vekt på det de mente var personen. Molander (1993) beskriver dette som det personlige engasjementet i erfaringskunnskapen. Sosialarbeideren fremsto som en signifikant annen for et flertall av elevene. Sosialarbeideren var en person de likte, som de lyttet til og ville etterligne, en "Erfaringsmodell". Neste kapittel omhandler praksisen "Hestehvisker" hvor blikket inngår både som en kroppslig erfaring, en del av en diskurs og som et symbol.

### *Hestehviskeren*

En stor del av vår kommunikasjon er nonverbal. Den vises blant annet i kroppsholdning og blick, og den må tolkes for å forstås. Denne slags kommunikasjon er en grunnleggende profesjonell ferdighet (Andersen 1995; Molander 1993). I noen situasjoner overvurderer vi kanskje språkets betydning for forståelse og nærhet. Språket er på mange måter fattigere enn relasjonens mangfold. I møtet med et annet menneske kan også blant annet blick, lukt, energien i rommet, ordløs empati og kroppslig nærhet være viktig. Gjennom vårt blick uttrykker vi følelser og holdninger og oppmerksomhet for den andre og vi kan berolige eller uroe hverandre (Aryle og Cook 1976). Eide og Eide (2007) påpeker at vår non-verbale kommunikasjon kan være viktigere enn vi umiddelbart tror, da den formidler til den vi skal hjelpe, at vi er innstilt på å lytte og å hjelpe. Dette skaper trygghet. For å forstå kommunikasjon må vi altså ta hensyn både til det verbale, det non verbale og selve situasjonen. Talseth (2001) intervjuet i en undersøkelse pasienter med selvmordstanker og selvmordsforsøk om deres opplevelse av relasjonen med legen. Pasientene opplevde at "virkelig interesse" ble formidlet gjennom blickkontakt og oppfølgende spørsmål av hva pasienten hadde sagt. Pasientene oppga at de gjennom disse opplevelsene fikk ny forståelse for sin situasjon og at det påvirket behandlingen positivt.

Blickets betydning for informantene i denne undersøkelsen kom opp flere ganger i mitt materiale. Flere av elevene definerte blicket som et symbol for det å "bli sett". I vår vestlige kultur står det å "bli sett" som et unikt individ sentralt. Tankene og utsagnene disse elevene har om blicket rommes slik inn i en individualisert diskurs i vår del av verden. Elevene tolket blicket som et symbol for at sosialarbeideren

var interessert i å se og høre på dem. Bruk av blikk, gester og ansiktsuttrykk hører til de kroppslige symbolsystem (Måseide 2008). I vår vestlige kultur bruker vi begrepet ”å se” i forbindelse med å ”få innsikt” og det å skjønne noe (Liden 2000). Flere av elevene erfarte at sosialarbeideren så på dem, og tolket det dit hen at hun fikk innsikt i deres situasjon og forstod dem. På den andre siden uttalte sosialarbeiderne i dette materialet seg om at de brukte blikket for å skape relasjon. Det oppsto i situasjonen en symbolsk interaksjon, hvor eleven og sosialarbeideren hadde likartet syn på symbolets mening. Blikket fikk en symbolverdi. Blikket kan ses på som en gest, en påbegynt handling. Mead så på gesten som den første åpne fase av sosial handling (Vaage 1998). Elevene så den meningsbærende handlingen, gesten, som i dette tilfellet var blikket og tolket det som at sosialarbeideren hadde en intensjon om å lytte, forstå og hjelpe eleven. De interagerer med blikket som et symbol, ikke konkret i seg selv, men meningen det ga den enkelte. Blikket hadde alltså en følelsesmessig mening for elevene og de responderte på sin egen tolkning gjennom å ønske å snakke videre med sosialarbeideren. Som en morsom sammenligning kan nevnes at i andre kulturer for eksempel hos Suyaindianerne i Brasil blir kunnskap og det å vite assosiert med det å høre og lukte og de legger liten vekt og troverdighet på synet (Liden 2000).

Elevens definisjon av sosialarbeideren som en ”Hestehvisker” viser både til det språklige møtet og den ordløse kommunikasjonen, gjennom blant annet blikk, som kan føre til den intuitive forståelsen som eleven opplevde i møtet med sosialarbeideren. Bråten (1989) videreutvikler Meads tanker om symbolsk samhandling og middelbar forståelse. Han viser til kommunikasjon som er umiddelbar og ikke-symbolsk. Det kan for eksempel oppstå når vi glemmer oss, tier sammen eller i forholdet mellom spedbarn og omsorgsgiver. Bråten ser på sine tanker om dette tema som en prosess i det nåværende som rekonstruerer forståelsen i fortiden. Videre er affektinntoning et begrep som brukes i dialoger og beskrives som en enkel og umiddelbar reaksjon på en annen persons følelsesuttrykk og ved hjelp av blikk, gester og betoning kan sosialarbeideren formidle sin forståelse av den andres perspektiv (Misund 2002). Sosialarbeiderne i studien oppga som nevnt ovenfor at de brukte blikket i relasjonsskaping. Samtidig trenger ikke blikk nødvendigvis å være bevisste strategier fra sosialarbeideren. I forskningen om nonverbal kommunikasjon har flere forskere undersøkt pupillsignaler og funnet at skiftende sinnsstemning vises i pupillstørrelse som påvirker ubevisst (Morris 1980).

Informantenes erfaringer med selve den språklige dialogen med sosialarbeideren vil nå omtales nærmere. Tre sosialarbeiderpraksiser er konstruerte med utgangspunkt i dialogen/samtalen.

### *Terapeuten, Trygghetsskaperen og Den Aktive lytteren*

Elevene i dette utvalget speilet sosialarbeiderens yrkespraksis. Noe av det mest bemerkelsesverdige var den letthet, og ved bruk av virkelighetsnære ord og kreative metaforer, de fleste informantene beskrev sosialarbeideren og hva de erfarte i sin kontakt med sosialarbeideren. Elevene beskrev ulike ting, som for eksempel sosialarbeiderens blikk, stemme, kunnskaper og engasjement, men summen av de ulike fenomenene var allikevel fremtredende. Slik det fortonet seg for flere av elevene ble de trygge i relasjonen, og de opplevde at sosialarbeideren både hørte på dem, snakket med dem og forsto dem. Dette avsnittets tre praksiser går nesten i hverandre og vil i hovedsak bli redegjort for sammen.

På mange måter står individet i sentrum i vår kultur, men det må også forstås i en samfunnsramme. Individet fungerer i et fellesskap og ungdommens forståelse av seg selv må ses i en kontekst. Ungdommene ser seg selv med samfunnets øyner, og identifiserer og konstruerer seg selv som sosiale personer gjennom interaksjon med andre. I det moderne samfunnet legges vekt på individuelle rettigheter og muligheter. I skolen kan den individualiserte tenkingen i praksis blant annet ses i søknadsprosedyrer og holdninger når det gjelder spesialpedagogiske tilleggsressurser. Individuelle forklaringer dominerer sakkyndighetsarbeidet. Det spesialpedagogiske systemet er en del av det velferdsstatlige apparatet for fordeling av ressurser (Apold og Solvang 2000). Og her ligger også et juridisk rettighetssystem som er med på å styre søknadsprosessen. Lovverket og de ulike reglene fungerer som representasjoner for den individualiserte diskursen. Makten taler gjennom disse tekstene. Kreftene i samfunnet har materialisert seg i skolen som institusjon. Den spesialpedagogiske hjelpen blir noe særegent og spesifikt, istedenfor for at vi ser mulighetene i hverdagslige aktiviteter og naturlig samspill med andre barn og voksne (Klinge 1999). Også i arbeidet med å utvikle elevenes sosiale kompetanse blir den individualiserte diskursen gjeldende, og fokus blir lagt på individet og ikke på samspillsprosessen i skolen (Amundsen 2003). De ulike skoleprogrammene for utvikling av sosial kompetanse kan ses på som representasjoner for den rådende diskursen.

Sosialarbeideren møter altså ungdom som er midt i et selvskapingsprosjekt og hvor de individuelle rettighetene er trukket frem. Skolen som en sosiokulturell kontekst setter rammer for elevenes meningsproduksjon. I denne kulturen forstår ungdommene sine vansker i en individuell og en terapeutisk diskurs. Elevene snakket innenfor de tilgjengelige diskursene i skolekonteksten og gjorde diskursene til sine egne tankekart. De begynte å se på seg selv og tenke om seg selv i psykologiske begreper og forståelsesmåter. Slik kan diskursene sies å ha formet språket og de subjektive tankene (Hammer 2001). Det var slik de konstruerte sin selvforståelse og de brukte de tilgjengelige ordene i diskursene. Når elevene definerer situasjonen, gjør de det innenfor tilgjengelig diskurs. Elevene får et

forståelsestilbud av egne problemer av sosialarbeideren som igjen er påvirket av den diskurs sosialarbeideren arbeider i. I denne studien var det stort sett individualisert hjelp som ble etterspurt. Utviklingen har gått i retning av profesjonalisering, pedagogisering og psykologisering av barndom (Sjøberg 2003). Når elevene beskrev seg selv, så beskrev de seg som et løst individ. På mange måter et uttrykk for at i vårt samfunn er hver enkelt sin egen lykkes smed. Elevenes forventninger ble også konstruert i en terapeutisk diskurs. De forventet en "Terapeut" og mente at vanskene lå i deres eget hode. Flere elever beskrev en dyp smerte med etterfølgende glede, katarsis, når de hadde snakket med sosialarbeideren. Natalya Schkuratova (1993,116) beskriver denne prosessen slik; "*...the main goal and result of cathartic breakthrough is an individual who develops into a personality capable of emotion and empathy*". Elevene mente de utviklet kjennskap til egne og andres følelser. I Levins (2001) analyse fremtrer noen posisjoner i tre overordnede diskurser som sosialarbeiderne handlet uti fra; myndighetsutøveren, terapeuten og pedagogen. Hos elevene i denne studien var den terapeutiske posisjonen mest fremtredende. Samtalene elevene hadde med sosialarbeideren var i grenselandet mellom sosialfaglige støttesamtaler og terapeutiske samtaler (Olaisen 2007). I aksen personen i situasjonen, er personen det som blir vektlagt, og ikke situasjonen eller skolen som samspillsarena.

Grunnlaget for kommunikasjon ligger i en trygg relasjon og følelsen av trygghet var viktig for flere av elevene. Hjelpesprosessen er en komplisert og kompleks men spennende relasjon. Elevene definerte sin egen situasjon, sine erfarte vansker, i samhandling med sosialarbeideren. Sosialarbeiderens faglige og emosjonelle ferdigheter under inntoning (Schulman 2003) påvirket relasjonen og skapte den tryggheten flere av elevene følte. Sosialarbeideren fremsto som en "Trygghetsskaper" for elevene. Hans Skjervheim (1996) uttrykket at tillit er noe du får, ikke noe du kan kreve. Vi kan altså oppføre oss slik at vi blir den andres tillit verdig. Den relasjon vi får til andre er avhengig av hvordan vi fremstår for den andre. I terapeutisk endringsarbeid viser forskning at det er selve relasjonen, møtet og handlingen mellom hjelper og den som søker hjelp, som er det sentrale (Sundet 2007). Flere forskningsresultater konkluderer med at uansett behandlingsmetode er resultatet av en behandling avhengig av terapeutens personlige egenskaper evner eller holdning. (Sloane 1975; Hubble, Duncan og Miller 1999). En positiv arbeidsallianse (Bordin 1994) er blant annet avhengig av et gjensidig samarbeidsforhold mellom sosialarbeider og elev.

Noe av problemet når mennesker opplever psykologiske vansker er at de ikke klarer å sette ord på den erfaringen som ligger bak opplevelsen eller at de mangler de samme ordene (Øvereide 2000/2005). Eleven må forstås innenfra og ikke bare utenfra (Nordahl 2002). Dette betyr at du som voksen ikke bare må forstå eleven uti fra elevens handlinger og språk, men også sette deg inn i elevens livsverden.

Elevens definisjon av situasjonen må forstås. Elevene trenger hjelp som omfatter både den indre og den ytre verden, det vil si psykososial hjelp. Flere av ungdommene opplevde at sosialarbeideren tok deres perspektiv og bekreftet dem. Bekreftende kommunikasjon har mange likheter med empatisk kommunikasjon (Klinge 1999). De fleste av elevene var ikke bare opptatt av å sette ord på sine vansker, men at sosialarbeideren hadde tid til å lytte, gi eleven tid til å tenke og interagere med seg selv. De ville fortelle i sitt eget tempo. Her er det eleven som har kontrollen på hva som skal sies og hva de vil fortelle. Et par elever var opptatt av tausheten. John Lundstøls (1999) uttrykk ”rett ord i rett tid” kan komplementeres med ”rett tystnad i rett tid”. Gjennom å empatisere og gjennom introspeksjon har vi muligheten til å få tilgang til den andres indre verden (Levin 2005). Vi setter oss emosjonelt inn i den andres sted for å forstå hva den andre tenker og føler. Cooley (1909) brukte termen sympatisk introspeksjon, men i dag bruker vi vanligvis begrepet å empatisere for det samme (Levin og Trost 2005). Når vi kommuniserer med hverandre empatiserer vi i mer eller mindre grad. Når vi empatiserer setter vi oss inn i det andre menneskets perspektiv, og prøver å forstå hvordan den andre definerer situasjonen. Hvordan ser elevens forestillingsverden ut? Hvordan oppfatter han/hun seg selv og sin situasjon? Vellykket perspektivtaking er en betingelse for god kommunikasjon. En vellykket perspektivtaking kan ses på som et gjensidig utfyllende forhold mellom to deltakere der begge setter seg i den andres sted. Kjenslevar klokskap (Nortvedt 1996) er å forstå betydningen av den andres eksistensielle og subjektive erfaringer.

Når barn og ungdom ikke finner ord for sine følelser viser de det ofte i atferd eller i sitt samspill med andre. Ungdommens virkelighetsoppfattning kommer til uttrykk i atferd. Mange ungdommer med forskjellige vansker i sitt liv ”agerar ut sin spänning, sin oro och aggressivitet i direkt handlande just på grund av svårigheter at uttrycka sig i ord” (Leneer-Axelsson og Thylefors (1982/1987, 182). ”Når språket er dødt er det krise” (Skårderud 2004, 290). Kanskje er det slik som Arne Garborg (1883) sa; ”Kanskje er ungdoms galskap til sist den største visdom?”. Å finne ord og setninger som rydder, ordner og arkiverer det som har hendt, kan ha en egen terapeutisk effekt. Sosialarbeideres kunnskaper passer i arbeidet med å hjelpe ungdom å sette ord på sine vansker, og dermed arbeide med deres livssituasjon og atferd. Mange av elevene definerte sosialarbeideren som en ”Aktiv lytter” som var ”passe” nysgjerrig, men som gjennom blick, kroppsholdning og stemme stilte spørsmålene på en slik måte at elevene erfarte at sosialarbeideren hadde et virkelig ekte ønske om å skjønne dem. Lytting er en grunnleggende forutsetning for en bra samtale (Leneer, Axelsson og Thylefors 1982/1987). Laila Aamodt (2007) mener at at vi må finne former for hjelp som bygger på elevenes egne ressurser, egen definisjon av problemer og egne kulturelle normer og eget arbeid med problemet. Hovedmålsetting for arbeidet må være å ta vare på ungdommens egenart og deres følelsesliv. Dette gir en fin overgang til neste kapitel som handler om elevens erfaringer som subjekt i relasjonen.

### *Samtalepartneren*

Tradisjonelt sett er det slik at skolen har observert atferd hos eleven. Hvis dette så fra skolens side er uønsket atferd, settes anmerkning eller andre instrumentalistiske tiltak inn. Med et symbolsk interaksjonistisk perspektiv, hvor de voksne på skolen gjennom samtale med eleven prøver å sette seg inn i elevens perspektiv og tolker elevens intensjoner, vil man kanskje bedre forstå elevens handlinger, følelser og holdninger. Mitt materiale viser at de fleste informantene oppfatter at sosialarbeideren empatiserer med dem og setter seg inn i deres perspektiv. Informantene blir møtt i sitt perspektiv uansett om den voksne er uenig. Her må selvfølgelig vurderes alternativer om liv og helse står i fare. Flere av elevene mente at sosialarbeideren tolererte og aksepterte elevens definisjon av situasjonen og at veien videre måtte være elevens valg. En forutsetning er at læringssituasjonen fungerer innen rimelighetens grenser.

En elev mente at sosialarbeideren delte litt av sine personlige erfaringer noe som bidrog til at eleven erfarte dette som en samtale mellom to subjekter. Dyregrov (2004) mener at det å uttrykke personlige erfaringer i samtaler, kan brukt med forsiktighet styrke og bidra til kontaktetablering med ungdommer. En distansert fagperson som aldri er villig til å dele av seg selv gir på den andre siden et dårlig utgangspunkt for kontaktetablering med ungdom.

I vitenskapens søking etter kunnskap kan de være tre mulige underliggende interesser; kontroll, forståelse eller frigjøring (Habermas 1968/1999). Røkenes og Hansen (2002) bruker denne tenkingen når de ser på kommunikasjon i mellommenneskelige møter. Ønsker vi å kontrollere den andre? Vil vi forstå den andre og utvikle en felles enighet? Eller ønsker vi å forholde oss til andre slik at den andre oppdager noe i seg selv som han ikke har sett før, slik at han blir klar over ubevisste handlingsmønstre og dermed også kan arbeide med dem? Habermas kaller det sist nevnte for frigjørende selvrefleksjon. Flere av informantene poengterer akkurat dette og fortalte om at sosialarbeideren hadde skapt en situasjon hvor de hadde mulighet for og ønske om å arbeide med egen endring og utvikling. Sosialarbeideren og eleven fungerer som eksperter sammen. Eleven som ekspert i og på sitt liv. Sosialarbeideren ikke som ekspert i et maktbegrep der sosialarbeideren er eksperten på elevens problem, men ekspert som en samtalepartner på et likeverdig nivå. En felles innsiktsskapende prosess med to eksperter tilstede i situasjonen. Elevene opplevde at deres opplevelser ble tatt på alvor. De så på sosialarbeideren som en "Samtalepartner". Mead hadde allerede for hundre år siden tanker om instrumentalistiske tiltak og deres begrensede nytte i forhold til elevens "forstand" og atferd; *"Skolen har blitt en stor maskin for terping av de billigaste og mest trivielle delene av vår kultur, medan*

*vesentlege ting heilt blir utelatte. For ikkje å nemne dei unaturlege metodane for å kontrollere forstanden og åtferda til barna (Mead 1908-1909b/1968:65).*

### *Veiviseren, Konfliktløseren og Terapeuten/Pedagogen*

Sosialarbeiderpraksisene frem til nå ble konstruert ut ifra elevenes beskrivelser av sosialarbeideren og av interaksjonen med sosialarbeideren. Ved spørsmål om hvilken betydning sosialarbeideren hadde for elevene mente flere at denne relasjonen hadde hjulpet dem til å kunne få det bedre med seg selv, til å ta riktige valg og konsentrere seg bedre om faglig læring. Flere informanter poengterte sosialarbeiderens funksjon som en "Veiviser". Flere elever tolket sosialarbeideren som en eldre og erfaren person, en som hadde kunnskaper om den "positive" og den "negative" veien i livet. Disse elevene ønsket å høre ulike alternativer av en voksen de betraktet som kunnskapsrik. De mente sosialarbeideren informerte om ulike alternativer men at hun ikke kom med formaninger. At sosialarbeideren overlot beslutningene til elevene motiverte til egenrefleksjon. Deres forestillingsverden ble forandret ettersom de gjorde nye erfaringer i samtalen med sosialarbeideren og deres definisjonen av situasjonen forandret seg. Flere av elevene beskrev at de opplevde at det var rom for medvirkning og egen deltakelse i interaksjonen med sosialarbeideren. Dette medførte at de interagerte med seg selv frem til ulike valg, og når deres valg var tatt ble dette respektert. Kontakten skapte muligheter for at elevene kunne bli bedre kjent med seg selv, med andre og med samfunnet generelt, en slags livskompetanse. På bakgrunn av dette opplevde flere av elevene bedre sosial fungering.

Det tradisjonelle sosialiseringbegrepet er blitt kritisert for å ikke ta hensyn til den historiske og kulturelle situasjonen og for å se på barn og unge som uferdige voksne. Dessuten går kritikken ut på å se barn og ungdom som lite handlingsdyktige og som utviklingsmessig styrt etter bestemte stadier i tradisjonell utviklingspsykologi (Nilsen, Dyblie 2000). Både i pedagogisk og psykologisk tilnærming til utvikling er det lagt stor vekt på det å bli på bekostning av det å være (Morss 1996). På 1990-tallet vokste et nytt paradigme i synet på barn frem, kompetanseparadigmet (Amundsen 2003). Her blir barn betraktet som sosiale og kulturelle aktører istedenfor uferdige voksne. I dette kompetanseparadigmet tas avstand fra utviklingsteorier og sosialiseringsteorier, og barna ses på som kompetente individer som konstruerer sin egen virkelighet. Sosialisering kan istedenfor ses på som "et mangfold av interaksjonsprosesser hvor individet utvikler ferdigheter i å fortolke sine omgivelser og til å delta i samhandling med andre medlemmer i samfunnet på en meningsfull måte" (Riksaasen 2007, 31). Stafseng (2001) foreslår et nytt kompetansebegrep for skolen, en slags kombinasjon av selvrefleksivitet og allmenn handlingskompetanse. Mead (1934/1976) poengterte også de refleksive læringsprosessene, hvor samhandling og det å kunne ta den andres perspektiv ble sentralt. Dette materialet viser elever i en kontinuerlig utvikling i her og nå situasjonen. Og i elevenes beskrivelse av sin egen situasjon ser vi



kompetente elever. Flere av informantene var ikke bare opptatt av å velge riktig vei for sitt eget liv, men å få hjelp til å forstå andres perspektiv. Noen av elevene var opptatt av sosialarbeideren som ”Konfliktløser” og da særlig aktuelt i situasjoner som innebar konflikt med jevnaldrende.

Når elevene beskrev hvordan de kunne hatt det om de ikke hadde fått snakke med sosialarbeideren brukte de sterke følelsesmessige ord. De brukte ulike uttrykk og metaforer som viste til at de nesten ”kokte over” om de ikke fikk samtale med sosialarbeideren. Elevene viste her både til den terapeutiske og den pedagogiske posisjonen (Levin 2001) og viste til at sosialarbeideren medvirket til å skape gode læringsbetingelser. Elevene fikk snakke og erfarte at de deretter kunne konsentrere seg om den faglige læringen. Når elevene hadde det bedre med seg selv var det lettere å fungere faglig. Mead tok utgangspunkt i at det sosiale var utgangspunktet i forhold til læring. ”*Når det gjeld utdanning, blir ikke barnet sosialt gjennom læring. Det må være sosialt for å kunne lære*” (Mead 1909a/1964:122). Den faglige og den sosiale utviklingen går slik tidligere nevnt i parallelle prosesser (Ogden 2001; Misund 2005). Læring er både en personlig og sosial prosess (Befring 2007). Et nært samarbeid mellom elev, sosialarbeider og pedagog vil dermed være til elevens beste (Gustavsson og Tømmerbakken 2006). Mead mente at skolen måtte ta utgangspunkt i eleven som et eget bevisst selv i relasjon til andre selv, for å kontrollere og forklare undervisningssituasjonen (Mead 1909a/1964). Med et konstruktivistisk syn på læring, vektlegges både miljø, individ og samspillet dem imellom som like viktige i læringsprosessen. Læring i et demokratisk samfunn må omfatte refleksive læringsprosesser (Mead 1934/1974). I refleksive læringsprosesser er det samhandling, og aktørene tar hverandres perspektiv (Postholm 2005).

### **Sosialarbeideres profesjonsutøvelse i ungdomsskolen i et elevblikk**

Profesjonsutviklingen av sosialarbeiderrollen i norsk skole er i sin spede begynnelse. Gjennom å reflektere over sosialarbeidernes kompetanse, se på skolens behov og gå videre på de erfaringer som allerede finnes kan en ny og spennende yrkesrolle formes. Denne undersøkelsens resultater kan forhåpentligvis også bidra til dette, gjennom å fremheve elevenes erfaringer. Ungdommens meningskonstruksjoner om sosialarbeideren i skolen sett fra ungdommens egen posisjon er verdifulle. Skolen er en multiprofesjonell (Måseide 2008) institusjon hvor det er ansatt flere og ulike profesjoner. Å være sosialarbeider på en skole, er å utføre og implementere sosialt arbeid i en ny kontekst. Det vil også bety å arbeide i en annen diskurs enn den pedagogiske. Foruten å være en ny profesjon i skolen er sosialarbeideren som oftest den eneste i sin profesjon på hver arbeidsplass. Skolen er en hierarkisk organisasjon hvor rektor sitter øverst, og det er også spesielle utfordringer med å ha en annen profesjon i sjefsstilling. De ulike profesjonene arbeider uti fra ulike kategorisystem og det kan oppstå problem om

hvilket kategorisystem som skal gjelde i det profesjonelle samarbeidet (Måseide 2008).

Kategorisystemet utgjør representasjoner for de ulike diskursene. Dette medfører blant annet ulike definisjoner på elevenes problemer og hvordan de skal løses. I skolen som institusjon er det pedagogiske personalets forståelsesmodell den gjeldende. Hvor mye makt og status et enkelt individ eller en gruppe får i en organisasjon har å gjøre med organisasjonens behov for de ressurser individet eller gruppen kontrollerer (Hasenfeldt 1983). Som den eneste ansatte med sosialfaglig utdanning på skolen er det viktig å få bekreftelse på sin egne særegne identitet og ikke bli slukt av den pedagogiske kulturen og forståelsesrammen (Dvergsnes 2001; Misund 2005). Spørsmålet kan stilles om det er spesielt vanskelig å ”få tak i” det sosiale arbeidet på en annen yrkesgruppes arena, hvor pedagogikk er det dominerende faget (Backlund 2007). På den andre siden kan det å være alene i sin yrkesgruppe medføre at sosialt arbeid som fag fremtrer mer tydelig, da det fremtrer som noe annerledes. Misund (2005) viste i sin studie at det var uklare målsettinger og at arbeidsoppgavene var lite konkrete for miljøarbeiderne i skolen. Dermed ble også sosialarbeidernes rolle og forventningene til denne rollen diffuse.

I denne studien hadde alle elevene klare definisjoner på sosialarbeiderrollen og også bestemte forventninger til og erfaring med sosialarbeidernes arbeidsoppgaver i praksis. Denne studien viser altså at elevene helt tydelig har erfaringer med at sosialt arbeid er noe annet enn pedagogikk. Slik jeg tolker intervjuvarene oppfatter elevene ikke sosialarbeidernes rolle, kunnskaper og handlinger som en del av den pedagogiske forståelsesmodellen/diskursen, men derimot som en egen integrert profesjon i skolehverdagen deres. Elevene omtaler ikke sosialarbeiderne i diskursen om sosialt arbeid slik den omtales hos Levin (2001). Derimot uttaler de seg i en diskurs om sosialt arbeid, hvor dette arbeidet er positivt, nyttig, betydnings- og virkningsfullt for dem. De har også erfaring av, og uttaler seg i diskursen i sosialt arbeid. Fremtredende var elevenes forståelse av sosialarbeiderens posisjon som terapeut og sosialarbeiderens evne å ”starte der hvor klienten er” (Levin 2001). Flere informanter erfarte at sosialarbeideren ”startet der eleven var” blant annet gjennom nyanserte blikk, spørsmål som viste ”ekte” interesse og gjennom å behandle eleven som en aktiv deltaker i en profesjonell prosess. I tillegg var sosialarbeiderens posisjon som veileder i livskompetanse noe flere elever kommenterte. På de skolene som inngikk i studien hadde sosialarbeiderne arbeidet relativt lenge på skolen og var selv nokså godt innforstått med arbeidsoppgavene sine. De hadde også relativt lang arbeidserfaring i sosialt arbeid. Dette kan ha bidratt til at elevene erfarte det praktiske sosiale arbeidet så tydelig. Dessuten hadde alle informantene hatt kontakt med sosialarbeideren over lengre tid.

I offentlige dokumenter (Lov om opplæring for grunnskoler og videregående skoler 1998; Kunnskapsløftet 2006) poengteres både faglige og sosiale mål for elevene. I Kommunehelsetjenesteloven (1982) lovhjemles det helsefaglige arbeidet på skolen. Gjennom pedagoger og helsefaglig personale kan

altså de faglige og de helsefaglige målene tilgodeses. Personale for å arbeide med de spesifikke sosiale målene er ikke lovhjemlet og de fleste skolene har ikke slikt personale. Er dette fordi dette i diskursen om sosialt arbeid (Levin 2001) er noe som alle kan? Som den ”*sunne fornuften*” nevnt innledningsvis. Betydningen av sosialarbeidere i skolen fremgår av elevenes utsagn i denne studien. Hovedsakelig var informantene opptatt av den individuelle hjelpen de fikk av sosialarbeideren. I aksen person og situasjon så var det nesten entydig blant informantene at det var personen som skulle få hjelp til å fungere i situasjonen, ikke situasjonen som trengtes å forandres eller relasjonene mellom aktørene i skolen som kunne være vanskelige. Elevene uttalte seg lite om sosialarbeiderens samarbeid med kontaktlærer, foresatte og andre etater. Sosialarbeiderne poengterte derimot dette samarbeid, og det sentrale i å se elevens helhetlige situasjon. Alle informantene visste om sosialarbeiderens samarbeid med andre etater og var positive til dette. Ingen av informantene hadde erfaring med et slikt samarbeid. Dette kan være tilfeldig, eller det kan være et uttrykk for at elevene ikke trodde det var viktig å nevne siden fokus i denne studien ikke er på elevens vansker. En informant hadde erfaring med at sosialarbeideren hadde samtale med henne og hennes foresatte. En situasjon skilte seg ut hvor informantene var opptatt av at sosialarbeideren arbeidet med elevens relasjoner, men dette gjaldt fortrinnsvis ved konflikter mellom jevnaldrende. Dette bekrefter jevnaldrendes betydning i skolen, og i materialet framtrer ungdommene som signifikante andre for hverandre.

I ungdomsskolen er det en fare for at fokus kan legges for mye på fag, mens det menneskelige perspektivet blir underordnet (Misund 2005). En fare ved at sosialt arbeid inkluderes i skolen kan være at skolen formaliserer ansvaret for det skolen oppfatter som ”vanskelige” elever til sosialarbeideren. Ansvaret for å finne en løsning fjernes fra skolen, klassen og lærer. Da flere studier viser at relasjonen mellom lærer og elev er sentral for elevenes læring og trivsel i skolen (Nordahl m.fl. 2005) kan den kunnskapen som fremkommet i studien gi føringer på at sosialarbeideren kan veilede pedagogene i forhold til relasjonsarbeid. I dette ligger at sosialarbeideren kan gi pedagogene trygghet i å samtale med elevene. Pedagoger og sosialarbeidere har i viss grad overlappende kompetanse (Dvergsnes 2001). Sosialarbeidere er en viktig ressurs og et godt supplement til lærerne (Aamodt 2007). Ved en slik arbeidsdeling (Abbott 1988) kan de to profesjonene ses på som medarbeidere med komplementære ferdigheter og kompetanse. En klar arbeidsdeling, vil bety at de ulike yrkesgruppene løser ulike oppgaver samtidig som de erkjenner den gjensidige avhengigheten for å kunne gi eleven best mulig hjelp. Begge yrkesgruppene definerer situasjonene i skolen uti fra sin profesjonalitet. Satt på spissen så kan samarbeidet medføre at pedagogene lærer å se mennesket i tillegg til eleven, og sosialarbeiderne lærer å se eleven i tillegg til mennesket. Det vil være til elevenes beste hvis begge yrkesgruppene kan se elevene i lys av sin kontekst både i skolen og hjemmet.

## **Felles ansvar for oppvekst**

Alle elevene i dette materialet vurderte det som viktig at sosialarbeideren er tilgjengelig på skolen og i deres hverdagsliv. Virkeligheten er nå, og er det eneste som eksisterer da fortiden og fremtiden ligger implisitt i det nåværende (Mead 1934/1976). Verdien i det nåværende kom frem i ungdommenes utsagn. Skolen er en dynamisk arena med mange muligheter og i et oppvekstperspektiv er tid og rom viktige dimensjoner. Mellom ungdom skjer viktige sosiale læreprosesser, og dette viste seg i materialet blant annet gjennom måten ungdommene introduserte hverandre for sosialarbeideren. Ungdom er signifikante andre for hverandre (Frønes 2003/2007). For å unngå stigmatisering av marginaliserte grupper bør det forebyggende arbeidet ses i sammenheng med det generelle ungdomsarbeidet. Med sosialarbeidere ansatt i grunnskolen legges det forebyggende arbeidet på flere nivåer inn i den generelle oppvekstpolitikken. Alle informantene hadde en forståelse av at alle elever på skolen kunne gå til sosialarbeideren, ikke bare de med spesielle behov. De definerte sosialarbeideren som en person de kunne snakke med om alt fra normale 14- årstanker til de mer alvorlige vanskene. Med forbehold om at dette er et lite utvalg så viser materialet ungdom som er godt kompetente, som søker hjelp når den er tilgjengelig og blir definert som egnet eller nyttig av ungdommene. På denne måten kan samfunnet sikre seg en tidlig intervensjon på ungdomsskolenivå.

Da skolen har en slik dominerende plass i oppveksten, bør det være større variasjonsbredde i ulike ansatte profesjoner. Begrepet ”fellesforstått” ansvar for oppvekst (Stortingsmelding nr. 40. 2001-2002) peker på det ansvar samfunnet har for å sette inn flerfaglige tiltak. Dessuten bør dette ansvaret ligge på et høyere og felles forpliktende nivå (Befring 2007). Det er behov for en tydelig oppvekstprofil i det postmoderne samfunnet hvor skolen kan ta et helhetsperspektiv og være en forebyggende aktør. Skolen er en arena hvor det er forventet at elevene skal tilpasse seg sosialt uansett forutsetninger. Tanken er at flere elever egentlig har forutsetninger til å lykkes i utdanningssystemet (Nordahl 2003). Skolen kan henvise videre, men vi kan ikke henvise bort barnet. Barnets hverdag er tross alt på skolen, og vi må under hjelpeprosessen forholde oss til barnet og hjelpeapparatet. For elevene gjelder livet her og nå, og dette har en verdi i seg selv. Integreert faglig og sosial læring i skolen kan ses på som et velferdspolitisk virkemiddel som skaper ferdigheter for å fungere i samfunnet. Det er ikke noe fasit for hva tilpasset undervisning innebærer (Stortingsmelding 16. 2006-2007). Nordahl m.fl. (2005) er opptatt av hvordan man fortolker tilpasset opplæring til praksis. I dette ser han på tilpasset opplæring som integreert personlig, sosial og faglig utviklingen og eventuelt kan tilpasset opplæring tolkes som blant annet andre yrkesgrupper i skolen. Hver enkelt personlige vekst og utvikling i livskompetanse er viktige læringsområder og vi må løfte vanskeligstilte elever slik at utgangspunktet for læring blir likeverdig. Videre må vi legge til rette slik at skolesystemet klarer å kompensere for sosial ulikhet istedenfor at ulikheten reproduseres.

Med sosialarbeidere inn i skolen, utvikler vi skolen som oppvekstarena. Denne undersøkelsens resultater viser at vi da sannsynligvis vil få et bedre forebyggende barnevern. Tjenesten vil også kunne fungere som et lavterskeltilbud i forhold til elevenes psykiske helse. Pedagogene kan få mer tid til å undervise og et tettere og lettere tilgjengelig samarbeid med sosialfaglig personale på skolen. Den institusjonelle balansen forandres og det som er vanlig vil endres når noe nytt kommer til.

### **Styrker og begrensninger ved studien**

Styrken ved studien er utvilsomt det indholdsrike intervjumaterialet. Resultatene har også bidratt med kvalitativ kunnskap og forståelse om fenomenområdet sosialarbeidere i skolen. Resultatene i denne studien forteller om elever som er positive til fenomenet sosialarbeidere i skolen og som er fornøyde med den hjelpen de har fått. Om dette er et tilfeldig resultat, som for eksempel kan ha bakgrunn i tre populære og spesielt dyktige sosialarbeidere kan ikke studien si noe nærmere om. Videre kan de som har sagt ja til å være med i undersøkelsen være de som i utgangspunktet var positive til sosialarbeideren. Elevene har i ettertid ikke sett mine tolkninger på deres utsagn, og heller ikke tolket sine egne utsagn, men de har underveis i intervjuene så langt det var praktisk mulig avkrefte eller bekrefte min forståelse av deres erfaringer. Studien viser til elevenes subjektive erfaringer, og det er elevens egen oppfatning at hun eller han har det bedre med seg selv, de lærer bedre og tar bedre valg. Hvordan elevene fungerer i skolen fra skolens og pedagogenes perspektiv sier studien ikke noe om.

Jeg ønsket å analysere og tolke elevenes erfaringer av sosialarbeideren i skolen og materialet ble stort og innholdsrikt. Jeg valgte å ta med mange temaer for å både kunne vise til materialets bredde, detaljer og helhet, spesielt med bakgrunn av at dette er et relativt nytt arbeidsområde for sosialarbeidere. Studien kan kritiseres for å ikke gå nok i dybden på enkelte temaer, men mitt håp er at resultatene kan inspirere til videre forskning på området.

### **Hvordan denne tjenesten kan utvikles**

For å nå målet om en inkluderende skole, og en skole som utjevner sosiale forskjeller, kan sosialfaglig personale være et av flere mulige tiltak. I Stortingsmelding nr.16 (2006-2007) foreslås blant annet at det i forbindelse med elever med sammensatte problemer utarbeides en veileder for flerfaglig og flersektorielt samarbeid. Stortinget har ikke pekt på noen spesielle grupper, men vil ha en drøfting om andre yrkesgrupper kan medvirke til en annen type kompetanse i skolen. Dessuten retningslinjer for at det skal satses på bedre rådgivning i skolen for slik å kunne styrke det forebyggende arbeidet. Et forslag er da å dele ”Rådgivingstjenesten” i skolen mellom to, sosialpedagogisk rådgivning og

yrkes/utdanningsrådgiving, og deretter utarbeide veiledende kriterier for kompetanse. Sosialfaglig personale er godt egnet til å fylle disse sosialpedagogiske stillingene (Aamodt 2007). Som en oppfølging av Stortingsmelding nr. 16, arbeider nå Midtlyngutvalget blant annet med å se på hvordan vi ivaretar elever med særlige behov og hva som fremmer og hemmer flerfaglig samarbeid i skolen. Utvalget kommer med sin innstilling i juni 2009.

Abbott (1988) viser til tre nivåer hvor krav om jurisdiksjon kan fremsettes. Arbeidet med å implementere sosialarbeiderprofesjonen har begynt på forskjellige skoler rundt i landet. I lovverket foreslås å utrede behovet for andre yrkesgrupper i skolen. I det offentlige rom er diskusjonene om uro og dårlig disiplin i skolen et tema, hvor også sosialarbeidere har blitt nevnt som en av flere løsninger. I denne studien beskrev informantene sine erfaringer med sosialarbeideren på skolen blant annet ved bruk av noen gode metaforer. Kanskje kan disse erfaringene og metaforene være starten på en diskusjon om fremtidens skole. En skole hvor disse metaforenes makt går fra å være retoriske til diskursive. En skole hvor faglig og sosial utvikling ikke betraktes som dikotomier, men derimot på en relasjonsrettet måte, som likeverdige og integrerte. En skole med intresserte og motiverte elever som søker kunnskaper i skolen som de mener er nyttig for dem i det virkelige liv.

Helt til sist noen ord om Basil Bernstein (Stenersen, Hovdenak, Riksaasen og Wiese 2007) og hans utdannings sosiologiske forskning. Bernstein var opptatt av både de strukturelle og de interaksjonistiske perspektivene i og ved skolen. I den pedagogiske diskursen diskuterte han dannelsen av ulike pedagogiske identiteter i tilknytning til utdanningsreformer. I de ulike læreplanene legger staten til rette for ulike pedagogiske identiteter slik at dette påvirker elevenes bevissthetsstrukturer gjennom de utvalgte verdier, kunnskaper og interesser. Spesielt interessant er den terapeutiske identiteten. Oversatt til omsorgsidentiteten av Stenersen, Hovdenak (2007) og som omhandler positiv og stimulerende personlighetsutvikling, både kognitivt, sosialt og emosjonelt. Min forhåpning er at denne studiens resultater kan medvirke til at omsorgsidentiteten kan bli mer fremtredende i læreplanene. Staten bestemmer om utdanningspolitikken og pedagogene bestemmer på skolen. Men her skal vi bygge opp vår profesjon, sosialt arbeid i skolen.

*”Vi er heldige som har sosialarbeider på vår skole, fordi da lærer vi mer og blir gladere”*

Gutt 8 klasse i 2008.

Elevintervju

## Tema 1

### Presentasjon

Oppfølging av tidligere informasjon gitt til eleven.

Poengtere at elevens erfaringer er viktige

Skapa trygghet og tillit i intervjusituasjonen

## Tema 2

### En vanlig dag på skolen

Skolevei, friminutt, klassen, lærer, venner, fag, trivsel, egne ressurser og vansker, egne mål, sosialarbeideren.

## Tema 3

### Kontakten med sosialarbeideren

Ytre rammer:

Kjennskap til sosialarbeideren. Tilgjenglighet. Hvem bestemte. Andres reaksjoner. Hvor ofte. Hvor.

Relasjonen:

Første møtet og tanker før, inntrykk. Samtaletema - viktigste. Aktiviteter.

Betydningen for deg

Innsikt i din situasjon/forståelse

Dine følelser

Atmosfæren

Sosialarbeiderens beskrivelse av deg

Sosialarbeideren:

Sosialarbeiderens oppgaver

Beskrivelse positivt/negativt

Beskrivelse av sosialarbeideren for en annen elev, person/oppgaver

Sosialarbeiderens kontakt med foresatte og kontaktlærer

## Tema 4

### Betydningen av kontakten/relasjonen med sosialarbeideren

Et møte som huskes spesielt godt eller en episode eller det siste møte.

Betydning for deg, faglig/personlig/sosialt.

Egen forandring, faglig/personlig/sosialt

Avslutning av kontakt

## Tema 5

### Avslutning

Synspunkter

Flere ting

Annerledes

### Sosialarbeiderintervju

#### Tema 1

##### Presentasjon og ytre rammer

Oppfølging av tidligere informasjon gitt til sosialarbeideren  
Arbeidserfaring på skole  
Instruks  
Plass i organisasjonen  
Elevenes kjennskap til stillingen

#### Tema 2

##### Arbeidsoppgaver på skolen

Sosialt arbeid på en ungdomsskole  
En vanlig dag på skolen  
Beskrivelse av arbeidsoppgavene  
Administrasjon/lærere/elever/foresatte/annet hjelpeapparat  
Elevkontakt/metoder i sosialt arbeid  
Viktige kunnskaper som sosialarbeider på en ungdomsskole  
Utfordringer

#### Tema 3

##### Kontakten med elevene

Henvises elevene/hvem kommer og hvorfor  
Elevenes kjønn  
Elevenes forventninger  
Sosial kompetanse  
Metoder i sosialt arbeid  
Personlig kompetanse  
Selve møtet sosialarbeider/elev  
Atmosfæren/å lytte  
Et spesielt møte  
Målsettingen

#### Tema 4

##### Sosialarbeiderens betydning for elevene

Elevenes målsetting/er  
Sosialarbeiderens målsetting/er  
Læring/trivsel  
Sosialarbeidere på ungdomsskoler

#### Tema 5

##### Avslutning

Synspunkter  
Flere ting  
Annerledes



Ulrika Gustavsson  
Høgskolen i Oslo avdeling for samfunnsfag  
Postboks 4 St Olavs plass  
0130 Oslo

Nittedal november 2007

**Informasjonsskriv til ledelsen og sosialarbeider ved.....ungdomsskole.**

Takk for at dere har sagt ja til at jeg kan få muligheten til å gjennomføre intervjuer med elever og sosialarbeider ved deres skole.

Jeg er selv utdannet sosionom og har arbeidet som sosialarbeider i 20 år på en ungdomsskole. For tiden er jeg student på Høgskolen i Oslo, og holder på med den avsluttende masteroppgaven i sosialt arbeid.

Tema for min masteroppgave er sosialt arbeid i ungdomsskolen med fokus på elevenes syn på sin kontakt med sosialarbeideren på skolen. Undersøkelsen vil ikke ha fokus på årsaken til at elevene har kontakt med sosialarbeideren, men på hvilke erfaringer de har med denne kontakten.

De første sosialarbeiderne ble ansatt i norsk skole på 1980-tallet, men er på mange måter fortsatt en relativt ny yrkesgruppe i skolen. Fellesorganisasjonen for sosionomer, barnevernpedagoger og vernepleiere oppgir at i 2007 var omtrent 420 av deres medlemmer ansatt i skolen. I senere tid har interessen for denne type stillinger vært økende. Dette kan vi merke gjennom flere ansatte sosialarbeidere i skolen, flere publiserte fagartikler om dette tema, flere studenter ved de ulike høyskolene som skriver om dette tema og et økende antall seminarer rundt i Norge hvor tverrfaglighet i skolen er i fokus.

Det finnes fortsatt lite forskning om de nye yrkesgruppene i skolen og jeg har frem til nå ikke funnet noen undersøkelser eller forskning om hvilke erfaringer elevene har med denne nye yrkesgruppen i skolen. Praksisfeltet etterspør mer forskningsbasert kunnskap på dette området. Jeg er derfor, som tidligere nevnt takknemlig for at Dere på ..... ungdomsskole stiller Dere positive til at jeg kan gjennomføre min undersøkelse på deres skole.

Jeg ønsker å intervju 3 elever ved deres skole, som har hatt kontakt med sosialarbeideren i løpet av det siste skoleåret (2006/2007) og frem til dags dato. Elevene skal trekkes ut tilfeldig på en anonym oversiktsliste, som sosialarbeideren på deres skole vil være behjelpelig med å lage. Sosialarbeideren vil deretter spørre de aktuelle elevene og deres foresatte om jeg kan få informere dem om min studie. De vil i tilfelle bli både muntlig og skriftlig informert. De elevene som ønsker å delta på et intervju skriver under en samtykkeerklæring. Også de foresatte må skrive under denne samtykkeerklæringen. Jeg ønsker å gjennomføre intervjuene i tidsrommet november – desember 2007. Intervjuet med sosialarbeideren vil skje i det samme tidsromme. Før disse intervjuene kunne jeg tenke meg et besøk på skolen, for å planlegge det praktiske i forbindelse med undersøkelsen. Dessuten være tilstede, for eksempel noen timer for å bli litt mer kjent med skolen. Jeg håper sosialarbeideren har mulighet å bruke noen timer til dette.

Deltakelsen i denne undersøkelsen er frivillig både for elever og sosialarbeideren og de kan når som helst trekke sitt samtykke om å delta, uten at de trenger å si hvorfor de ikke vil delta mer. Opplysningene de gir meg i intervjuene vil bli behandlet konfidensielt. En prosjektmedarbeider vil skrive ut noen av intervjuene. Denne medarbeider har signert taushetserklæring. Også jeg som forsker har taushetsplikt i forhold til innsamlede opplysninger. I den endelige oppgaven jeg skriver vil jeg anonymisere opplysningene slik at verken elever eller sosialarbeider kan gjenkjennes. Opplysningene fra intervjuene vil bli forsvarlig oppbevart frem til november 2008 da prosjektet avsluttes og alle data vil bli slettet. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste AS.

Om Dere ønsker mer informasjon eller om noe er uklart kan Dere ringe meg på telefonnummer ----- . Dere kan også kontakte min veileder -----.

Jeg tar ellers kontakt i uke ..... for å avtale når vi kan møtes.

Jeg ser frem imot et spennende samarbeid.

Vennlig hilsen

Ulrika Gustavsson  
Masterstudent

Ulrika Gustavsson  
Høyskolen i Oslo avdeling for samfunnsfag  
Postboks 4 St Olavs plass  
0130 Oslo

Nittedal november 2007

Til.....

**Informasjonsskriv til elev og foresatte, samt forespørsel om deltakelse i intervju.**

Takk for at dere har sagt ja til at jeg kan få muligheten til å informere dere om min undersøkelse.

Jeg er student ved Høyskolen i Oslo, avdeling for samfunnsfag. Jeg holder nå på med avsluttende masteroppgave i sosialt arbeid. I denne oppgaven vil jeg skrive om sosialarbeidere i ungdomsskolen, og jeg vil undersøke hvilket syn elevene har på sin kontakt med sosialarbeideren. Undersøkelsen vil ikke ha fokus på hvorfor elevene har kontakt med sosialarbeideren, men på hvilke erfaringer de har med denne kontakten. Sosialarbeideren vil også bli intervjuet om sitt arbeid ved skolen.

De første sosialarbeiderne ble ansatt i norsk skole på 1980-tallet, men er på mange måter fortsatt en relativt ny yrkesgruppe i skolen. Fellesorganisasjonen oppgir at i 2007 var omtrent 420 av deres medlemmer ansatt i skolen. I senere tid har interessen for denne type stillinger vært økende. Dette kan vi merke gjennom flere ansatte sosialarbeidere i skolen, flere publiserte fagartikler om dette tema, flere studenter ved de ulike høyskolene som skriver om dette tema og et økende antall seminarer rundt i Norge hvor tverrfaglighet i skolen er i fokus.

Det finnes fortsatt lite forskning om de nye yrkesgruppene i skolen og jeg har frem til nå ikke funnet noen undersøkelser eller forskning om hvilke erfaringer elevene har med denne nye yrkesgruppen i skolen. Praksisfeltet, det vil si de ulike skolene etterspør mer forskningsbasert kunnskap på dette området.

Du har blitt tilfeldig trukket ut fra en anonymisert oversiktsliste over elever som har hatt kontakt med sosialarbeideren skoleåret 2006/2007 og frem til dags dato. Det hadde vært fint om jeg kunne få intervjuet deg om din kontakt med sosialarbeideren på din skole. Det er som tidligere nevnt, gjort lite forskning på dette tema tidligere, og dine tanker og erfaringer er derfor viktige for å øke kunnskapen på dette området.

Samtidig vil jeg be om tillatelse fra dere foresatte om at deres datter/sønn kan få bli intervjuet av meg. Intervjuet vil ta omtrent to timer. Vi kan gjennomføre intervjuet på skolen eller et annet sted, som vi avtaler over telefon.

Deltakelsen i denne undersøkelsen er frivillig og du kan når som helst trekke ditt samtykke om å delta, uten at du trenger å si hvorfor du ikke vil delta mer. Opplysningene du gir meg i intervjuet vil bli behandlet konfidensielt. En prosjektmedarbeider vil skrive ut noen av intervjuene. Denne medarbeideren har signert taushetsklæring. Også jeg som forsker har taushetsplikt i forhold til det innsamlede materialet. I den endelige oppgaven jeg skriver vil jeg anonymisere opplysningene, slik at du ikke kan gjenkjennes. Opplysningene fra intervjuene vil bli forsvarlig oppbevart frem til november 2008 da prosjektet avsluttes og alle data vil bli slettet. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Hvis du kunne tenke deg å delta på et slikt intervju må du og dine foresatte skrive under på et samtykkeskjema. Jeg håper på at vi kan gjennomføre intervjuene i november og desember 2007.

Om dere ønsker mer muntlig informasjon eller hvis det er noe som er uklart kan dere ringe meg på telefonnummer-----.  
Dere kan også kontakte min veileder -----

Jeg ser frem imot et spennende samarbeid.

Ulrika Gustavsson  
Masterstudent

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
 NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
 N-5007 Bergen  
 Norway  
 Tel: +47-55 58 21 17  
 Fax: +47-55 58 96 50  
 nsd@nsd.uib.no  
 www.nsd.uib.no  
 Org.nr. 985 321 884

Jan Trost  
 Avdeling for samfunnsfag  
 Høgskolen i Oslo  
 Postboks 4 St. Olavs plass  
 0130 OSLO

Vår dato: 27.09.2007

Vår ref :17415 / 2 / SF Deres dato:

Deres ref:

**KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER**

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.09.2007. Meldingen gjelder prosjektet:

17415

*Hva er det dere sosialarbeidere kan, som vi lærere ikke kan selv? En kvalitativ studie av ungdomsskoleelevers erfaringer med sin kontakt med skolens sosialarbeider*

Behandlingsansvarlig  
 Daglig ansvarlig  
 Student

Høgskolen i Oslo, ved institusjonens øverste leder  
 Jan Trost  
 Ulrika Gustavsson

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

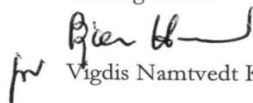
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/melding/pvo\\_endringsskjema.cfm](http://www.nsd.uib.no/personvern/melding/pvo_endringsskjema.cfm). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/register/>

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.11.2008, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
 Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
 Sølve Fauskevåg

Kontaktperson: Sølve Fauskevåg tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ulrika Gustavsson, Øvre Bjertnes 30 D, 1482 NITTEDAL

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

**Fra:** "Siv Midthassel" <Siv.Midthassel@nsd.uib.no>  
**Til:** <jherdal@online.no>  
**Kopi:** <OddbjorgSkjar.Ulvik@oks.hio.no>  
**Sendt:** 9. juli 2008 09:27  
**Emne:** Prosjektnr: 17415. Sosialarbeidere i ungdomsskolen. En kvalitativ studie av ungdomsskoleelevers erfaringer med sin kontakt med sosialarbeideren på skolen.

Hei,

Viser til endringsmelding mottatt 8.juli. Vi har registrert ny tittel på prosjektet samt at daglig ansvarlig er endret fra Jan Trost til Oddbjørg Skjær Ulvik. for øvrig vises det til vår vurdering av 27.09.07.

Vennlig hilsen,

Siv Midthassel  
Spesialrådgiver  
(Senior Adviser)

Personvernombud for forskning,  
Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
(Norwegian Social Science Data Services)  
Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGEN

Tlf. direkte: (+47) 55 58 83 34  
Tlf. sentral: (+47) 55 58 21 17  
Faks: (+47) 55 58 96 50  
Email: Siv.Midthassel@nsd.uib.no  
Internettadresse [www.nsd.uib.no/personvern](http://www.nsd.uib.no/personvern)

No virus found in this incoming message.  
Checked by AVG - <http://www.avg.com>  
Version: 8.0.138 / Virus Database: 270.4.7/1541 - Release Date: 08.07.2008 19:50

09.07.2008



### International Network for School Social Work

<http://internationalnetwork-schoolsocialwork.htmlplanet.com>

Contact [mhuxtable@olympus.net](mailto:mhuxtable@olympus.net)

### Electronic Newsletter June, 2007

Editor: Marion Huxtable

#### News from Japan

In some municipalities in Japan school social workers have recently started to provide services to students who are experiencing difficulties within their environment. Although there have been pilot programs for many years, the number of school social workers has remained small. Groups of social workers have however remained determined to introduce school social work into the school system in order to help students who are increasingly struggling with school problems. The Japanese Society for the Study of School Social Work (JSSSSW) is one group that continues to promote the concept of bringing social work to schools.

Koji Kadota, President of the Society, writes that the Society will present its second annual congress in Osaka on July 7, 2007 focusing on the development of training programs for school social workers. Symposiums and other presentations will be provided.

#### Center for Mental Health in Schools

The Center for Mental Health in Schools can provide resources and technical assistance. Contact the Center at [smhp@ucla.edu](mailto:smhp@ucla.edu). You can also write to Center for Mental Health in Schools, Dept. of Psychology, UCLA, Los Angeles, CA 90095-1563 and use the web site at <http://smhp.psych.ucla.edu>.

The monthly newsletter (ENEWS) is also helpful. To receive it, send your e-mail address to [smhp@ucla.edu](mailto:smhp@ucla.edu) or subscribe online: <http://lists.ucla.edu/cgi-bin/mailman/listinfo/mentalhealth-L>. The Center has just mailed the Summer issue of "Addressing Barriers to Learning", the Center's quarterly newsletter. It contains an important article on **Evidence-Based Practices in Schools: Concerns About Fit and Implementation**. The article applies to more than just mental health. It is relevant to all of school social work. It raises concerns about evidence-based interventions, for example whether the intervention has been tested in real-life situations. The article is well worth reading. It discusses issues relating to implementation of evidence-based practices, such as policy issues and how change happens in systems. Putting proven approaches into practice requires leadership, training and motivation to introduce and sustain systemic change. You can see the entire article online at <http://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/Newsletter/summer07.pdf>.

Other matters featured in the Center's Summer newsletter are:

- Research-base for a Comprehensive System of Learning Supports
- Using Data Wisely
- Center News & Resources

The web site at <http://smhp.psych.ucla.edu/news.htm> gives you access to previous issues of the newsletter.

## **Research in school social work**

In most countries there is little research about school social work or journals dedicated to school social work. Yet there is increasingly a requirement to use evidence-based methods. There should be no conflict between using methods that are shown to be effective and maintaining a child-centered, caring relationship with the pupil. Below is a request from Ulrika Gustafsson of Norway for help in designing a study that focuses on how pupils work with school social workers to improve their school lives. Research such as this can inform how school social workers interact with the pupils as they implement methods that are effective. There are about 400 school social workers in Norway with little research to guide them. The Government is currently planning to increase the number of school social workers, so research will become an important tool to guide the planning and implementing of the services to be offered.

### **Request for assistance from Ulrika Gustavsson**

I have been working as a school social worker for twenty years in Norway and am planning a research project on school social work for my Master's thesis. I will interview pupils aged 13 through 16 about their experiences of working with a school social worker. The topic is important at this time as the Government is developing a plan for bringing more social workers into the schools. Since there is little research on school social work in Norway, I would appreciate input on designing this study. Please contact me if you have experience with research in which you asked pupils about their experience working with a school social worker.

Reply to Ulrika Gustavsson at <jherdal@online.no>

## **Conferences**

The 11th National School Social Work Conference, sponsored by the School Social Work Association of America, will be held April 3-5, 2008 in Denver, Colorado. If you are interested in attending it is a good idea to plan ahead to be sure of obtaining a visa. The call for papers has been sent out and you can find out how to submit a paper by contacting the SSWAA. Submissions of overseas proposals for presentations at the conference are always welcome.

## **News**

Please send news and items for future issues of the newsletter to [Marion Huxtable](#).

## Litteraturliste

- Abbott, Andrew. 1988. *The system of Professions. An essay on the Division of Labor* Chicago: The University of Chicago Press.
- Almås, Reidar, Kjetil, Karlsen og Ingunn, Thorland. 1995. *Fra pliktsamfunn til mulighetstorg. Tre generasjoner skriver sin ungdom*. Trondheim: Senter for bygdeforskning.
- Alvesson, Mats og Kaj, Skøldberg. 2005/2008. *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. 2.utgave. Stockholm: Studentlitteratur.
- Amundsen, Hilde, Merete. 2003. Det sosialt konstruerte barnet. I Sagberg, Sturla og Kjetil, Steinsholt. *Barnet. Konstruksjoner av barn og barndom*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andenæs, Agnes. 2000. Generalisering; Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I Haavind, H. (red) 2000. *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Ander, Birgitta, Malin, Andersson, Kajsa, Jordevik og Anukka, Leisti. 2005. *Möten i mellanrummet – sosialt förebyggande arbete med ungdomar*. Stockholm: Gothia.
- Andersen, Tom. 1995. Klienter og terapeuter som samforskere for å øke terapeutens sensitivitet. Oslo; *Fokus* 4:193-200.
- Andersson, Bjørn-Erik. 2001. Stimulerar skolan elevernas utveckling. I; Andersson, Bjørn-Erik. (red). 2001. *Ungdomarna, skolan och livet*. Stockholm: HLS Förlag
- Apold, Anne-Berit og Per, Solvang. 2000. Mangfold i forståelse og ensidighet i praksis. Logopeder i klem mellom pedagogikk og juss. I: Froestad, Jan, Per, Solvang og Mårten Söder (red). 1998. *Funksjonshemming, politikk og samfunn*. Oslo; Gyldendal Akademiske.
- Argyle, Michael og Cook, Mark. 1976. *Gaze and mutual gaze*. New York: Camebridge University Press.
- Arnesen, B. A, Ollestad, og A, Tveit. 2004. Evalueringsrapport i prosjektet ”Ønske om tilhørighet” – Et utviklingsprosjekt for ungdomstrinnselever med store atferdsproblemer 2002 – 2004. Trondheim kommune – <http://www.mka.no/prosjekter>.
- Backlund, Åsa. 2007. *Elevvård i grunnskolan. Ressurser, organisering och praktik*. Doktorsavhandling i sosialt arbete vid Stockholms Universitet.
- Bakhtin, Mikhail, M. 1981. *The Dialogic Imagination. Four Essays*, TX: University Texas Press.
- Beauvoir, de, Simone. 1960/2004. *Moden alder*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Befring, Edward. 1996. Skolens møte med barn. Behov for pedagogisk nytenking. I;

- Helgeland, Ingeborg, Marie, (red). *Forebyggende arbeid i skolen - en pedagogisk utfordring. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Befring, Edward. 2007. *Skolen for barnas beste. Oppvekst og læring i et pedagogisk perspektiv*. Oslo; Det norske samlaget.
- Bolstad, Bente. 2006. Med skolen som arbeidsplass. *Fontene* 4: 4-9.
- Bordin, E, S. 1994. Theory and research on the therapeutic working alliance. *New directions*. I; Horvath A, O og J. S, Greenberg (red) *The working alliance. Theory, Research and Practice*. New York: Palgrave Macmillian.
- Borge, Helmen, Anne, Inger. 2003/2005. *Resiliens*. Oslo; Gyldendal Akademisk.
- Bourdieu, Pierre og Loic, J, D, Wacquant. 1991/1993. *Den kritiske ettertanke. Grunnlag for samfunnsanalyse*. Oslo: Det norske samlaget.
- Bråten, Stein. 1989. G.H Meads filosofi som grunnlag for dialogisk forståelse. I; Thuen, Harald og Vaage, Sveinung (red). 1989. *Oppdragelse til det moderne. Emile Durkheim, Georg Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Butler, Ian, og Howard, Williamson. 1994. *Children speak. Children, Trauma and Social Work*. Essex: Longman Group Limited.
- Constable, R og G, Thomas. 2006. *Assesment Multidisciplinary Teamwork and consultation; Foundations for Role Development*. I; Constable, R., C, R, Missal, Mc., S, Donald, og J, P, Flynn., (red) *School Social work, Practice, Policy and research*. Chicago: Lyceum books.
- Cooley, Charles, Horton. 1909. *Social Organization*. New York: Scribners.
- Dalen, Monica. 2004. *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, Olav. 1993. *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dencik, Lars. 1989. Growing up in the postmodern age. On the child's situation in the modern family in the modern welfarestate. *Acta Sociologica*. 2:32:155-180.
- Denzin, N, D og Y, S, Lincoln. 1994/2005. Introduction. In; Denzin, N, D og Lincoln, Y, (red). *Handbook of Quality research*. S.1-28. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Dewey, John. 1974. *Erfaring og oppdragelse*. København: Christian Eilers Forlag
- Dewey, John. 1935/1939. *Liberalism an Social Action*. Milton, Bach & Co, omtrykt i Rantner 1939.
- Dvergsnes, Eli. 2001. *Nye yrkesgrupper i skolen. Om å være ansatt som sosialarbeider i skolen - og om å ha ansatt en sosialarbeider på skolen, i lys av muligheter for tverrfaglig samarbeid*. Trondheim: Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap, Norges Tekniske Naturvitenskaplige Universitet.



- Dyregrov, Atle. 2004. De tause behandlerne. Hvordan få bedre kontakt med ungdommer. *Tidskrift for Norsk Psykologforening* 4:723-724.
- Egelund, Tine og Anne-Dorthe, Hestbæk. 2003. *Anbringelse af børn og unge udenfor hjemmet*. En forskningsoversikt. København: Socialforskningsinstituttet.
- Eide, Hilde og Tom, Eide. 2007. *Kommunikasjon i relasjoner, samhandling, konfliktløsning og etikk*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eidheim, Solgunn, Kjersti, Ericsson, og Guri, Larsen. 1997. Barnet som selvstendig individ. *Nordisk Sosialt Arbeid* 2: 88-95.
- Erdal, Børge. (red). 2006. *UTE/INNE. Oppsøkende sosialt arbeid med ungdom*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Fauske, Halvor, Marit, Kollstad, Sigrun, Nilsen, Pär, Nygren og Finn, Skårderud. 2006. *Utakter - Om helse og sosialfaglig kompetanse i utdanning og praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Fladseth, Merethe. 2003. Metaforenes makt. I; Berge, Lars, Kjell, Siri, Meyer og Tom Are, Trippestad. *Maktens tekster*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- FN:s barnekonvensjon. Vedtatt av de forente nasjoner 20 november 1989, ratifisert av Norge 8 januar 1991.
- FO, Fellesorganisasjonen. 2008. Personlig kommunikasjon.
- Fog, Jette. 1994/1999. *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. Viborg: Akademisk Forlag A/S.
- Folkehelseinstituttet. 2007. *Trivsel og oppvekst – barndom og ungdomstid*. Oslo: Rapport 2007:5.
- Fossestøl, Bjørg og Anne, Nyhus. 2001. Er sosialt arbeid et fag. *Embla* 9: 32-39.
- Fotland, Helg. 2000. Barneperspektiv og selvrapportering i studiet av barns og tenåringers utvikling. Teoretiske overveielser og forskningsmetodiske problemer. Norsk Senter for barneforskning. *Barn* 1:27-39.
- Foucault, Michel. 1982/1996. "Michel Foucault"; An interview with Stephen Riggins s.121 – 133. I; Rabinow Paul (red). *The Essential Works of Michel Foucault 1954 – 1984*. Volume 1. Ethics. Subjectivity and truth. London: Allen land.
- Frønes, Ivar. 1993. *Growing up modern; socialization in the landscape of modernity*. Young. Vol.1(3):131-147.
- Frønes, Ivar. 2003/2007. *Moderne barndom*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gadamer, Hans-Georg. 1999. Forståelsens historisitet som det hermeneutiske problem . I; Guldahl, Jesper og Møller, Martin, (red). 1999. *Hermeneutikk. En antologi om forståelse*. København: Dansk Gyldendal.

- Garborg, Arne. 1883. *Bondestudentar*.
- Geertz, Clifford. 1973. *The Interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Gergen, Kenneth, J. 1982. *Toward Transformation in Social Knowledge*. New York: Springer Verlag.
- Giddens, Anthony. 1991. *Modernity and selfidentity*. Camebridge: Polity Press.
- Gilje, Nils og Harald, Grimen. 1993. *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. 3 utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Glavin, Kari og Sølvi Helseth. 2005. Kunnskap i tråd med samfunnets behov. Oslo. *Sykepleien* 5: 56-57.
- Goffmann, Erving. 1967. *Interaction Ritual*. New York: Random House.
- Grepperud, Gunnar. (red). 2000. *Tre års kjedsomhet. Om å være elev i ungdomsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gulbrandsen, Liv, Mette. 2006. *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologisk teorier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustavsson, Ulrika. 2004. Skolen som arena for sosionomer. *Embla* 8: 18-25.
- Gustavsson, Ulrika og Nina, Tømmerbakken. 2006. Er det behov for sosialarbeidere i skolen?. *Utdanning* 18: 58-62.
- Habermas, Jürgen. 1968/1999. *Kommunikativ handling, moral og rett*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Hafstad, Reidun. 1996. Elever med emosjonelle og sosiale problemer. I; Helgeland, Ingeborg, Marie (red). *Forebyggende arbeid i skolen, en pedagogisk utfordring*. Oslo: Kommuneforlaget
- Hagen, Gerd. 1989. Er det forskjell mellom barnevernets omsorgsbegrep og skolens. I ; *Samarbeid skole – barnevern: et fellesnummer av tidsskriftene, Spesialpedagogikk, Norges barnevern, Skolepsykologi/Utarbeidet* på bakgrunn av et seminar arrangert av Barnevernets utviklingssenter i samarbeid med Grunnskolerådet. Oslo.
- Hammer, Svein. 2001. Diskursbegrepet i sosiologisk relieff. *Sosiologi i dag* 31:4: 7-24.
- Hasenfeld, Y. 1983. *Human service organizations*. Engelwood cliffs NJ: Prentice Hall.
- Heggen, Kåre. 1994. *Ungdom, identitet, kvalifisering*. Ein studie i fremtidsorientering i lokal kontekst. Trondheim: Doktorgradsavhandling;
- Heidegger, Martin. 1927/1962. *Being and time*. Oxford: Blackwell.
- Helland, Håvard. og Tormod, Øia. 2000. *Forebyggende ungdomsarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- HELTEF, Stiftelsen for helsetjenesteforskning. 2002. *Helseprofil med fokus på barn og ungdom*. Oslo og Akershus universitetssykehus.

- Hovdenak, Stenersen, Sylvi. 2004. *Elev i ungdomsskolen. Om ungdom, utdanning og identitet*. Hio-rapport nr.11.
- Hovind, Moe, Christine. 2005. Er tilpasset opplæring blitt et mantra? *Utdanning* 23: 63.
- Hubble, M.A., B.L.Duncan og S, Miller. 1999. *The heart and Soul of Change*. Washington DC: American Psychological Association
- Huxtable, Marion.1998. School Social Work. An international Profession. *Social Work in education* 20:95 – 109.
- Illeris, K., N, Nelson, B, Simonsen og L,Ulriksen. 2002. *Ungdom, identitet og utdannelse*. Roskilde: Universitetsforlaget.
- Jenssen, Toril. 2005. Kulturanalytisk tilnærming i sosialt arbeid. I Oltedal, Siv (red). 2005. *Kritisk sosialt arbeid. Å analysere i lys av teori og erfaringer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Josefsen, Ingela. 1991. *Kunnskapens former. Det reflekterade yrkeskunnandet*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Jørgensen, Winther, Marianne og Philips, Louise. 1999. *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg; Roskilde Universitetsforlag.
- Jøssang, Frode. 2000. Nye yrkesgrupper inn i skolen - en trussel eller en mulighet? *Spesialpedagogikk* 7:31-34.
- Klinge, Emilie.1999. *Empati hos voksne som møter barn med særskilte behov*. Oslo; Studentlitteratur.
- Kommunehelsetjenesteloven. *Lov om helsetjenesten i kommunene* av 19 nov. 1982, nr.66.
- Kufås, Elin. 2005. *Det er tausheten som tynger. En kvalitativ studie av hvordan barns liv kan påvirkes av foreldrenes psykiske lidelse*. Oslo;: Hio-hovedfagsrapport nr.4. 2006.
- Kunnskapsløftet. 2006. *Læreplanverket for grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, Steinar. 1997/2001. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo; Gyldendal Norsk Forlag.
- Lakoff, George og Mark, Johnsen. 1980/2003. *Hverdagslivets metaforer, fornuft, følelser og menneskehjernen*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Larsen, Erik. 2004/2005. *Miljøterapi med barn og unge. Organisasjonen som terapeut*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lauvås, Kirsti og Per Lauvås. 1994. *Tverrfaglig samarbeid. Perspektiv og strategi*. Otta:Tano.
- Leeneer-Axelsson, Barbro og Ingela Thylefors. 1982/1987. *Psykososialt behandlingsarbeite*. Malmø: Natur och Kultur.
- Levin, Irene. 1994. *Stefamilien. Variasjon og mangfold*. Oslo: Aventura Forlag A/S.
- Levin, Irene. 2001. Diskurser i og om sosialt arbeid. I; Sandbæk, Mona. (red). 2001. *Fra*

- mottaker til aktør. Brukernes plass i praktisk sosialt arbeid og forskning.* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Levin, Irene. 2004. *Hva er sosialt arbeid.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Levin, Irene og Trost, Jan. 2005. *Hverdagsliv og samhandling med et symbolsk interaksjonistisk perspektiv.* Bergen; Fagbokforlaget
- Liden, Hilde. 2000. Fortolkninger av kroppslige og følelsesmessige erfaringer. Norsk senter for barneforskning. *Barn* 1: 41-56.
- Liden, Hilde. 2000. *Barn – tid – rom. Skiftende posisjoner. Kulturelle læreprosesser i et pluralistisk Norge.* Avhandling til dr.politgraden SVT fakultetet Trondheim: NTN.
- Lillegården kompetansesenter. 2008. Personlig kommunikasjon.
- Lov om opplæring i grunnskoler og videregående skoler, 1998.
- Lundstøl, John. 1999. *Kunnskapens hemmeligheter.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Løgstrup, Knud, Eilert. 1956. *Den etiske fordring.* København; Gyldendal.
- Magee, Bryan. 1998. *Bonniers store bok om filosofi. Från antikens naturfilosofer till dagens moderna tänkare.* Stockholm; Albert Bonniers Förlag.
- Magnusson, Eva. 1998. *Vardagens könsinnebörder under förhandling.* Umeå Universitet.
- Malterud, K. 2003. *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Mead, George, Herbert. 1909a/1964. The Psychology of Social Consciousness Implied in Instruction. *Reck* 1964:114-123.
- Mead, Georg, Herbert. 1908-1909b/1968. The basis for a Parents Association. *Petrus* 1964:63-71.
- Mead, Georg, Herbert. 1934/1967. *Mind, Self and Society.* Chicago: Chicago University Press.
- Mead, Georg, Herbert. 1934/1976. *Medvetandet, jaget och samhället.* Lund: Argos.
- Mellin – Olsen, Stieg. 1991. *Hvordan tenker lærere om matematikkundervisning.* Bergen Lærerhøgskolen, Landås.
- Mellin – Olsen, Stieg. 1996. *Samtalen som forskningsmetode. Tekster om kvalitativ forskningsmetode som del av pedagogisk virksomhet.* Bergen: Caspar Forlag A/S.
- Merleau – Ponty, Maurice. 1994. *Kroppens fenomenologi.* Oslo: Pax Forlag.
- Misund, Aud. 2002. har begrepet affektinntoning relevans for sosialt arbeid? I: Hallgerd, Conradi og Jorunn, Vindegg. *Profesjon og fag – sosionomkompetanse i utvikling.* Oslo: Seksjonsrådet for sosionomer i Fellesorganisasjonen for barnevernpedagoger, sosionomer og vernepleiere.

- Misund, Britt, Ingunn. 2005. *Miljøarbeid i skolen. Organisasjonens betydning*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Molander, Bengt. 1993. *Kunnskap i handling*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Molander, Anders og Lars-Inge Terum. (red). 2008. *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Montgomery, Hedwig. 2000. Brukerundersøkelser. Hvordan stiller man spørsmål som gir nyttige svar? Oslo: *Norges barnevern 2*: 5-11.
- Morris, Desmond. 1980. *Vår forunderlige adferd*. Oslo: Den norske bokklubben.
- Morss, J, R. 1996. *Growing Critical. Alternatives to Developmental Psychology*. London: Routledge.
- Måseide, Per. 2008. Profesjonar i interaksjonsteoretisk perspektiv. I; Molander, Anders Terum. Lars-Inge (red). 2008. *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, Jorunn og Liv, Sundli. (red). 2007. *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Mønsterplanen for grunnskolen, nynorsk utgave.1987. Kyrkje- og undervisningsdepartementet.
- Neuman, B, Iver. 2001/2002. *Mening, materialitet, makt. En innføring i diskursanalyser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nilsen, Dyblie, Randi. 2000. Metoder og begreper i barndomssosiologiske studier av sosialiseringprosessen. En diskusjon med utgangspunkt i barnet som sosial aktør. Trondheim: Norsk senter for barneforskning. *Barn*: 1: 57-76.
- Nilsen, Even. 2000. Alternative skoler og normaliseringsideologiens grenser. I Froestad, Jan, Per, Solvang og Mårten Söder. (red). *Funksjonshemming, politikk og samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Nordahl, Thomas og Mari - Anne Sørli. 1998. Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker". Rapport 12 a. Oslo: Nova.
- Nordahl, Thomas. 2000. *En skole - to verdener. Om problematferd og mistilpassning i et elev og lærerperspektiv*. Rapport 11. Oslo: Nova.
- Nordahl, Thomas og Terje, Overland. 2001. *Systemarbeid i klasser. Omforebygging og reduksjon av problematferd*. Biri: Forum for tilpasset opplæring.
- Nordahl, Thomas. 2002. *Eleven som aktør, fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, Thomas, Sørli, M-A, Tveit, A og Manger, T. 2003a. *Alvorlige atferdsvansker – effektiv forebygging og mestring i skolen*. Veileder for skoleeiere og skoleledere. Oslo

- Læringscenteret.
- Nordahl, Thomas, Mari-Anne Sørli, Terje, Manger og Arne, Tveit. 2005. *Adferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnæringer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nortvedt, Per. 1996. Kjenslevar klokskap. I Bunkholdt Vigdis m.fl. *Kunnskap og omsorg, sosialisering og skikkethet i profesjonsutdanningene*. Lillehammer; Tano.
- NOU. 1980:37. *Oppsøkende barn – og ungdomsarbeid*. Barne- og likestillingsdepartementet.
- NOU. 1995:18. *Opplæringslova - ny lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (1995-2007). Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU. 2003:16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i grunnopplæringen for alle*. Utdanning- og forskningsdepartementet.
- Ogden, Terje. 2001. *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Olaisen, Kristin. 2007. *Ungdom og utviklingsfremmende samtaler. Utvikling av samtaletilbud i skjæringspunktet mellom skolehelsestjenesten og barne – og ungdomspsykiatrien*. Oslo: Nic Waals Institutt, Lovisenberg Diakonale sykehus.
- Olsen, Henny og Stefan, Sørensen. 2003. *Forskningsprosessen. Kvalitative og kvantitative perspektiver*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Olweus, Dan. 1992. *Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Overland, Terje. 2007. *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Persson, Anders. 1994. *Skole och makt. Om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skola*. Stockholm: Carlsson bokförlag.
- Postholm, May-Britt. 2005. *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rantner, Joseph. 1939. *Intelligence in the modern world; John Deweys Philosophy*. New York: The modern library.
- Regjeringen. 2003. *Sammen om psykisk helse*. Regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse. Oslo: Helsedepartementet.
- Riksaasen, Rita. 2007. Basil Bernsteins kodeteori – et verktøy ved analyse av pedagogisk virksomhet i skole og lærerutdanning. I; Stenersen, Sylvi, Sylvi, Hovdenak, Rita Riksaasen og Veslemøy, Wiese, Veslemøy. (red). 2007. *Klasse, kode, identitet. Bernstein i norsk forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Ringdal, Kirsten. 2001. *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ*

- metode. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roland, Erling. 1995. *Elevkollektivet*. Stavanger: Rebell forlag A/S.
- Rorty, Richard. 1989/1997. *Kontingens, ironi og solidaritet*. Lund: Studentlitteratur.
- Rød, Solfrid. 2008. Sosialfaglig kompetanse i skolen. FO krever nasjonalt løft. *Fontene 2*: 10-11.
- Røkenes, Odd-Harald og Per-Halvard, Hansen. 2002. *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sagberg, Sturla og Kjetil, Steinsholt. 2003. *Barnet. Konstruksjoner av barn og barndom*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schkuratova, Natalya. 1993. *Catharsis as an Ethical and Aesthetical Problem*. Bergen: Ariadne.
- Schulman, Lawrence. 2003. *Kunsten å hjelpe individer og familier*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Schön, D, A. 1983. *The Reflective Practitioner. How professionals Think in Action*. New York: Basic Books
- Sintef – rapporten. 2007. *Tilgjengelighet av tjenester for barn og unge med psykiske problemer*. Evaluering av opptrappingsplanen for psykisk helse. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Sipälä – Lähdekorpi. P. 2004. *Hirveesti tekijänäsä näköistä. Koukulu kuraattorintyö peruskoulun yläluokilla*. Tampere: University of Tampere. Department of Social Policy and Social work.
- Sjøberg, M. 2003. Att fostra ett skolbarn. Den nya skolan och barndomens förändring 1950 – 1970. I; Sandin, Bengt og Hallden, Gunilla. (red). *Barnets bästa. En antologi om barndommens innebörder och välfärdens organisering*. Stockholm: Brutus Østlings Bokförlag Symposion.
- Skau, Greta, Marie. 2003. *Mellom makt og hjelp*. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjervheim, Hans. 1996. *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo; Aschehoug.
- Skrede, Kari. 1999. Levekår i støpeskjeen – er den enkelte fortsatt sin egen lykkes smed? I Jensen, A.-M., E, Bache Hansen, H, Bache-Wiig og K, Heggen. *Oppvekst i barnets århundre. Historier om tvetydighet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Skårderud, Finn. 2004. *Andre reiser*. Oslo: Aschehoug & Co.
- Sloane, R,B, F,R, Staples. A, H, Cristol, M, J, Yorkston og K. Whipple. 1975. *Psychotherapy versus behavior therapy*. Camebridge: Harvard University Press.
- Sommerschild, Hilchen og Grøholt, Berit. 1989. *Lærebok i barnepsykiatri*. Oslo: Tano.
- SOU 2000:19. *Från dubbla spår till Elevhälsa – i en skola som främjar lust att lära, hälsa*

*och utveckling.*

Statistisk sentralbyrå. 2008. Personlig kommunikasjon.

Stafseng, Ola. 2001. Pedagogikkens ungdomsproblem og ungdommens pedagogikkproblem.

I; Andersson, Bengt-Erik. (red). *Ungdomarna, skolan och livet*. Stockholm: HLS Förlag.

Stanford, R. og S, Hobbs. 2002. *The way it is. Young people on race, school exclusion and leaving care*. London: The Princes Trust.

Stenersen, Hovdenak, Sylvi. 2007. Pedagogiske identiteter – blant læreplaner og ungdom; i ideologisk og eksistensielt perspektiv. I; Stenersen, Hovdenak, Sylvi, Rita, Riksaasen, og Veslemøy, Wiese. (red). *Klasse, kode og identitet. Bernstein i norsk forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Stenersen, Hovdenak, Sylvi, Rita, Riksaasen og Veslemøy Wiese (red). 2007. *Klasse, kode og identitet. Bernstein i norsk forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Stern, Daniel. 2004/2007. *Her og nå. Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Stette, Øystein. 2007. *Opplæringslova med foreskrifter. Utdrag for grunnskolen*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.

Stjernberg, Benny. 1996. *Skolkuratoren - Sosialarbeidaren som en yrkesgrupp inom elevvården. En empirisk kvalitativ undersøkning om skolkuratorns funktion och uppfattning om sitt arbete*. Diskussion och dokumentation 4. Åbo Akademi: pedagogiska institutionen.

Stone, P, Gregory. 1970. Appearance and the self. I; Stone; P, Gregory og Harvey, A, Farberman. *Social psychology through symbolic interaction*. Waltham, Massachusetts, Toronto; Xerox College Publishing.

Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007). ... og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring. Kunnskapsdepartementet.

Stortingsmelding nr. 39 (2001-2002). *Oppvekst og levekår for barn og ungdom i Norge*. Barne- og Familiedepartementet.

Stortingsmelding nr. 40 (2001-2002). *Om barne- og ungdomsvernet*. Barne- og familiedepartementet.

Strøm, Elisabeth. 1999. Mellom barken og veden. *Fontene 7: 22-25*.

Størkesen, J. 2006. *Parental Divorce; Psychological Distress and Adjustment in Adolescent and Adult Offspring*. University of Oslo: Department of Psychology. Faculty of Social Sciences.

Sundet, Rolf. 2007. Brukerperspektiv og den terapeutiske relasjon – betydninger for



- terapeutisk arbeid. I; Ulvestad, Kärki, Asbjørn., Arne, Kristian, Henriksen., Anne-Grethe, Tuseth., og Tor, Fjeldstad (red). *Klienten den glemte terapeut. Brukerstyrning i psykisk helsearbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Syltevik, Liv, Johanne. 1993. Å ta de utforskedes perspektiv.... *Sosiologisk tidskrift* 1: 51-68. Scandinavian University Press.
- Sørli, Marie-Anne. 1998. *Mestring og tilkorkomning i skolen. Fokus på elevers skolefaglige kompetanse, sosiale kompetanse og selvoppfatning*. Rapport 12 c. Oslo: Nova.
- Sørli, Marie-Anne. 2000. *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen, en forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis forlag.
- Talseth A-G. 2001. Relasjonen mellom selvmordspasienter, deres pårørende og helsepersonell. *Suicidologi* 6: 21-22.
- Thagaard, Tove. 2003. *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tetzchner, von, Stephen. 2001. *Utviklingspsykologi. Barne og ungdomsalderen*. Oslo; Gyldendal Akademisk.
- Thomas, William, I og Dorothy, S, Thomas. 1928. *The child in America. Behaviour Problems and programs*. New York: Alferd A Knopf. Inc.
- Thuen, Harald og Sveinung, Vaage. (red). 1989. *Oppdragelse til det moderne. Emile Durkheim, Georg, Herbert, Mead, John, Dewey, Pierre, Bourdieu*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Trost, Jan. 1993/ 2005. *Kvalitative intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Ulvik, Skjær, Oddbjørg. 2005. *Fosterfamilie som seinmoderne omsorgsarrangement. En kulturpsykologisk studie av fosterbarn og fosterforeldres fortellinger*. Avhandling til dr.psychol.graden. Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo.
- Vaage, Sveinung (red).1998. *Å ta andres perspektiv. Grunnlag for sosialisering og identitet. Georg Herbert Mead i utvalg*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Velle, Vegard. 1999. Sosialarbeider i skolen. Absolutt nødvendig. *Embla* 6:11-16.
- Wadel, Cato. 1991. *Feltarbeid i egen kultur. En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK A/S.
- Wester, D, Yvonne. 2005. *Sosionomen i skolen*. Stockholm: Gothia.
- Widerberg, Kari. 2001. *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Winnicott, Woods, Donald. 1991. *Spädbarn och deras mödrar*. Stockholm: Wahlström och Widstrand.

- Wittgenstein, Ludwig. 1992. *Filosofiske undersøkelser* (FU). Stockholm: Thales.
- Wyn, Johanna og Rob, White. 1997. *Rethinking Youth*. London: Sage.
- Aagre, W. 2003. *Ungdomskunnskap: etableringen av et nytt fagområde*. Høgskolen i Vestfold.
- Aamodt, Laila. 2007. Sosionomkompetanse i skolen. *Nyhetsbrev fra Seksjonsrådet for sosionomer 1: 9-13*.
- Aarø, L.E., J, Hetland., T, Torsheim., O, Samdal og B, Wold. 2001. Psykiske og somatiske plager blant ungdom. *Tidsskrift for den Norske Lægeforening*. 121:2923-2927.
- Åstedt, Marie. 1987. *Sosialt arbeid i skolen. Skolkuratorns roll i elevvården*. Stockholm: Sveriges sosionomers, personal och förvaltningstjänstemäns riksförbund.
- Økland, Toril og Kari, Glavin. 2005. *På ungdoms premisser. Helsestasjon for ungdom*. Oslo: Akribe.
- Ørjasæter, Berre, Kristin. 2002. *Sosialarbeidere i skolen. En studie om sosialarbeiderens arbeidsoppgaver og kunnskapsgrunnlag i skolen*. Trondheim: Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap. Norges Tekniske Naturvitenskaplige Universitet.
- Øvreeide, Halvor. 2000/2005. *Samtaler med barn. Metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner*. Oslo: Høgskoleforlaget.