



**Høgskulen
på Vestlandet**

BACHELOROPPGAVE

Sosialt arbeid i skolen

På hvilken måte kan sosialarbeideren bidra til å fremme et godt psykososialt miljø på ungdomsskolen?

Av

Julie Kristin Vikestrand
Kandidatnummer 127

Social work in School

In what way can social workers help to promote psychosocial environment in middle school?

Sosialt arbeid
BSV5-300
Avdeling for Samfunnsfag
Mai 2017
Antall ord: 8801

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jfr. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Innholdsfortegnelse

1 SUMMARY	3
2 INNLEDNING	4
3 TEMA OG KUNNSKAPSSTATUS	4
3.1 SKOLENS ANSVAR FOR FOREBYGGING OG PSYKOSOSIALT MILJØ.....	4
3.2 MARGINALISERING, MESTRING OG ANERKJENNELSESERFARING	5
3.3 SOSIALT ARBEID INN I SKOLEN	6
3.4 PROBLEMSTILLING, AVGRENSING OG OPPGAVENS OPPBYGNING.....	7
4 FREMGANGSMÅTE	8
5 TEORI	11
5.1 Å SKAPE ET GODT PSYKOSOSIALT MILJØ I SKOLEN.....	11
5.2 FOREBYGGING PÅ TRE NIVÅER	11
5.3 HVEM ER DE SÅRBARE?	12
5.3.1 <i>Atferdsproblemer</i>	12
5.3.2 <i>Psykososiale vansker og mestringsevne</i>	12
5.4 SKOLELIVSKVALITET; EN MODELL FOR Å FORSTÅ	13
5.5 ANERKJENNELSESERFARING	15
5.6 SOSIALARBEIDERENS KOMPETANSE	15
6 RESULTAT OG DRØFTING	17
6.1 PRESENTASJON AV EMPIRI	17
6.2 SKOLEN SOM FOREBYGGINGSARENA – UTFORDRINGER OG BEHOV	18
6.3 BETYDNINGEN AV RELASJONER I ENDRINGSPROSESSER.....	19
6.4 KART-MODELLENS RELEVANS I ARBEIDET MED SÅRBARE UNGE.....	21
6.4.1 <i>Er relasjonsdimensjonen og anerkjennelseserfaring relevant for sosialt arbeid i ungdomsskolen?</i>	21
6.4.2 <i>Hvordan kan sosialarbeiderens kompetanse fremme et godt psykososialt miljø ved hjelp av anerkjennelse og relasjon?</i>	21
6.4.3 <i>Hvordan fremme ungdommens opplevelse av kontroll ved hjelp av relasjon og anerkjennelse?</i>	22
6.5 UNIVERSELT FOREBYGGINGSNIVÅ OG TVERRFAGLIG SAMARBEID.....	23
7 KONKLUSJON	26
8 LITTERATURLISTE	27

1 Summary

In this bachelor thesis I will address the psychosocial environment in middle school and how the social worker's skills can be used to promote this. The results of two qualitative studies show that young people in today's society have a wide range of challenges. To some youths these challenges will affect their daily life at school in a negative manner, and might trigger marginalization and interrupt education. The results show that having a social worker available at school is considered as helpful. The informants describe experiences with having received help. What characterized the positive experiences is coherent to the social worker's skills. These results are further discussed in light of theories regarding quality of life at school (skolelivskvalitet), social relations between the youth and social worker/teacher and recognition experience (anerkjennelseserfaring).

2 Innledning

Norge beskrives i dag som et kunnskapssamfunn hvor utdanning utgjør kjernen i både samfunnsutvikling og i individuell utvikling. Der hvor muskler og rå arbeidskraft var de viktigste produksjonsmidlene i industrisamfunnet, har kunnskap og utdanning tatt over. Sosialisering og utviklingen av barns kompetanse tar sikte på å forberede barna på et voksenliv i kunnskapssamfunnet. Med kompetanse som bærebjelke i samfunnet endrer også synet på barns oppvekst seg. For de med ekstra utfordringer kan dette igjen få konsekvenser om de ikke finner seg til rette på skolen. (Befring, Frønes, & Sørli, 2010, ss. 31-33)

3 Tema og kunnskapsstatus

3.1 Skolens ansvar for forebygging og psykososialt miljø

Helsedirektoratet beskriver et godt psykososialt skolemiljø som et miljø med trivsel, muligheter for utfoldelse, læring og mestring ved aktiv deltakelse og positive forhold mellom elevene (Helsedirektoratet, 2016). Formålet med kunnskapsreformen var å klargjøre skolens mål og på den måten sikre bedre kvalitet (Store Norske Leksikon, 2014). For å gjennomføre dette ble det satt ned et kvalitetsutvalg og disse delte kvalitet inn i tre underkategorier; struktur-, prosess og resultatkvalitet. Sistnevnte skulle være overordnet de to andre (Tangen, 2012, ss. 154-155). Målene for kvalitetssikring i norske skoler finner en i opplæringsloven, forskrifter, læreplaner osv. Det overordnede fokuset på resultatkvalitet kan problematiseres. Elevenes psykososiale utvikling er riktig nok tema i læreplanens generelle del og i Læringsplakaten om opplæringsens generelle prinsipper. Ved siden av kvalitetsmålene finner en også andre mål og retningslinjer; *”Skolen er gjennom opplæringsloven og det nasjonale læreplanverket pålagt å gi alle barn og unge et trygt og velordnet miljø, der elevenes læring og en positiv sosial utvikling skal være de styrende mål”* (Befring, Frønes, & Sørli, 2010, s. 87). Kjernen i problemet er mangelen på en ”sosial læreplan” med konkrete læringsmål som forplikter skolen til å følge opp de generelle beskrivelsene av skolens ansvar for elevenes trygghet og sosiale utvikling. (Befring, Frønes, & Sørli, 2010, s. 87)

Tangen benytter begrepet ”skolelivskvalitet” for å si noe om kvaliteten på elevenes skolehverdag. ”Skolelivskvalitet kan sies å utgjøre den subjektive dimensjonen av begrepet utdanningskvalitet” (Tangen, 2012, s. 155). Begrepet beskriver altså ikke om målene for utdanningskvalitet er nådd eller ikke, men heller hvordan læreplanen *oppleves* for elevene - elevenes *egne* skoleerfaringer. Fokuset på skolelivskvalitet kan sees i sammenheng med det

økte fokuset på utdanning og kunnskap i barns sosialisering slik som nevnt i innledningen. Tidligere har en sett på skolen som en forberedelse til det ”egentlige livet”, og barn unge som ”uferdige” voksne. Slik samfunnet er i dag åpnes det derimot mer for fokus på barn og unges skolelivskvalitet og de unges egen opplevelse av skolen.

3.2 Marginalisering, mestring og anerkjennelseserfaring

Marginalisering kan være en konsekvens for de som ikke finner seg til rette i dagens skole, og dette er problematisk ettersom utdanning er sentralt både for sosialisering og for tilgang til arbeidsmarkedet. Det å være i en marginaliseringsprosess innebærer at en befinner seg i en gråsoner og er på vei til å bli sosialt ekskludert fra viktige samfunnsarenaer, for eksempel skole og arbeid (Heggen & Øia, 2005, s. 19). Årsakene til en slik prosess kan være mange og sammensatte. Marginalisering og sosial eksklusjon kan knyttes til problemer med sosial fungering og mestring i skolen (Befring, Frønes, & Sørli, 2010, s. 32). Ettersom skole og arbeid er blant de viktigste arenaene i et kunnskapssamfunn ønsker jeg å fokusere på marginaliseringsprosesser i ungdomsskolen, og på hvilken måte sosialarbeideren kan bidra til forebyggende og oppfølgende arbeid for de med små og store utfordringer.

Antisosial og belastende atferd kan være et hinder for sosial fungering og mestring i skolen. Elevene som har en slik type atferd kan dermed være utsatt for en marginaliseringsprosess. Mulige resultat av å være i en slik prosess kan være vansker med å gjennomføre skolegang, i personlige relasjoner, i arbeidsmarkedet og en mulig kriminell ”karriere” som ytterste konsekvens (Befring, Frønes, & Sørli, 2010, ss. 59-60). Barn og unges psykiske helse skaper engasjement i media, og ulike former for press i skolen ses i sammenheng med unges psykiske utfordringer. I følge Folkehelseinstituttet (2014, ss. 161-163) har 15-20 % nedsatt funksjon i hverdagen grunnet psykiske plager som angst, depresjon og atferdsproblemer. Skolefravall kan være en konsekvens av dette. Samtidig kan det også være faktorer i skolehverdagen som medvirker til psykiske vansker, for eksempel mobbing, sosial isolasjon eller konflikter i hjemmet.

Mestringsbegrepet knyttes vanligvis til hvordan en håndterer stressende og truende situasjoner – spesifikke problemtilstander. Heggen og Øya (2005) ser mestring i en større sammenheng, i dette tilfellet hvordan en håndterer ungdomsfasen generelt. De viser til Giddens *ontologiske sikkerhet*. Jeg forstår ontologisk sikkerhet som en grunnleggende tiltro

til at det kommer til å gå bra, selv om det er vanskelig akkurat nå. En har tro på at det vil komme en løsning, og at en kan finne støtte i sine omgivelser. Denne sikkerheten kan sees i sammenheng med barnets tilknytning i oppveksten. Det kan tenkes at dersom en har en grunnleggende tro på at det kommer til å ordne seg er det også lettere å finne motivasjon til å løse situasjonen, og til å holde ut. Jeg ser denne grunnleggende tryggheten som et resultat av god tilknytning med relasjoner hvor barnet har følt seg anerkjent av foreldrene, og for øvrig anerkjent i skolen og hos jevnaldrende. (Giddens, 1991, ss. 36-38) En slik mangel på anerkjennelse, *anerkjennelseserfaring*, kan påvirke individets forhold til seg selv i form av selvrespekt, selvtillit og selvverdighet ifølge Honneth (Natland & Rasmussen, 2012, ss. 7-8). Det er også nærliggende å tenke at mangelen på anerkjennelseserfaring og ungdommens selvforhold virker inn på atferd og sosial fungering.

3.3 Sosialt arbeid inn i skolen

Opplæringsloven, unges psykososiale utfordringer, marginaliseringsprosesser og ikke minst debattene omkring lærerens kapasitet til å se hver enkelt, taler for nødvendigheten av sosialarbeidere i skolen. Magnus Peter (2013, s. 4) anslår at ca. 550 barnevernspedagoger, vernepleiere og sosionomer (heretter kalt BVS'ere)(av de organiserte i Fellesorganisasjonen) er ansatt i grunnskolen. Dette er ikke et tall som er helt sikkert, da ikke alle BVS'ere i grunnskolene er organisert. Likevel får dette tallet frem poenget; Det er enda svært få som er ansatt som miljøarbeidere i grunnskolene.

En masteroppgave med undersøkelse av frafall i videregående skole er gjort på en skole i Nord-Trøndelag (Varmdal, 2012). Skolen hadde en markant nedgang i skolefravall i løpet av senere år, og det var grunn til å tro at et miljøteam ved skolen var årsaken til dette. Undersøkelsen viste at 82% av elevene trivdes godt eller veldig godt, og at de elevene som hadde hatt kontakt med miljøteamet var utelukkende fornøyde med hjelpen de hadde fått. Det ble tatt utgangspunkt i at miljøteamet jobbet med en bred spennvidde av utfordringer. Både psykiske plager/lidelser, læringsvansker og liten mestringsfølelse, problemer hjemme og rusproblemer var tema hos flere. Miljøarbeidet gikk blant annet ut på dialog med ungdommene, å fange opp de som viste tegn på at de har utfordringer og sørge for at alle ble sett og hørt (anerkjennelse). Dette er problemområder som stemmer med forskning og teori brukt i denne oppgaven og det er derfor relevant å vurdere om suksess-faktorene hos det aktuelle miljøteamet på den videregående skolen kan være relevant også i ungdomsskolen.

Masteroppgaven og miljøarbeiderne listet ”fleksibilitet, kort ventetid, tett oppfølging og høy grad av samarbeid med andre instanser” som sentralt for miljøarbeidet (Varmdal, 2012, s. 41). Videre er også elevenes tillitt og helhetlig fokus på elevens situasjon både i og utenfor skolen nevnt som avgjørende. (Varmdal, 2012)

3.4 Problemstilling, avgrensning og oppgavens oppbygning

Problemstillingen for oppgaven er som følger; *På hvilken måte kan sosialarbeideren bidra til å fremme et godt psykososialt miljø på ungdomsskolen?* Med sosialt arbeid og psykososialt miljø som overordnede temaer benytter jeg begrepene anerkjennelseserfaring, skolelivskvalitet med en tilhørende modell for å svare på problemstillingen.

Jeg forstår sosial eksklusjon, skolefravall og en mulig kriminell karriere som ytterste konsekvens av marginalisering og av å ikke ha et godt nok psykososialt miljø på skolen. Det er alvorlig sosialt og økonomisk for individet å stå utenfor arbeid. På ungdomsskolen er det derfor viktig å ha et forebyggingsperspektiv så lenge skolen enda er en mulig arena for å nå frem til disse individene før de avbryter skolegang på videregående. Selv om forebyggende og oppfølgende innsats i ungdomsskolen er nødvendig må en fortsatt erkjenne behovet for sosialarbeidere tidligere i utdanningsløpet, kanskje også i barnehagen. For noen elever vil utfordringene ha sine årsaker i hjemmet, og også her er forebyggende tiltak viktig. Til tross for at marginaliseringsprosesser kan starte utenfor skolen og tidligere enn i videregående (hvor selve skoleavbruddet finner sted), ønsker jeg grunnet personlig interesse å avgrense oppgaven til å gjelde ungdomsskolen.

Helhetlig tilnærming og et bredt utvalg av utfordringer kjennetegner sosialarbeiderens oppgaver, også i skolen. Jeg har valgt å holde et generelt fokus på utfordringer som gjelder atferd, mestring og psykisk helse. Dette til tross for at et avgrenset fokus til et problemområde ville ha gitt en dypere forståelse. Sosialarbeideren vil ha en viktig rolle i forebyggende arbeid og det vil være urealistisk og lite hensiktsmessig å gradere elevenes utfordringer, og bare la de alvorligste slippe til. Forebyggende arbeid betyr at en også må kunne bidra med hjelp til de med tilsynelatende forbigående problemer før disse blir alvorlige. En erfaring av å ha fått god hjelp en gang tidligere gjør også at eleven kommer tilbake selv, eller gir anbefaling til en venn om å oppsøke hjelp, når en mer alvorlig utfordring oppstår. Jeg benytter empiri hovedsakelig fra to studier for å få frem ulike

ungdommers erfaringer med lærere, sosialarbeidere og med skolen. Som nevnt kan en kriminell karriere være ytterste konsekvens av marginalisering og sosial eksklusjon. At det kan være en sammenheng mellom skoleerfaringer og kriminalitet er et poeng i en av forskningsartiklene jeg benytter, men det vil ikke være et sentralt poeng i denne oppgaven. Informantene i den aktuelle studien forteller om gode og dårlige erfaringer i møtet med lærere og medelever på skolen, og det er denne informasjonen jeg ønsker å ta med. Informantene i den andre studien beskriver sosialarbeideren og hva de har fått hjelp til. I teoridelen vil skolelivskvalitet og en modell for å forstå dette være sentrale temaer, samt anerkjennelseserfaring og sosialarbeiderens kompetanse. Deretter presenterer jeg relevante resultater fra empirien, og drøfter dette tematisk.

4 Fremgangsmåte

Hva er metode og litteraturstudie?

Metode er fremgangsmåten en har for å finne kunnskapen som trengs for å svare på problemstillingen. Når en vurderer hvilken fremgangsmåte som vil være den rette må en ta utgangspunkt i hva en ønsker å undersøke og hva som er den ideelle fremgangsmåten for å få et troverdig svar. Samtidig må en også overveie hva som er praktisk gjennomførbart, for eksempel hvor mye tid en har tilgjengelig. (Dalland, 2012, ss. 111-114)

Kvalitative intervjuer ville ha vært en ideell metode i dette tilfellet. Ved å intervjuer elever og sosialarbeidere ansatt i skolen ville jeg ha fått data fra informanter med god kjennskap til temaene gjennom egen erfaring. Et litteraturstudie tar utgangspunkt i litteratur og data fra forskning som allerede eksisterer (Støren, 2013, ss. 16-17). Jeg har i løpet av søkeprosessen funnet at de ulike temaene i oppgaven ikke er ukjente for fagmiljøet, og at det finnes tilstrekkelig med forskning. Gustavsons masteroppgave er gjennomført på en måte som er ideell for min oppgave og høyskolens begrensninger (grunnet tilgjengelig tid og personvern). Dette ligger til grunn for beslutningen om å benytte litteraturstudie for å svare på problemstillingen.

Faglig ståsted og forforståelse

Ens eget faglige ståsted og forforståelse av det aktuelle temaet vil være sentralt, da dette kan påvirke søkeprosessen og hvilke kilder jeg anser som relevante. Forforståelsen min av temaet var at i en skole hvor lærerens kapasitet til å *se* hver enkelt elev diskuteres har sosionomen nødvendig kunnskap og ferdigheter å bidra med. Videre har faggruppen et sterkt helhetlig fokus som rommer de ulike relasjonene eleven har i sin skolehverdag. Relevante relasjoner i skolehverdagen og for denne oppgaven kan være mellom eleven og sosialarbeideren, læreren eller kanskje en klassekamerat. I vurderingen av hvilke tekster som er relevante har jeg hatt disse relasjonene i fokus.

Litteratursøk; Databaser og søkeord

Jeg ønsket i utgangspunktet å skrive en oppgave om årsakene til at noen blir kriminelle i ung alder. Med søkeord som *ungdom*, *kriminalitet* og *ungdomskriminalitet* i Google fant jeg frem til et kvalitativt forskningsprosjekt om sammenhengen mellom skoleerfaringer og kriminalitet av Damsgaard og Kokkersvold (2011). Her fant jeg Tangens (2012, s. 152) begrep ”skolelivskvalitet” som jeg leste videre om i primærkilden. Jeg forstår at sosialarbeiderens rolle i skolen er i en forholdsvis tidlig fase, ettersom jeg har lite erfaring med sosialarbeidere fra egen skolegang. En slik yrkesrolle i utvikling fører til debatt. Et søk på Fellesorganisasjonens nettsted fant jeg navnet Ulrika Gustavsson. Dette er det som har dannet grunnlaget for problemstillingen min og valg av søkeord.

Etter å ha fått en innføring i litteratursøk og ulike databaser har jeg søkt mer systematisk, hovedsakelig i Google Scholar, Scopus og i Oria. Jeg har også i mindre grad vært innom Brage og Google. Jeg har brukt både engelske og norske søkeord for å kunne finne flere potensielle kilder, også utenlandsk forskning. Jeg har brukt *skole* og *grunnskole* i ulike kombinasjoner med *sosialarbeider*, *atferdsvansker*, *beskyttelsesfaktorer*, *miljøarbeid* og *marginalisering*. På engelsk har jeg brukt *school* i kombinasjoner med *social work*, *adolescents*, *methods*, *soci** og *mental health*. Videre har jeg også søkt med *problem behaviour*, *classroomclimate*, *classroom* og *social relationships*. I trefflistene til de ulike søkene har jeg sett nærmere på tekstene som har vært relevante for de ulike samarbeidene og relasjonene som eleven, læreren og sosialarbeideren inngår i. Videre har jeg også forsøkt å finne empiri som kunne vise både eleven/ungdommens og fagpersoners perspektiv.

Kildekritikk

Dalland (2012, s. 67) forklarer at ”kildekritikk er de metodene som brukes for å fastslå at en kilde er sann”. Som utgangspunkt har treffene blitt sortert slik at de tekstene med størst relevans til søkeordene som ble brukt kom først, uavhengig av når det ble publisert og antall siteringer. Jeg har bevisst latt være å søke med begrensinger når det gjelder publiseringstidspunkt, da jeg var usikker på hvor mye informasjon som fantes om sosialt arbeid i skolen. Jeg tar også utgangspunkt i at rollen som sosialarbeider i skolen er i utvikling og har ikke ”stabilisert” seg. Derfor er det også hensiktsmessig å åpne opp for treff som kan vise argumenter rundt sosialarbeiderrollen som har blitt trukket frem tidligere i debatten.

Litteratursøket førte meg frem til to empiriske tekster. Jeg har valgt å holde meg til primærlitteratur, da dette gir meg mulighet til å selv vurdere empirien, fremfor å bygge videre på en annens tolkning slik som en vil gjøre i sekundærlitteratur (Dalland, 2012, s. 86). Problematikken rundt tolkning er også tilstede når kvalitative intervjuer er brukt som metode. I de utvalgte studiene bruker forskerne seg selv med sin forkunnskap og erfaring for å tolke det informanten sier. Hva forskerne oppfatter og forstår som relevant for sin problemstilling blir i neste omgang valgt ut og presentert. Dette vil i neste omgang påvirke min tolkning.

Jeg vurderer de empiriske tekstene som troverdige og relevante fordi de tar for seg et *brukerperspektiv*, noe som er nødvendig for å fremme reell brukervedvirkning. En har et brukerperspektiv ved å anerkjenne den andre og dennes subjektive opplevelse av situasjonen (Røkenes & Hanssen, 2002, s. 38). Informantene i de to kvalitative undersøkelsene gir informasjon om ungdommers (med små og store utfordringer) nylige erfaring og lovlydige/innsattes erfaringer i et tilbakeskuende perspektiv. De ulike informantgruppens perspektiv vil kunne bidra til å gi problemstillingen min et troverdig svar.

5 Teori

5.1 Å skape et godt psykososialt miljø i skolen

Psykososialt miljø dreier seg om helse og trivsel, læring, trygghet og sosial tilhørighet.

Helsedirektoratet lister fem faktorer for barn og unges psykiske helse som stemmer over ens med grunnleggende forhold for et godt læringsmiljø i skolen. Disse handler om lærerens lederevner i klassen og i undervisning, positive relasjoner mellom eleven og læren og mellom eleven og medelevene, samt et godt samarbeid mellom hjemmet og skolen. God ledelse, organisasjon og kultur for læring er også viktig for elevens psykososiale miljø og læringsmiljø. (Helsedirektoratet, 2016)

Skolemiljøet kan være både en risikofaktor og beskyttelsesfaktor for enkelte elever. På skolen kan elevene oppleve det å høre til, å ha jevnaldrende venner og ikke minst mestrings-erfaringer i læresituasjoner. Å ha venner og å høre til er viktig for identitetsutviklingen, selvtillit og psykisk helse, kanskje særlig i ungdomsårene. Skolen kan også ha negativ påvirkning og karakteriseres som en risikofaktor. I en rapport fra Folkehelseinstituttet er det klare sammenhenger mellom *”psykiske og kroppslige plager og sosial utstøtning, lite sosial støtte, mobbing og en opplevelse av å mislykkes i forhold til de voksnes og skolens krav”* (Helsedirektoratet, 2016). Det å ikke bli inkludert i fellesskapet og å få muligheter til utvikling gjennom lek og læring, kan hos noen komme til uttrykk i atferd og skolefravær. (Helsedirektoratet, 2016)

5.2 Forebygging på tre nivåer

Skolen er en viktig ressurs i forebyggingen av atferds- og mestringsproblemer blant barn og unge. Forebyggingen kan skje på tre ulike innsatsnivå; Universelle primærforebyggende tiltak, selekterte sekundærtiltak og indikerte tertiærforebyggende tiltak. Det universelle nivået vil rette seg mot alle på skolen. Tiltakene på det selekterte nivået vil rette seg mot elever som har begynnende eller moderate problemer. Målet må være tidlig innsats for å hindre at problemene fortsetter eller øker. Noen elever trenger mer oppfølging og på tredje nivå retter seg mot disse. Problemene disse elevene har er så omfattende at det er behov for ”skreddersydde” tiltak til den enkelte eleven. (Befring, Frønes, & Sørli, 2010, ss. 91-92)

5.3 Hvem er de sårbare?

5.3.1 Atferdsproblemer

Som nevnt innledningsvis kan en se en sammenheng mellom atferdsproblemer, marginalisering og sosial eksklusjon. Det er også en sammenheng mellom kompetansen eleven har skolefaglig og sosialt, og mellom denne kompetansen og omfattende problematferd. (Befring, Frønes, & Sørli, 2010, s. 88) Antisosial atferd kan defineres som ”en tilbakevendende og vedvarende konflikt med samfunnets forskrevne atferdsmønstre”, med blant annet mobbing og stjeling, fysisk og psykisk vold, hærverk og bruk av rusmidler, med skoleavbrudd og kriminalitet som mulige konsekvenser (Befring, Frønes, & Sørli, 2010, s. 60). Alle norm- og regelbrudd kan ikke kalles antisosial atferd. Slik som definisjonen over sier må det ha vært tilbakevendende og vedvarende. Som motvekt til det alvorlige utviklingsbildet er det hensiktsmessig å dele inn i livsvedvarende atferdsproblem og problematferd som er begrenset til ungdomstid. Om atferden er vedvarende eller forbigående og hva som er årsaken og effekten av den vil være førende for hvilken støtte og tiltak som settes inn. (Befring, Frønes, & Sørli, 2010, ss. 60-62)

5.3.2 Psykososiale vansker og mestringsevne

Forebyggende tiltak kan rettes mot ulike nivå, fra å gjelde alle til noen få med omfattende utfordringer. Befring fokuserer mer på årsaken enn selve atferdsproblemene og vektlegger at forebygging har som hovedmål å beskytte mot det som er skadelig og utviklingshemmende for barn og unge. Det viktige er å styrke deres motstandsdyktighet slik at de kan møte de ulike risikofaktorene – som det tross alt ikke er mulig å komme fullstendig utenom i oppveksten. Ettersom barn rammes av psykososiale vansker i ulike miljø og med ulike kompenserende og utjevne tiltak, konkluderer han med at uønsket atferd er noe som utvikles og opprettholdes i barn og unges oppvekstmiljø. (Befring, 2012, ss. 130-131)

Befring beskriver videre et utvidet risikomønster som et trekk ved dagens samfunn. Der en tidligere fokuserte på materielle, sosiale og psykologiske faktorer i familien og oppvekstmiljøet, har også oppmerksomheten nå blitt rettet mot et sosialiserings- og samfunnsrisiko. Risikofaktorene blir beskrevet som overlappende områder; deprivasjon, sosialiseringsrisiko og samfunnsrisiko. Risikofaktorene og individets særpreg påvirker også hverandre. Jeg går ikke i detalj i disse risikofaktorene, men det er verdt å merke seg hvordan disse viser at individualistiske verdier i samfunnet påvirker enkeltindivider med konstante

krav de kanskje ikke håndterer. Når individets mestring og samfunnets (eller kunnskapssamfunnets skole) krav ikke stemmer over ens, fører dette til en sårbarhet for individet. (Befring, 2012, ss. 135-136)

5.4 Skolelivskvalitet; En modell for å forstå

Livskvalitet sier noe om hvorvidt et individs tanker, vurderinger og følelser omkring egen situasjon er positive eller ikke. Skolelivskvalitet er et begrep som begrenses til å gjelde skolearenaen, men på samme måte som livskvalitet dreier det seg om individets egen subjektive oppfatning; ”kvaliteten av elevenes subjektive – positive og negative – skoleerfaringer og forventninger til skolens verdi for egen framtid” (Tangen, 2012, s. 154). Videre skiller Tangen mellom skolelivskvalitet og trivsel; dette er ikke det samme. Slik som trivselsbegrepet er blitt brukt i den årlige elevundersøkelsen handler det hovedsakelig om sosial trivsel, og ikke faglig trivsel. Skolelivskvalitet er et videre begrep som handler om ”arbeid og læring, relasjoner til lærere, medelever og andre, faglig, sosial og personlig utvikling m.m.” (Tangen, 2012, s. 152). Hun trekker frem Elevundersøkelsen 2007 og PISA-undersøkelsen i 2003 som viser at de fleste norske elever trives i skolen, men det er fortsatt elever som mistrives. Dette kan føre til at de ikke får utnyttet sitt læringspotensial.

Tangen gjør greie for en modell som kan brukes som et verktøy og en forståelsesramme inn i arbeidet med elever i skolen. Denne modellen vil ikke kunne måle og konkludere noe om livskvalitet, da skolelivskvalitet dreier seg om en subjektiv opplevelse, men det er en forenkling av et fagområde som kan gjøre det enklere å forstå. KART-modellen blir forklart med eksempler som omhandler læreren og eleven innenfor fire dimensjoner; kontrolldimensjonen, arbeidsdimensjonen, relasjonsdimensjonen og tidsdimensjonen. Disse dimensjonene er aktuelle også for elever og sosialarbeidere i ungdomsskolen.

Kontrolldimensjonen handler om eleven føler at han har kontroll over sin skolehverdag. Denne kontrollen kan bygge på troen på at en selv kan hankes med eventuelle utfordringer og finne en løsning, heller enn at en blir styrt av utfordringen. Denne tiltroen til seg selv kan gjøre at eleven for eksempel bruker mindre tid og energi på å engste seg for morgendagen. Mestring kan også styrke følelsen av å ha kontroll. Denne mestringen kan deles i to, enten ved at eleven ved egen innsats mestrer noe i omgivelsene eller ved at en fokuserer på hvilke følelser en har og dermed bevarer selvrespekt og optimisme. Med interaksjonistisk teori som bakteppe, altså at selvforståelsen formes i samspill med andre, trekkes læreren og medelever

frem som individer som kan bidra til elevens følelse av å ha kontroll. (Tangen, 2012, s. 157) Slik risikofaktorene for psykososiale vansker beskrives ovenfor kan ses i sammenheng med kontrolldimensjonen og med mestringsbegrepet nevnt innledningsvis. Heggen og Øya (2005) knytter også ungdoms mestringssevne opp mot et endret samfunn med individualistiske verdier i fremmarsj. Mestring viser seg i sosial integrasjon, mens manglende mestring kan sees i sammenheng med marginalisering (Heggen & Øia, 2005, s. 19).

Arbeidsdimensjonen tar for seg de ulike aktivitetene hvor eleven lærer. Det er viktig for eleven at det han holder på med er meningsfylt – at det er *noe ordentlig* og at det kan gjøre en *forskjell*. Forskjellen kan innebære å forbedre en karakter eller å lage en nyttegjenstand i sløyden. Også her trekkes læreren frem: Dersom læreren – eller sosionomen – gir signaler om at elevens innsats og produkt egentlig ikke er så viktig, vil dette begrense kvaliteten i arbeidsdimensjonen og dermed skolelivskvaliteten for eleven. (Tangen, 2012, s. 158)

Jeg forstår relasjonsdimensjonen som den mest sentrale for sosialarbeideren i skolen. Tangen viser til flere ulike undersøkelser som vitner om at relasjonen mellom læreren og eleven er viktig. Lærerens språk og atferd i klasserommet kan ha påvirkning. Dersom eleven opplever at læreren gir av seg selv, strekker seg for at eleven skal lykkes, og støtter når eleven ikke løser oppgaven, kan eleven selv også bli motivert til å gjøre sitt beste. Med en relasjon som grunnmur i læringsprosessen, kan eleven også føle seg mer forpliktet og drives av en indre motivasjon, heller enn av en ytre faktor som karakterer. Alle mennesker har behov for anerkjennelse i ulike sosiale arenaer, også i skolen. Tangen trekker frem anerkjennelse gjennom å lytte og å vise forståelse, akseptere, tolerere og å bekrefte eleven som viktig. Honneth (Natland & Rasmussen, 2012, s. 7) utdyper blant annet dette ved begrepet anerkjennelseserfaring, som jeg kommer tilbake til senere.

”Det er i samspillet eller spennet mellom erfaringer og forventninger at elevens opplevde muligheter for læring og utvikling skapes” (Tangen, 2012, s. 160). Tidsdimensjonen handler altså om hvordan eleven tolker erfaringer fra fortid og nåtid, og hvordan disse vurderingene knyttes til håp og bekymring for egen mulighet til å mestre utfordringer i fremtiden. Positive forventninger til egen mestring øker skolelivskvalitet. Bekymring og lave forventninger vil redusere skolelivskvaliteten. (Tangen, 2012, s. 160)

5.5 Anerkjennelseserfaring

En studie av frafall i skolen er presentert i Fontene Forskning (Natland & Rasmussen, 2012). Det kvalitative studiet viser hvordan det å avbryte skolegang er en hendelse i slutten av en lengre prosess hvor eleven ikke har følt seg sett eller anerkjent hjemme og på skolen. De oppsummerer ulike årsaker til frafall, både individuelle kjennetegn, familiebakgrunn og skole – noe som til en viss grad samsvarer med Befrings overlappende risikoområder nevnt ovenfor. Slike kjennetegn kan være dårlige prestasjoner på skolen, lav motivasjon, skolens miljø eller relasjon til læreren (Natland & Rasmussen, 2012, s. 6). I undersøkelsen kommer det også frem at informantene har hjemmesituasjoner med rus og psykisk sykdom. Felles for informantene er at de defineres som ”utsatte unge” og at vanskene har ført til for eksempel skole- og atferdsproblemer, mobbing eller konsentrasjonsvansker (Natland & Rasmussen, 2012, s. 8).

Anerkjennelseserfaring, eller mangelen på det, kan være viktig i seg selv eller en faktor som påvirker andre sider ved elevens situasjon. Honneth ser anerkjennelse som et grunnleggende menneskelig behov som vi søker etter i ulike former for fellesskap og ”interaksjonssfærer”. Han deler anerkjennelse inn i tre ulike former; kjærlighet, rettigheter og solidaritet. Et individs opplevelse av å bli anerkjent vil videre være grunnlaget for hans selvrespekt, selvtillit og selvverdighet. De ulike selvforholdene vil igjen virke tilbake på hvilke muligheter og rettigheter mennesket opplever å ha. (Natland & Rasmussen, 2012, s. 7)

Skolearenaen kan være en slik sosial sfære hvor elever kan få, eller ikke få, anerkjennelse i samspill med lærere, medelever eller sosialarbeideren. Det å ikke bli sett og få anerkjennelse, kan oppleves som krenkende for eleven. Honneths ide er at alle mennesker skal bli møtt med anerkjennelse som en potensiell ressurs. Dette stemmer over ens med de yrkesetiske retningslinjene for sosionomer, barnevernspedagoger og vernepleiere. I retningslinjene veiledes yrkesutøverne til å ha en grunnleggende holdning om at menneskene en møter har ressursene og evnene til å forbedre seg (Fellesorganisasjonen, 2015).

5.6 Sosialarbeiderens kompetanse

Tangen innleder gjennomgangen av modellen for å forstå skolelivskvalitet med ”For å forstå hvordan skolelivet ser ut fra elevens perspektiv er det nødvendig å ta hele livssituasjonen i betraktning” (Tangen, 2012, s. 151). Videre forklarer hun at det å lytte til eleven er særlig viktig i både forebyggende og oppfølgende arbeid. Det er vanskelig å gjøre rede for hele

sosialarbeiderens kompetanse her, men jeg vil forsøke å trekke frem noen sentrale sider. Røkenes og Hanssen (2002) utdyper både det å lytte og å forstå ”personen-i-situasjonen” i deres bok om relasjonskompetanse og kommunikasjon. Relasjonskompetanse handler om ens forståelse og samhandling med de en møter, noe som blant annet innebærer situasjonsforståelse, kulturell sensitivitet, selvinnsikt og en empatisk holdning (Røkenes & Hanssen, 2002, ss. 9-10). Tangens vektlegging av det å lytte gjenspeiler seg i beskrivelsen av relasjonskompetansen. Det å møte ”hele mennesket” handler om å forstå den andre som et individ med en egen opplevelse, følelser, ønsker og vilje. Det motsatte vil være å møte den andre som et objekt som en skal håndtere, snarere enn en å samarbeide med. En bærende relasjon vil være grunnmuren i hjelpeprosessen. For sosialarbeideren på ungdomsskolen er kunnskapen om hvordan en skal fremme en bærende relasjon relevant. Det kan tenkes at ungdommen vil oppleve det som vanskelig å dele av sine utfordringer, eller å la andre slippe til for å gi hjelp. Røkenes og Hanssen beskriver møtet som et intersubjektivt møte og påpeker at ens opplevelser og utfordringer må gjøres felles (2002, s. 66). Ungdommen har informasjon som er viktig for å finne en løsning, og det er derfor avgjørende at ungdommen gir sosialarbeideren tilgang til denne. Derfor er sosialarbeiderens relasjonskompetanse og kunnskap om kommunikasjon viktig for å kunne gi hjelp til de med små og store utfordringer på ungdomsskolen. Denne relasjonen vil også kunne være en viktig kilde for å gi ungdommen den anerkjennelsen og støtten han har behov for i sin skolehverdag.

Oppsummering av teori

Skolen fokuserer på flere mål, både faglig og psykososialt, men resultatmålene er overordnede i praksis. Ulike former for atferd- og mestringsproblemer kan sees i sammenheng med hvordan ungdommen og omgivelsene gjensidig påvirker hverandre. Videre kan atferds- og mestringsproblemer påvirke individets hverdag både i relasjonen med læreren og i klassen. Hvordan disse utfordringene løses vil komme an på hvilken tilnærming sosialarbeideren har. Tangens skolelivskvalitetsbegrep og modell kan bidra til en forståelse av slike situasjoner i skolehverdagen. Anerkjennelseserfaring kan ses i sammenheng med relasjonsdimensjonen i modellen, og sosialarbeideren har kompetanse som kan være hensiktsmessig for å fremme skolelivskvalitet og anerkjennelseserfaringer i ungdomsskolen.

6 Resultat og drøfting

6.1 Presentasjon av empiri

Jeg har valgt to empiriske tekster med kvalitative intervjuer. Den ene er skrevet av Ulrika Gustavsson om hvilke erfaringer ungdomsskoleelever har etter kontakt med sosialarbeideren på skolen. Den andre er skrevet av Hilde Damsgaard og Erling Kokkersvold om individers tilbakeblikk på positive og negative skoleerfaringer. Gustavsson har intervjuet til sammen åtte informanter jevnt fordelt mellom ungdomsskoletrinnene. Kriteriene for informantene var at de hadde hatt kontakt over lengre tid med sosialarbeideren i inneværende skoleår, eller året før. (Gustavsson, 2008, s. 36) Damsgaard og Kokkersvold (2011) har i sin undersøkelse intervjuet 23 informanter hvor ca. halvparten sonet fengselsstraff på intervjutidspunktet. Felles for disse er at de omkring 14-15 årsalderen befant seg i en risikosituasjon. Det forskerne har lagt i dette, og det som går igjen hos informantene, er konflikter i skole, hjem og på fritiden, samt bruk av rusmidler og kriminelle handlinger. Kjernen i undersøkelsen er om positive skoleerfaringer kunne bidra til mindre kriminalitet og på denne måten fungere som en beskyttende faktor ,eller motsatt; om negative skoleerfaring kunne bidra til fortsatt/økende kriminalitet. (Kokkersvold & Damsgaard, 2011, ss. 12-13) Selv om årsakene til at noen utfører kriminelle handlinger er sammensatte og at forskerne trekker frem dette, ønsker jeg å fokusere på informantens utsagn som retter seg mot deres positive og negative erfaringer av relasjoner med læreren og fellesskapet i skolen.

Jeg deler inn i ulike temaer og drøfter resultatene fra studiene etter hvert som de presenteres. Problemstillingen er; *På hvilken måte kan sosialarbeideren bidra til å fremme et godt psykososialt miljø på ungdomsskolen?* Først presenterer jeg hvilke utfordringer informantene tar opp og drøfter hvordan dette taler for og mot skolen som arbeidsplass for sosialarbeideren. Deretter vil jeg se nærmere på om KART-modellen og *skolelivskvalitet*, som er gjort rede for, er hensiktsmessig, og hvilken sammenheng den kan ha med sosialarbeiderens kompetanse. Når det gjelder forebyggingsnivåene er relasjon og anerkjennelse sentrale stikkord for sosialarbeiderens arbeid. Til sist tar jeg kort opp sosialarbeiderens rolle i et tverrfaglig samarbeid på skolen.

6.2 Skolen som forebyggingsarena – utfordringer og behov

Er skolen en hensiktsmessig arena for sosialarbeiderens forebyggingsarbeid? Bredden av utfordringer informantene har fått hjelp til, eller ser for seg at sosialarbeideren kan gjøre noe med, er et av argumentene som taler for dette. En informant sier; *”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...”* (Gustavsson, 2008, s. 46). Flere informanter nevner dårlig konsentrasjon og mistrivsel i klassen eller på skolen. Videre er ensomhet, angst, depresjon og dårlig selvtillit nevnt. Alvorlige vansker som spiseforstyrrelser og selvmordstanker trekkes også frem, og en har aggresjonsvansker og kom lett i konflikt med andre. (Gustavsson, 2008, s. 46)

Det at utfordringene som kommer frem i undersøkelsene kan få konsekvenser i skolehverdagen er et annet argument som taler for en sosialarbeiderrolle i skolen. For noen er skolen også en av årsakene til at de har det vanskelig i utgangspunktet, for eksempel konflikt med lærere. Også informantene som beskrev seg selv som problematiske i ungdomsalderen hadde utfordringer, og de fortalte videre om hvordan dette har påvirket deres skolehverdag. Det fortelles om å ikke være inkludert, akseptert og forstått av lærere og medelever. På spørsmål om hvordan de tror voksne og medelever omkring ville ha beskrevet dem brukes ord som; vanskelig, ganske jævlige, drittunge, rampunge, slemmeste i familien, obsternasig og umoden. En sier *”De andre i klassen følte jeg var umoden. De andre elevene syntes det var en plage at jeg var der. Det var ganske tøft å høre (...) Sånn så de på meg”* (Kokkersvold & Damsgaard, 2011, s. 109). Flere informanter forteller at de har følt seg mobbet, oversett, ikke tatt på alvor og møtt med respekt av læreren. *”Det var som om de ville få bort problemet, og det var meg”* (Kokkersvold & Damsgaard, 2011, s. 143). En annen forteller at en lærer rakk ned bevisst slik at han hørte det; *”... jeg har så lyst til å ta han i nakken og hive han ut gjennom vinduet, uten å åpne det først”* (Kokkersvold & Damsgaard, 2011, s. 146).

For noen av disse sårbare unge kan skoleavbrudd være en løsning for å unngå slike vansker. Det er kanskje disse som trenger mest hjelp, men er det hensiktsmessig å ha en sosialarbeider i skolen om ungdommen allerede har høyt skolefravær? Det at flere avbryter videregående skolegang er kanskje et ekstra viktig argument for at sosialarbeideren bør få kontakt tidligere i marginaliseringsprosessen, for eksempel på ungdomsskolen. En kan også spørre seg om et godt samarbeid og en god relasjon vil være nok for de med de alvorligste problemene. For noen vil de tre årene på ungdomsskolen være for lite tid til komme over utfordringen på en

tilfredsstillende måte. Det å ha en sosialarbeider på skolen kan være positivt til tross for begrenset tid og endringspotensiale i skolearenaen. Dersom sosiale ferdigheter i samspill med medelever og lærere er problematisk, vil det være naturlig å bruke skolearenaen for å øve på dette. At utfordringene kan ha sine årsaker og konsekvenser i skolearenaen taler for at sosialarbeideren bør jobbe på skolen. Vanskene som nevnes kan også komme av forhold utenfor skolearenaen, og en sosialarbeider ved skolen vil også kunne sette ungdommen i kontakt med andre hjelpeinstanser og/eller hjelpe med overgangen til videregående skole.

Som nevnt tidligere er både elevenes læring og positive sosiale utvikling (herunder psykososialt miljø) styrende mål, og hovedfokus på kvalitetsutvikling rettes mot resultatene – altså hva elevene lærer. Det er tydelig at ungdommene har utfordringer og behov, men ettersom at det er tilegning av kunnskap og utdanning som er i hovedfokus på skolen, er det naturlig å spørre seg om skolen er det rette stedet for sosialt arbeid. På den ene siden kan samtaler med sosialarbeideren om det som er vanskelig trekke ungdommens fokus bort fra læresituasjonen, eller føre til at ungdommene er fysisk fraværende i undervisningen. På den andre siden kan ungdommens utfordringer føre til en bekymring som overskygger konsentrasjonen i undervisningen slik at ungdommen likevel ikke har kapasitet til å lære det som blir sagt. Flere av Gustavssons informanter ga uttrykk for at sosialarbeideren var lett tilgjengelig og at dette gjorde at det var lite ventetid og at en fikk hjelp raskt. En forklarte at det også var bedre å snakke med noen som var kjent; ”... 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 enn det” (Gustavsson, 2008, s. 47).

Videre ble sosialarbeideren også beskrevet som en person en også kunne møte på i gangen i friminuttene, og det ble satt pris på å kunne snakke sammen om hverdagslige temaer. Det at sosialarbeideren er synlig og kjent for informantene, og i tillegg kjenner ungdommene utenom deres utfordringer kan oppleves som betryggende for ungdommene. Synlighet og tilgjengelighet gjør at ungdommene kjenner til sosialarbeideren allerede før vanskene oppstår.

6.3 Betydningen av relasjoner i endringsprosesser

Informantene forteller om å ha fått til hjelp endringer i vanskelige situasjoner. Kan sosialarbeideren med sin relasjonskompetanse støtte en endringsprosess? Informantene i begge studiene forteller om kontakt med sosialarbeidere og lærere som har hjulpet dem til å

endre deres situasjon. Gustavssons informanter forteller om å ha fått hjelp til å se ulike sider av en sak før de tok en avgjørelse og om megling ved konflikt mellom elever. En annen informant forklarer ved metaforer at det å få snakke om noe gjorde at klumpen i magen blir mindre og mindre, eller at skolesekken blir lettere ved at en tar ut bok for bok, ord for ord. Det som har gått igjen i utfordringene og situasjonsendringene i begge studiene er anerkjennelse (eller mangelen på det) fra noen på skolen. Denne anerkjennelsen kan gis i samtaler, tilrettelegging av skolehverdag eller ved andre tilbakemeldinger. I de positive erfaringene som informantene forteller om er det ofte imøtekommende lærere som trekkes frem og at det er en sammenheng mellom individets trivsel og forholdet til lærerne. En elev fremhever forskjellen mellom lærere før og etter et skolebytte. Han forklarer at i lærerens øyne var det ikke noe som het dysleksi, og at han var bare *"lat og dum"* i hennes øyne. Etter et skolebytte fikk han en ny lærer som har hjulpet han på en måte som gjorde at han las *Ringenes Herre* fra *"perm til perm"* og har gjort det mange ganger siden (Kokkersvold & Damsgaard, 2011, s. 142).

Damsgaard og Kokkersvold diskuterer om samhandlingen mellom lærere og elever som strever og krever mye preges av profesjonell imøtekommenhet. Denne imøtekommenheten beskriver de med ord som personlig kompetanse; herunder verdier, holdninger og væremåte, og videre respekt og likeverd. Informantene i denne undersøkelsen etterlyser lærere som forsøkte å forstå hva som var årsaken til atferden og som er oppmerksom på andre forhold som kan skape problemer (for eksempel hjemme). Dette vil stille krav til at lærerens oppmerksomhet ut over det som har med fagformidling og læring å gjøre – å bygge relasjon blir enda viktigere. (Kokkersvold & Damsgaard, 2011, ss. 161-164) I lys av dagens debatt om lærerens kapasitet til å se hver enkelt er dette sannsynligvis vanskelig. Symbolsk interaksjonisme handler om hvordan et individ tolker en annens oppfattelse av en og denne tolkningen vil i neste omgang påvirke individet forhold til seg selv (Gustavsson, 2008, ss. 29-30). Profesjonell imøtekommenhet, symbolsk interaksjonisme og anerkjennelseserfaring kan ses i sammenheng. Mangelen på anerkjennelse i skolehverdagen kan føre til ytterligere negativ utvikling. På den andre siden kan gode relasjoner med anerkjennende og imøtekommende lærere og sosialarbeidere være en beskyttelsesfaktor mot marginalisering. Sammen kan læreren og sosialarbeideren sørge for at alle blir sett og får støtte, for eksempel til å endre atferd, sosiale ferdigheter og forbedring av selvbilde.

Å få tilrettelagt skolehverdagen har vært viktig for flere informanter, og kort oppsummert har de avgjørende faktorene for om skolen gjorde det "lettere å være deg" vært; *"opplevelsen av å bli sett, forstått og akseptert av lærere og medelever"* (Kokkersvold & Damsgaard, 2011, s. 191). I praksis vil jeg si at sosialarbeideren viser profesjonell imøtekommenhet og anerkjennelse ved å forsøke å forstå hva det er som ligger bak atferden ved å lytte til ungdommen. Om skoleerfaringene har hatt betydning for fortsatt eller økt kriminalitet er tvetydig, men i hovedsak er det nære tilknytninger til familie eller kjæreste og ansvar som har bidratt til at den lovlydige informantgruppen ble lovlydige. *"Det var en lærer på den alternative skolen. Satt og snakka veldig mye. Hvis jeg hadde skulka, så var det ikke som de andre lærerne at jeg måtte inn på kontoret, vi gikk ut og tok en røyk, og han sa at det ikke var lurt å skulke"* (Kokkersvold & Damsgaard, 2011, s. 193). Støtten fra en sosialarbeider eller lærer på skolen viser seg altså å ha vært betydningsfull for noen.

6.4 KART-modellens relevans i arbeidet med sårbare unge

6.4.1 Er relasjonsdimensjonen og anerkjennelseserfaring relevant for sosialt arbeid i ungdomsskolen?

Skolelivskvalitet beskrives med fire dimensjoner, kontroll-, arbeids-, relasjons- og tidsdimensjonen. Alle dimensjonene får frem ulike sider ved skolehverdagen, men for sosialt arbeid vil jeg særlig vektlegge relasjonsdimensjonen som et rammeverk for sosialarbeiderens tilnærming. Anerkjennelseserfaring kan en få i ulike arenaer i form av kjærlighet, rettigheter og solidaritet i følge Honneth (Natland & Rasmussen, 2012). Tangen forklarer anerkjennelse med handlinger som å lytte, vise forståelse, akseptere, tolerere og ved å gi den andre bekræftelse (Tangen, 2012, s. 159). Resultatene viser gode og dårlige skoleerfaringer og et behov for å føle seg sett, forstått, akseptert, respektert og lyttet til. Til sammen utgjør dette kjernen i den typen relasjon sosialarbeidere forsøker å oppnå med sin relasjonskompetanse og kommunikasjonsferdigheter, og Tangens relasjonsdimensjon er derfor særlig relevant for sosialt arbeid i ungdomsskolen.

6.4.2 Hvordan kan sosialarbeiderens kompetanse fremme et godt psykososialt miljø ved hjelp av anerkjennelse og relasjon?

Et godt psykososialt miljø har elever som trives, lærer og føler seg trygge i et læringsmiljø hvor de opplever å ha gode relasjoner til medelever og lærere. Sammenhengen mellom trivsel og relasjonen til lærere kommer tydeligst fram i Damsgaard og Kokkersvold sin undersøkelse hvor gode relasjoner ofte var en del av de (få) gode erfaringene de hadde. Gustavssons

informanter forteller om sosialarbeiderens praksis og væremåte, og en trygg relasjon kjennetegner også disse. De beskriver sosialarbeideren som en man kan snakke med som er trygg på seg selv, har gode meninger, bred kunnskap og erfaring. Væremåten beskrives som omtenksom og oppriktig en som ”*virkelig setter pris på å hjelpe andre*” (Gustavsson, 2008, s. 52). En annen informant beskrev samtalen som avslappet, og sa at sosialarbeideren også kunne snakke om dumme eller flauere ting hun hadde gjort og sammenligner samtalen med det å snakke med en venninne (Gustavsson, 2008, ss. 54-55). For denne informanten fremstår sosialarbeideren som en person heller enn en yrkesrolle. Metaforen ”hestehvisker” og ordene hennes blir liggende ”i hjertet” – dette tolker Gustavsson til at informanten følte seg forstått ved hjelp av blikk, lytting og ord og at eleven opplevde et engasjement hos sosialarbeideren (Gustavsson, 2008, s. 57). Å være empatisk, oppriktig og ekte ved å lytte, stille de rette spørsmålene på en god måte og ved dette sette seg inn i informantens situasjon og opplevelse stemmer overens med sosialarbeiderens kompetanse når det gjelder kommunikasjon og helhetlig tilnærming. Dette stemmer også med profesjonell imøtekommenhet og symbolsk interaksjonisme som nevnes tidligere. Slik sosialarbeiderens væremåte og praksis beskrives her viser altså at sosialarbeiderens relasjonskompetanse er relevant og hensiktsmessig inn i arbeidet med å fremme et godt psykososialt miljø.

6.4.3 Hvordan fremme ungdommens opplevelse av kontroll ved hjelp av relasjon og anerkjennelse?

Mestring handler om hvordan et individs mestring og kontroll går overens med krav fra omgivelsene (Heggen og Øya, 2005, s. 19). Hvordan en forklarer årsaken til en uoverensstemmelse vil påvirke hvilken løsning en fokuserer på. Det kan tenkes at unge med atferd- og mestringsutfordringer blir møtt med en forforståelse av at årsaken til problemet ligger i individet og løsningen vil dermed være å endre individet, selv om det ikke alltid stemmer. Damsgaard og Kokkersvolds informanter fortalte om forhold i hjemmet, på fritiden og på skolen som var utenfor deres kontroll selv om de kanskje hadde ansvar for situasjonen selv. Dette ses i sammenheng med Tangens kontrolldimensjon. Selv om relasjonsdimensjonen vil være den mest sentrale for sosialarbeideren vil jeg argumentere for hvordan den også kan virke inn på kontrolldimensjonen i skolelivskvaliteten. (Kokkersvold & Damsgaard, 2011, ss. 183-184)

Tangens relasjonsdimensjon trekker frem at en god relasjon med læreren kan bidra til motivasjon. Dette kan overføres til samarbeidet mellom sosialarbeideren og ungdommen i

endringsarbeid. Gustavsson og Tømmerbakken skriver om viktigheten av anerkjennelse i relasjonen og respekt for den andre subjektive opplevelse (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 66). Jeg ser deres eksempel om ”Sveins” endringsprosess i sammenheng med kontrolldimensjonen. Endringsprosesser tar tid og ”tilbakefall” i atferden er ikke uvanlig. Svein forstod etterhvert mer av hvordan andre oppfattet atferden hans ved hjelp av samtaler med kontaktlæreren og sosialarbeideren. Ved å bli møtt med genuin interesse av læreren og sosialarbeideren kunne Svein tørre å vise flere sider av seg selv. Tålmodighet, anerkjennelse, støtte og krav hjalp Svein til å se atferden på en ny måte, som igjen gjorde at han kunne arbeide med og endre den. (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 122) På denne måten får Svein mulighet til å ta kontrollen over atferden når den og konsekvensene av den er blitt kjent for han, og han får trolig en bedre forståelse av sosiale situasjoner og hvilken atferd som følger normen. Relasjonsdimensjonen virker altså inn på kontrolldimensjonen. En opplevelse av mestring, kontroll og anerkjennelse kan for øvrig også virke positivt inn på arbeidsdimensjonen. Det kan tenkes at læreren kan legge bedre til rette for eleven om han inkluderes i samtalene.

6.5 Universelt forebyggingsnivå og tverrfaglig samarbeid

Gustavssons informanter har et tydelig bilde av hvordan og med hva en sosialarbeider kan hjelpe. Behovet for en sosialarbeider som et tilgjengelig lavterskeltilbud på skolen kommer frem av resultatene. Jeg har til nå fokusert på individer med vansker på selektert og indikert forebyggingsnivå. Det vil være problematisk, og innebære ansvarsfraskrivelse, dersom skolen kun ser etter årsaker til vanskene i individet. Hvordan kan sosialarbeideren bidra på det universelle forebyggingsnivået? Profesjonell imøtekommenhet, det å fremme gode relasjoner og å gi anerkjennelse til ungdommene er lærernes og sosialarbeidernes ansvar. (Kokkersvold & Damsgaard, 2011, ss. 165-166)

Universell forebygging kan rettes mot hele elevgruppen som målgruppe. Resultater som har blitt presentert tidligere har vist at en sosialarbeider som er tilgjengelig og synlig på skolen er positivt. Dette kan bidra til forebygging på et generelt nivå fordi elevene allerede før utfordringen oppstår vet om og er trygg på noen som kan hjelpe. Noen informanter har ikke følt seg akseptert og integrert i klassen, og opplevd dette som vondt. Dette utsagnet viser til viktigheten av å føle seg integrert og inkludert i klassen eller hos andre jevnaldrende grupper. Det kan tenkes at klassekamerater opplever utfordrende atferd som vanskelig å ha med å gjøre, og derfor bevisst eller ubevisst fryser ut disse individene. I slike tilfeller hvor en

mangler verktøy til å håndtere vanskelige temaer kan sosialarbeideren åpne for gruppesamtaler eller aktiviteter. Samtaler har vist seg å være verdifulle for informanter i begge studiene og de kan brukes til å ta opp en rekke temaer, for eksempel kropp og helse, følelser, seksualitet, mobbing og vold, familie/omsorg og grenser, rusmidler, fysisk og psykisk helse eller temaer etter ønske fra gruppen (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 88). Slike samtalegrupper kan bidra til nye perspektiver og løsninger. Det kan være problematisk for enkelte dersom de kjenner samtalene som stigmatiserende. Sosialarbeideren er derfor nødt til å være bevisst på hvordan et tema kan legges frem uten at enkeltelever føler seg utpekt eller avslørt.

Sosialarbeiderens rolle i tverrfaglig samarbeid

I løpet av litteraturstudiet, og tre år som sosionomstudent, oppfatter jeg sosialarbeiderrollen i skolen som uklar. Hvordan passer sosialarbeideren inn i et tverrfaglig samarbeid for å nå skolens mål om elevens faglige utvikling og elevens utvikling i et godt psykososialt miljø? I en oppgave som handler om hvordan sosialarbeideren best kan utforme sin rolle for å fremme psykososialt miljø i skolen er det derfor hensiktsmessig å ta med noen av de erfaringene som allerede er gjort.

En kvalitativ undersøkelse av barnevernspedagoger, vernepleiere og sosialarbeideres opplevelse av egen yrkesrolle ble nevnt innledningsvis. Gustavssons studie har fått resultater som bekrefter at sosialarbeiderens rolle kan oppleves som uklar (Gustavsson, 2008) (Peter, 2013). Hos Gustavssons informanter har noen en fast stillingsbeskrivelse, mens andre i større grad utformer sosialarbeiderrollen sin selv. Det at ingen av sosionomene hadde ansvar for enkelt elever med spesialpedagogiske behov, og videre at skolen i sin helhet heller skal være deres arbeidsarena sier noe om hvor varierte arbeidsoppgavene kan bli. Det kan også forklare hvorfor det er vanskelig å lage en stillingsbeskrivelse som dekker alt dette og samtidig er konkret. (Gustavsson, 2008, s. 36) I den andre undersøkelsen kommer det frem at et fåtall av respondentenes stillinger bare dreier seg om miljøarbeid. I et åpent spørsmål beklaget flere at de var bundet til å undervise, og at dette hindret dem i å gjøre miljøarbeid. Det er ikke relevant for oppgaven å gå i detalj på fordelingsforholdene mellom miljøarbeid og undervisning. Poenget mitt er å vise at i en skole hvor resultatmål er prioritert, og arbeidskraft og ressurser er knappe, risikerer en at sosialarbeideren må prioritere andre oppgaver enn å fremme psykososialt miljø. Det at sosialarbeiderens rolle er uklar og at for eksempel lærerne

ikke er sikre på verken oppgavene eller kompetansen til sosialarbeideren, kan tenkes å begrense samarbeidet.

Ettersom resultatmålene i praksis er overordnet andre mål i skolearenaen, vil det være positivt å rette fokus mot det psykososiale miljøet ved å ha en sosialarbeider i skolen. Dette vil også kunne bidra til å frigjøre kapasitet slik at læreren kan fokusere på de faglige målene. Samarbeid mellom læreren og sosialarbeideren vil være sentralt både ved at partene blir kjent med hverandres kompetanse og avklarer sine roller. På denne måten kan de gjøre hverandre oppmerksom på ulike sider ved elevens behov, og dermed legge skolehverdagen bedre til rette dermed fremme elevens skolelivskvalitet.

Oppsummering av funn

De to studiene som er gjort greie for har både fellestrekk og ulikheter. Ulikhetene mellom informantene i de to nevnte studiene dreier seg om alvorlighetsgraden i utfordringene og hvorvidt eleven er i en marginaliseringsprosess eller ikke. Resultatene viser et bredt spenn av mulige utfordringer. Ungdommen kan ha utfordringer med seg selv, med lærere og medelever og i hjemmet. Bredden viser seg ved at både hverdagslige temaer som kakeoppskrifter og selvmordstanker er aktuelle temaer hos Gustavssons informanter. Undersøkelsene kaster lys over både gode og dårlige møter med medelever og voksne på skolen. Noen informanter opplever at læreren mobber og ikke tar dem på alvor, eller opplever av å ikke være akseptert av medelever i klassen. De samme informantgruppene har også ”solskinshistorier” om den ene læreren som ga dem den respekten og forståelsen de hadde behov for, som tok seg tid til å lytte og som la læresituasjonen til rette, slik at de tross sine utfordringer skulle kunne mestre utfordringene de møtte i skolehverdagen. Felles for informantenes positive erfaringer er at de har blitt møtt med anerkjennelse og oppriktig interesse av tilgjengelige voksne på skolen, enten om dette var en lærer eller en sosialarbeider. Å bli sett, forstått og akseptert, altså respekt og anerkjennelse, er også grunnleggende for et godt psykososialt arbeid. Til sist kommer det frem at sosialarbeiderens rolle og kompetanse er uklar for andre yrkesutøvere, og kanskje også sosialarbeiderne selv. Dette er verdifull informasjon som er med på å legge et grunnlag for hvordan en skal kunne fremme et godt psykososialt miljø som sosialarbeidere i ungdomsskolen.

7 Konklusjon

Det har vært utfordrende for meg å svare på problemstillingen fordi både psykososialt miljø og sosialt arbeid er svært brede fag. Dette kunne ha vært løst ved å ha en mer avgrenset problemstilling, men jeg tror dette ville ha begrenset på en slik måte at en ikke ville ha fått et riktig bilde av den kompleksiteten og spennvidden sosialarbeiderens oppgave på skolen vil ha. For mange er nok begrepet psykososialt miljø et abstrakt begrep som det er vanskelig å forstå hva går ut på. En får det kanskje ikke mer konkret enn de noe overfladiske målene som er formulert i opplæringslovens formål. Jeg hadde en forforståelse av at sosialarbeideren har en naturlig plass i ungdomsskolen og i utdanningsinstitusjonene generelt, og dette har ikke endret seg. Inntrykket mitt om at sosialarbeiderrollen generelt, og spesielt i skolen, er uklar er heller ikke nytt. Det som imidlertid har blitt tydelig for meg, er at sosialarbeiderrollen kanskje ikke kan være stort tydeligere i de ulike dokumentene enn den allerede er. Psykososialt miljø er ikke noe som bare *er*, men som oppleves av hvert enkelt individ i skolen. En ikke utarbeide en rollebeskrivelse som vil være dekkende nok fordi hver enkelt ungdom har en unik bakgrunn og ulike opplevelser av sine utfordringer. Det er avgjørende at sosialarbeideren sammen med ungdommen og skolen står fritt nok til å finne den løsningen som passer aller best for akkurat denne ungdommen.

Sosialt arbeid har helhetssyn, relasjon og kommunikasjon som grunnmur, og det er i denne kompetansen at svaret på problemstillingen ligger. KART-modellen har bidratt til å bekrefte viktigheten av gode relasjoner mellom sosialarbeidere, lærere og ungdommen. Dette kan bidra til å belyse både skolens formål med tanke på utdanning og elevens sosiale utvikling. Honneths anerkjennelsesbegrep fokuserer mer spesifikt på det som er kjernen i sosialt arbeid, og kanskje også i de fleste ungdommers behov. Anerkjennelse, oppriktig interesse og det å ha tid til å prate vil være nøkkelen i forebyggingsarbeidet og bidra positivt til det psykososiale miljøet i alle de tre forebyggingsnivåene. Konklusjonen for denne oppgaven vil derfor være at sosialarbeideren har en naturlig plass i ungdomsskolen for å hindre marginalisering i dagens kunnskapssamfunn.

8 Litteraturliste

Befring, E. (2012). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Befring, E., Frønes, I., & Sørli, M.-A. (2010). *Sårbare unge : Nye perspektiver og tilnærmelser*. (M.-A. Sørli, Red.) Oslo: Gyldendal akademisk.

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
Fellesorganisasjonen. (2015). Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere. Oslo.

Folkehelseinstituttet. (2014). *Folkehelse rapporten 2014 : Helsetilstanden i Norge*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.

Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.

Gustavsson, U. (2008). *Sosialarbeidere i skolen : En kvalitativ studie av ungdomsskoleelevers erfaringer med sin kontakt med sosialarbeideren på skolen*. Masteroppgave, Høgskolen i Oslo, Avdeling for Samfunnsfag, Oslo.

Gustavsson, U., & Tømmerbakken, N. (2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen : om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider*. Oslo: Kommuneforlaget.

Heggen, K., & Øia, T. (2005). *Ungdom i endring : Mestring og marginalisering*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Helsedirektoratet. (2016, Juni 17). *Å skape et godt miljø på skolen*. Hentet April 14, 2017 fra <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/psykisk-helse-og-rus/psykisk-helse-i-skolen/a-skape-et-godt-miljo-pa-skolen#elevenes-syn-pa-skolemiljoet>

Kokkersvold, E., & Damsgaard, H. L. (2011). *Ungdom på ville veier : Skolerfaringer og kriminalitet*. Oslo: Unipub.

Levin, I. (2004). *Hva er sosialt arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Natland, S., & Rasmussen, M. (2012). "Jeg var ganske usynlig" : Sju ungdommer om sine grunner til å avbryte videregående utdanning. *Fontene Forskning* .

Peter, M. (2013). *Barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere; Nye profesjoner i grunnskoler : Presentasjon av data fra en spørreundersøkelse om arbeidsoppgaver og arbeidsforhold for barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere i grunnskolen*. Høgskulen i Bergen, Institutt for sosialfag og vernepleie, Bergen.

Røkenes, O. H., & Hanssen, s.-H. (2002). *Bære eller bryte : Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.

Støren, I. (2013). *Bare søk! Praktisk veiledning i å skrive litteraturstudier*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Store Norske Leksikon. (2014, April 9). *Kunnskapsløftet*. Hentet April 14, 2017 fra <https://snl.no/Kunnskapsl%C3%B8ftet>

Tangen, R. (2012). Elevers skolelivskvalitet. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Varmdal, T. (2012). Kred på gata, kidsa på døra. *Rusfag nr. 1* .