

# HER, MEN IKKE TIL STEDE

Om sosionomens arbeid med psykososial utvikling hos ungdom med  
innagerende atferd i ungdomsskolen

Bachelor i sosialt arbeid

Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for samfunnsfag

Kandidatnr.: 525

Emnekode: SOS3900

**INNHALDSFORTEGNELSE**

<b>1. Innledning .....</b>	<b>3</b>
1.1. Bakgrunn for valg av tema .....	3
1.2. Presentasjon av forforståelse og problemstilling .....	3
1.3. Begrepsavklaring .....	4
1.3.1. Innagerende atferd .....	4
1.3.2. Psykososial utvikling .....	4
1.3.3. Psykososialt miljø .....	5
1.3.4. Atferdsuttrykk .....	5
1.4. Avgrensning .....	5
1.5. Oppgavens struktur .....	6
<b>2. Metode .....</b>	<b>6</b>
2.1. Litteraturstudie .....	6
2.2. Litteratursøk og kildekritikk .....	7
<b>3. Sosialt arbeid i skolen .....</b>	<b>9</b>
3.1. Den norske skole .....	9
3.2. Sosionomens arbeid i skolen .....	10
3.3. Sosionomens plass i skolesystemet .....	12
<b>4. Innagerende atferd .....</b>	<b>13</b>
4.1. Omfang .....	14
4.2. Kulturelle betingelser .....	14
4.3. Årsaker .....	14
4.4. Konsekvenser ved innagerende atferd .....	15
<b>5. Teoretisk tilnærming .....</b>	<b>16</b>
5.1. Helhetsperspektivet og Bronfenbrenners bioøkologiske modell .....	16
5.1.1. Mikro .....	17
5.1.2. Meso .....	17
5.1.3. Ekso .....	18
5.1.4. Makro .....	18
5.2. Relasjonskompetanse .....	18

<b>6. Drøfting - Hvordan jobbe mest hensiktsmessig i møte med elevene? .....</b>	<b>20</b>
6.1. Sosionom i ungdomsskolen .....	20
6.2. Betydning av relasjon .....	21
6.3. Systemisk arbeid.....	23
6.4. Klassemiljø .....	24
6.5. Individuelle samtaler .....	26
6.6. Foreldresamarbeid .....	28
<b>7. Avslutning .....</b>	<b>29</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>31</b>

## 1. INNLEDNING

Temaet for denne oppgaven er sosialt arbeid i ungdomsskolen. Med tittelen «her, men ikke til stede» forsøker jeg å gi et bilde av at man kan være fysisk tilstede i situasjonen, men at man likevel ikke er der som følge av passivitet og tilbaketrekking. Man blir nærmest usynlig i både medelevenes og lærerens nærvær. Det er ofte en grunn til at man uttrykker seg på den måten man gjør. Selv om noen har det helt fint med å være stille og rolig, er det de som uttrykker seg på denne måten fordi det bunner i noe vondt, eller noe som ikke føles greit. Det finnes negative konsekvenser knyttet til det å trekke seg unna sosiale settinger. Ensomhet har en klar sammenheng med blant annet depresjon (Qualter 2009, 494). Elever som utvikler psykiske helseplager står i fare for å ikke få like mye ut av undervisningen som man ellers ville fått uten psykiske helseplager<sup>1</sup>. Denne oppgaven vil handle om hvordan sosionomen kan bidra i skolen når det gjelder de innagerende elevenes psykososiale utvikling, som indirekte vil påvirke den faglige utviklingen.

### 1.1. Bakgrunn for valg av tema

Som elev i den norske skolen gjennom 13 år har jeg utviklet en nysgjerrighet og interesse overfor elevens plass i skolen og skolemiljøet. Jeg har opplevd lærere som ikke ser elevens behov, og selv opplevd på kroppen urettferdig behandling av både elever og lærere. Gjennom disse tre årene på bachelor i Sosialt arbeid ved høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) har engasjementet for dette fagfeltet vokst betydelig, som et resultat av blant annet et prosjektarbeid hvor tema var sosialt arbeid i barneskole, samt flere kronikker og artikler som handler om press og krav i ungdomsskolen. Blant annet kronikken til ei 14 år gammel jente som forteller om presset til å delta i timene, men som også sier at det ikke bare er å trykke på en knapp for å delta mer<sup>2</sup>. På bakgrunn av mitt engasjement for sosialt arbeid i skolen var det naturlig at dette ble tema for bacheloroppgaven.

### 1.2. Presentasjon av forforståelse og problemstilling

Forforståelse er tanker eller fordommer man har rundt et tema man ønsker å undersøke nærmere (Dalland 2012, 226). Jeg har en forforståelse om at kravene i ungdomsskolen stadig blir større, og at de innagerende elevene vil ha utfordringer knyttet til dette da de ofte er

---

<sup>1</sup> <http://www.adressa.no/meninger/2017/03/30/Bekymret-over-preset-i-skolen-14519958.ece> (03.05.2017)

<sup>2</sup> <http://www.aftenposten.no/meninger/sid/Jeg-trenger-mye-mot-for-a-rekke-opp-handen-i-timen-607800b.html>

passive og trekker seg tilbake. Jeg tror at dette er lite hensiktsmessig for de elevene som har en innagerende atferd, og at de lettere vil falle fra både faglig og sosialt. Jeg har en oppfatning om at det er strevsomt for disse elevene å hele tiden måtte forholde seg til kravene og forventningene de møter i skolen. Min oppfatning er at sosionomer kan komme inn som et supplement til læreren for å bidra til god psykososial og dermed faglig utvikling.

Formålet med skolen skal være å både utdanne og danne. Etter endt grunnskole er målet at elevene skal kunne gå ut med en positiv selvoppfatning, tro på seg selv og kunnskap i sekken (Meld. St. 28 2015-2016, 6). Jeg undrer meg over hvordan disse verdiene er forenlig med de elevene som har en innagerende atferd. Problemstillingen jeg ønsker å belyse i denne oppgaven er derfor:

*På hvilken måte kan en sosionom i ungdomsskolen bidra til at elever med innagerende atferd opplever god psykososial utvikling?*

### **1.3. Begrepsavklaring**

Her vil jeg presentere og definere sentrale begreper i oppgaven.

#### *1.3.1. Innagerende atferd*

Ingrid Lund (2012, 49) definerer innagerende atferd slik: «*Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover seg selv. Uttrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet.*» Det er ikke snakk om de tilbakeholdne og stille ungdommene som lever helt fint med det, men den ungdommen som på bakgrunn av dette har en fare for at den psykososiale utviklingen hemmes.

#### *1.3.2. Psykososial utvikling*

Med psykososial utvikling sikter jeg til en utvikling som handler om både det sosiale og psykiske. En god psykososial utvikling krever at man inngår i et psykososialt miljø som ivaretar grunnleggende behov for trygghet, sosial kontakt, anerkjennelse og respekt (Berg 2012, 69).

### 1.3.3. Psykososialt miljø

Psykososialt miljø handler om de mellommenneskelige og relasjonelle forholdene i skolen hvor grunnleggende behov for trygghet, sosial kontakt, anerkjennelse og respekt blir vektlagt (Berg 2012, 69).

### 1.3.4. Atferdsuttrykk

I denne oppgaven vil jeg bruke begrepet «atferdsuttrykk» der jeg skriver om elever med en spesifikk atferd. Mye litteratur bruker begrepet problematferd. Jeg har i denne oppgaven valgt å konsekvent unngå bruk av dette ordet da jeg er av den oppfatning at barnet ikke er et problem, men at det er noe i barnets situasjon eller relasjoner som fremprovoserer en viss atferd.

## 1.4. Avgrensning

Jeg har valgt å fokusere på sosionomen i ungdomsskolen. Jeg velger å forholde meg til kun ungdomsskolen på bakgrunn av at elevene i hele grunnskolen er på ulike steder i livet. Ungdomsskolen er blant annet siste steg før videregående opplæring, man får karakterer, forsøker å finne seg selv og går gjennom puberteten. Det ville vært naturlig å se ungdommen i et utviklingspsykologisk perspektiv, men jeg vil ha fokus på sosionomens rolle og den innagerende atferden.

Sosionomen kan jobbe sosialfaglig på flere ulike måter i skolen. På grunn av oppgavens omfang vil jeg fokusere på relasjonsarbeid og hvordan man kan jobbe helhetlig, betydning av skole-hjem samarbeid, individuelle samtaler og klassemiljø. En viktig del av sosionomens arbeid på ungdomsskolen er tverrfaglig samarbeid, både med lærere og andre instanser. Jeg ser betydningen av dette, men jeg vil ikke gå nærmere inn på det her.

Innagerende atferd er et komplekst begrep. Angst og depresjoner er ofte en del av dette atferdsuttrykket. Angst og depresjoner som lidelse vil ikke bli viet plass i denne oppgaven utover det som presenteres i forhold til psykososial utvikling og innagerende atferd. Jeg velger å bruke begrepet innagerende atferd om elevgruppen jeg skriver om. De vil også omtales som *elever* og *ungdom*. Jeg velger konsekvent å unngå bruk av ord hvor atferden assosieres som et «problem», der iblant *problematferd* og *det stille atferdsproblemet*. Ved et tilfelle er det brukt ordet «atferdsproblematikk», dette kommer av den enkle grunn at det var

et sitat jeg ønsket å bruke hvor dette ordet ble brukt. Innagerende atferd er et individuelt atferdsuttrykk, og kan være svært forskjellig. Felles for den gruppen jeg tar for meg i denne oppgaven er at det er en utfordring for eleven, og at det er av slik art at det kan påvirke den psykososiale utviklingen.

### **1.5. Oppgavens struktur**

Denne oppgaven består av syv kapitler. Kapittel 2 er oppgavens metodekapittel. Der presenterer og begrunner jeg valg av metode. Videre presenteres kildekritikk og vurdering av noe av oppgavens litteratur. Oppgaven har tre teorideler, disse kommer i kapittel 3, 4 og 5. I disse kapitlene vil jeg presentere relevant teori for å belyse problemstillingen. Kapittel 2 handler om sosialt arbeid og gjør rede for skolen som system, sosionomens arbeidsoppgaver og plass i skolen. Kapittel 3 handler om innagerende atferd og forsøker å gi et bilde av dette atferdsuttrykket ved å belyse kjennetegn, omfang av atferden, årsaker og konsekvenser. Kapittel 4 er en teoretisk tilnærming og handler om to viktige faktorer i en sosionoms arbeid, helhetsperspektivet og relasjonskompetanse. Oppgavens drøftingsdel kommer i kapittel 6. I dette kapitlet vil jeg aktivt implementere problemstilling og teori for å diskutere og prøve å komme frem til et svar på problemstillingen. Til slutt kommer kapittel 7 som er oppgavens siste kapittel og rommer avslutningen for oppgaven. Der vil jeg oppsummere refleksjoner i drøftingen som forsøker å gi et svar på problemstillingen.

## **2. METODE**

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvilken metode jeg har brukt for å belyse problemstillingen min. Jeg vil også foreta kildekritikk og vurdering av deler av litteraturen som er brukt.

### **2.1. Litteraturstudie**

Olav Dalland (2012, 111) skriver at metode er en fremgangsmåte man velger for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap. I denne oppgaven vil jeg bruke allerede eksisterende litteratur, som vil si at min metode er en litteraturstudie. Dette stiller krav til at jeg som forfatter av oppgaven vurderer de skriftlige kildene jeg ønsker å bruke til å belyse min problemstilling (Dalland 2012, 223). Jeg har vurdert litteraturstudie som en passende metode for denne oppgaven. Dersom jeg skulle brukt intervju og kvalitativ metode ville det vært naturlig å ha både elever

og sosionomer i skolen som informanter. Dette ville vært tidkrevende, samtidig som det kunne vært belastende for elevene med et intervju hvor de oppfordres til å dele deres erfaringer og utfordringer i forhold til den innagerende atferden. Utfordringer med en litteraturstudie kan være å finne litteratur som er av nyere dato og gir et riktig bilde av det jeg forsøker å sette lys på.

## **2.2. Litteratursøk og kildekritikk**

Jeg har i forkant og underveis av arbeidet med denne oppgaven hentet inn og lest relevant litteratur for min oppgave. Jeg har benyttet google og oria i mine digitale litteratursøk. Ordene i problemstillingen min har i stor grad vært veiledende for søkene jeg har gjort. Nøkkelord i søkene mine har vært kombinasjoner av sosialt arbeid i skolen, psykososial utvikling, ungdomsskole, innagerende atferd og problematferd. Litteraturlisten på tidligere bacheloroppgaver om samme tema har også vært nyttig i prosessen med å finne litteratur. Læringscenteret ved høgskolen i Oslo og Akershus, samt andre biblioteker har også vært svært behjelpelig med å finne litteratur som passer min problemstilling. Oppgaven bærer preg av et sosialfaglig perspektiv. Underveis i litteratursøkene har jeg likevel vært bevisst min forforståelse slik at denne ikke har preget litteraturen jeg har funnet frem til.

Kildekritikk handler om å vurdere de kildene man bruker i oppgaven, og om disse er kvalitetssikre og troverdig (Dalland og Trygstad 2012, 72). Under innhentingen og lesing av litteratur har jeg vurdert om det jeg har funnet har vært relevant for min problemstilling, og ikke minst om det er gyldig. Tre av bøkene jeg har brukt i oppgaven er fra henholdsvis 2004 og 2005, og forholdsvis eldre litteratur. Selv om sosialt arbeid er et felt som stadig er i endring har jeg vurdert disse kildene som relevant for dagens felt. Internett er en stor database med stadig mer informasjon, og ved bruk av litteratur hentet fra internett har jeg vært kritisk til om kilden er troverdig og kvalitetssikker (Dalland 2012, 66). Hvem som er utgiver og forfatter av det jeg har funnet har i stor grad vært utslagsgivende for om jeg ser kilden som troverdig.

I oppgaven har jeg brukt litteratur som er tiltenkt både sosialfaglig utdanning og pedagog/lærerutdanning. Der hvor jeg har brukt litteratur som er tiltenkt lærere og pedagoger har jeg sett en overføringsverdi til sosionomens arbeid, og dermed sett det som gyldig for min problemstilling.



Det var utfordrende å finne litteratur om innagerende atferd. Jeg har funnet få bøker, men det er skrevet en del studieoppgaver om temaet. I prosessen oppdaget jeg at det finnes mye litteratur om utagerende atferd, men at den innagerende atferden gjerne blir nevnt i korte trekk, i bøker hvor tema omhandlet problematferd eller atferdsproblemer. Jeg ble nødt til å utvide søket mitt og bruke andre søkeord, deriblant *de stille elevene*, *introverte elever* og *innadvendthet*. Jeg ble etter hvert nødt til å bruke litteratur som snakker om samme atferdsuttrykk, men med ulike begreper.

Jeg forsøkte å søke hos statistisk sentralbyrå for å finne tall på hvor utbredt det er med elever som har innagerende atferd i ungdomsskolen. Dette uten hell. Jeg har likevel funnet tall som angår innagerende atferd gjennom andre kilder, men de er gjerne mer diffuse enn hva jeg i første omgang var ute etter. De ulike kildene jeg har funnet har fremstilt ulik statistikk på innagerende atferd på samme måte, og dermed vurderer jeg disse kildene som troverdig.

Ingrid Lund er spesialpedagog og familieterapeut, og skrev sin doktoravhandling om innagerende barn. Hun har også skrevet boken *hun sitter jo bare der*. Denne har vært svært nyttig for kapittel 4 om innagerende atferd. Boken forsøker å gi et bilde av innagerende elever, og deres skolehverdag. Boken bygger på erfaringer, samtaler og refleksjoner sammen med elever og lærere. Lund blir ofte referert til der det er skrevet om temaet, og det bidrar til å øke min troverdighet rundt hennes bok. Boken *føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen* av Nina B.J. Berg har også vært en nyttig kilde til denne oppgaven. Berg skriver blant annet om skolen som arena for psykisk helsearbeid og om sårbare barn og unge. Boken hennes har vært betydningsfull i kapittel 3 om sosialt arbeid i skolen, og kapittel 4 om innagerende atferd.

Det har vært en utfordring å finne litteratur som spesifikt skriver om sosionomens rolle i skolen. Mye av litteraturen i skolen er rettet mot lærere og pedagoger. Jeg har likevel funnet en kilde utrolig nyttig for oppgaven min. Boken *sosialfaglig arbeid i skolen – om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider* av Ulrika Gustavsson og Nina Tømmerbakken har vært en viktig kilde når jeg har skrevet om sosionomens arbeid i skolen og om relasjonskompetanse. Begge jobber i ungdomsskolen og kjenner systemet innenfra, og de forteller selv hvordan de samarbeider på skolen hvor de jobber. Jeg synes den gir et realistisk bilde av hvordan sosionomen i skolen kan jobbe. I kapittel 5 med teoretisk tilnærming har jeg brukt Inge Bø sin bok *Barnet og de andre* for å redegjøre for Bronfenbrenners bioøkologiske modell.

Utviklingsøkologi har vært et av Bø sine undervisnings- og forskningsområder. Det bidrar til å øke min troverdighet til han som forfatter.

### **3. SOSIALT ARBEID I SKOLEN**

Dette kapitlet vil ta for seg sosialt arbeid i skolen ved å sette lys på den norske skolen som institusjon, sosionomens måte å jobbe på samt sosionomens plass i skolen slik det er i dag.

#### **3.1. Den norske skole**

Skolen er en av samfunnets viktigste arenaer for å bygge morgendagens samfunn. I takt med et samfunn som utvikler seg i høy fart må skolen tilpasse seg samfunnets forandringer, og det stilles stadig nye krav til kunnskaper og ferdigheter. Kulturen i den norske skole per i dag er preget av større krav til faglig presentasjoner og deltakelse i aktiviteter hvor også fremføring er et krav (Flaten 2010, 97-98).

Selv om det er større fokus på resultater i den norske skolen per i dag, er skolen mer enn bare fag. En annen viktig arena i skolen er det sosiale. Den faglige og psykososiale utviklingen henger dessuten tett i sammen og påvirker hverandre gjensidig. Det er lagt opp til at man skal mestre begge disse arenaene i skolen. Hvordan en elev har det sosialt og i miljøet på skolen, eller i klassen vil kunne ha innvirkning på de faglige prestasjonene. Positive faktorer for faglig læring er blant annet en elevkultur som støtter opp under læring eller elevgrupper der samholdet er bra. Elevkulturen i en klasse kan også være stigmatiserende overfor de som presterer godt, slik at dette blir risikabelt å prestere. Elever som presterer kan bli tillagt ulike betegnelser som streber, nerd eller lignende (Utdanningsdirektoratet 2016, 9).

Skolen som institusjon har fått en større plass i barnas liv og har tatt over flere av funksjonene som hjemmet hadde tidligere (Hoëm 2010, 82). Dette fører til at sosialiseringssprosessene med jevnaldrende har stor betydning i barnas liv, og konsekvensene ved å falle utenfor sosialt er større enn tidligere (Utdanningsdirektoratet 2016, 12). Symptomer på depresjon i ungdomsårene har en klar sammenheng med ensomhet (Qualter 2009, 494). «Ungdommer som faller ut av skolesystemet, løper en større risiko for å få sosiale vansker senere i livet både når det gjelder utdanning, arbeid og familie» (Befring 2008, sitert fra Gustavsson og Tømmerbakken 2011, 38).

Lov av 17. juli 1998 nr. 61 *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (Opplæringslova) trekker frem utvikling av kunnskap, ferdigheter og holdninger som viktig for å mestre eget liv, i lovens formålsparagraf. Videre vektlegges faktorer som å delta i arbeid, være en del av sosiale fellesskap og delta i samfunnslivet. Skolen skal være en arena hvor elevene utvikler og/eller bevarer en positiv selvoppfatning, tro på egne evner og muligheter til å lære. Alle elever er like mye verdt og skal bidra i fellesskapet i klassen (Meld. St. 28 2015-2016, 6). Det psykososiale miljøet og læringsmiljøet henger som vi har sett tett i hop, og gjennom opplæringsloven er disse to faktorene presentert i lovens § 9a, også kjent som *Elevenes arbeidsmiljølov* (Berg 2012, 68).

Alle elever i grunnskoler og videregående opplæring har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring.

Skolen har ansvar for å legge til rette for dette, og etter lovens §9a-4 heter det at skolen aktivt skal drive kontinuerlig og systemisk arbeid for å fremme helse, miljøet og tryggheten til elevene. Dersom det er nødvendig er skolen pliktet til å gi individuelt tilpassete tjenester etter lovens § 1-3. Skolen er med andre ord gjennom opplæringsloven pliktet til å legge til rette og ivareta både den faglige og psykososiale utviklingen til elevene.

### **3.2. Sosionomens arbeid i skolen**

Som sosionom er man utdannet til å kunne jobbe med både individ, gruppe og samfunn. Sosionomen har bredt spekter av kunnskap og kan noe om blant annet psykososiale teorier, konfliktarbeid og gruppeprosesser. Dette er kunnskap som kan være hensiktsmessig i skolen (Gustavsson og Tømmerbakken 2011, 12). Sosionomen har tilegnet seg kunnskap som gjør at man tidlig kan observere og få et bilde av utviklingen, hos en elev eller i klassemiljøet, om denne er positiv eller negativ. En sosionom i skolen har fokus rettet mot ungdommens atferd og kan på denne måten fange opp og støtte enkeltelever (Gustavsson og Tømmerbakken 2011, 37).

Sosionomen har et helhetsperspektiv som følge av at uavhengig om man jobber på individ-, gruppe-, eller samfunnsnivå vil disse nivåene påvirke hverandre. Som sosionom i arbeid med ungdommen vil man derfor forsøke å se på forhold rundt ungdommen i den grad det lar seg gjøre. Ved å jobbe på denne måten gir det sosionomen mulighet til å forstå situasjonen i en større kontekst, og få en helhetlig forståelse av situasjonen (Ellingens m.fl. 2015, 26).

Sosionom har et sett av kommunikasjonsferdigheter. Dette er ferdigheter som kan komme til stor nytte i arbeid i skolen enten man jobber på egenhånd eller i samarbeid med lærer.

Kommunikasjon er på et vis det redskapet sosionomen bruker i sitt arbeid på samme måte som en snekker er avhengig av spiker og hammer. Dette er ferdigheter som kan brukes alene eller i samarbeid med andre, for eksempel lærer. Kommunikasjonen er selve nøkkelen til relasjon (Gustavsson og Tømmerbakken 2011, 60). En sosionom har utfyllende kunnskaper og ferdigheter innenfor relasjonsarbeid som kan bidra til en bredere relasjonskompetanse hvor elevene føler seg sett (Gustavsson og Tømmerbakken 2011, 56). Sosionomen kan supplere læreren i arbeidet med å forebygge utfordrende atferd i klasser ved å delta i klassens første møter sammen, og få et helhetlig bilde av klassen ved å observere samspillet (Gustavsson og Tømmerbakken 2011, 52-53).

Som sosionom kan man jobbe forebyggende på tre nivåer. Disse tre nivåene er det primære, sekundære og tertiære nivået. På det primære nivået vil det for eksempel være å sette inn tiltak for å forhindre at problemer skal oppstå. På det sekundære nivået jobber man med grupper eller enkeltindivider hvor man ser en uheldig utvikling, og jobber imot at dette skal ha en videre utvikling. På det tertiære nivået jobber man med enkeltelever som allerede har ulike vansker på skolen. Målet vil også i dette tilfelle være å forhindre at vanskene forverrer seg (Gustavsson og Tømmerbakken 2011, 37).

Samtaler er et viktig verktøy for sosionomen som kan brukes i arbeid for å skape gode relasjoner og gode klassemiljøer. Det kan være individuelle samtaler, klassesamtaler og gruppesamtaler (Gustavsson og Tømmerbakken 2011, 90). Det finnes ulike former for individuelle samtaler som brukes i ulike sammenhenger (Gustavsson og Tømmerbakken 2011, 74). Støttesamtaler kan brukes i de tilfeller hvor eleven har vanskelig med å tilpasse seg, hvor hensikten er å skape trygghet for eleven i disse situasjonene. En viktig del av disse samtalerne er at man tåler det eleven deler og anerkjenner de gjeldende følelsene.

Motivasjonssamtaler er samtaler hvor sosionomen har fokus på å finne igjen motivasjon for eleven. Det kan være behov for å få hjelp til å finne riktig redskaper. Det er viktig at eleven blir kjent med sine behov, ønsker og sterke sider for å finne sin indre motivasjon. Parallelt med dette arbeidet kan man jobbe med elevens familie for å trygge dem i at det å søke hjelp

ikke behøver å være så skummelt. Denne form for samtale er en stor del av det psykososiale arbeidet i skolen. (Gustavsson og Tømmerbakken 2011, 79-81).

Gjennom bearbeidende samtaler kan sosionomen snakke med ungdommen om emosjonelle opplevelser og bidra i prosessen med å bearbeide dette. Det kan være atferden som utløser disse ubehagelige situasjonene for ungdommen, men det er likevel viktig å ikke bare fokusere på atferden, men på opplevelsene til eleven. Videre vil man kunne reflektere over elevens situasjon, og med tiden endre atferden. Krisesamtaler foretas ved de tilfeller hvor eleven som følge av angst, uro eller smerte har behov for en voksens tilstedeværelse. Dette kan være samtaler som sosionomen har med en elev over en lengre eller kortere periode. Denne type samtale åpner opp for at eleven fritt skal få prate om, og vise sine følelser (Gustavsson og Tømmerbakken 2011, 81-83).

Ved siden av å ha individuelle samtaler, kan man også jobbe i grupper eller med hele klasser. Klassesamtaler kan foregå ved at man viser et filmklipp, leser en novelle eller lignende. Hensikten med dette er å åpne for at elevene kan starte å samtale sammen om det temaet som lærer/sosionom prøver å fremprovosere. Det er også åpent for at elevene tar initiativ til temaer selv. Gruppesamtaler kan brukes som middel for både å jobbe med enkeltelever eller klassemiljøet. I gruppesamtaler gis man muligheten til å tolke og se nærmere på elevens holdninger overfor hverandre. Det er en fin måte å få elevene til å tenke over egen oppførsel på (Gustavsson og Tømmerbakken 2011, 75-78).

### **3.3. Sosionomens plass i skolesystemet**

Elevmassen representerer en mengde med vansker og utfordringer som rektor og lærer ikke har kompetanse til å håndtere (Berg 2012, 76). Per dags dato er det ikke lovpålagt å ha en som jobber sosialfaglig i skolen. Å jobbe sosialfaglig innebærer å jobbe med elever som trenger mer sosial kompetanse for å legge et grunnlag for god faglig utvikling. Dette er også kalt miljøterapi, og kan utføres av sosionomer, barnevernspedagoger og vernepleiere (BSV). I barne- og ungdomsskolen er det ansatt 526 BSV, hvor 80 av disse er sosionomer (Arbeidsforskninginstituttet 2014, 17-18).

Utdanningsforbundet uttrykker behovet for å utvikle et større og bedre lag rundt elevene. Videre påstår de at lærere må få være lærere for at elevene skal få bedre utbytte av utdanningen. Dermed vil det være behov for andre yrkesgrupper inn i skolen som kan ta seg

av de oppgavene som ikke direkte hører til lærerjobben (Utdanningsforbundet 2015). I hovedsak jobber skolen mest på det primære og sekundære nivået, men med sosialarbeider ansatt i skolen åpner det for å trekke det tertiære nivået også inn i skolen (Gustavsson og Tømmerbakken 2011, 37). Forebyggende arbeid har vist seg å være en av skolens viktigste ansvarsområder for å redusere psykiske plager og hindre forverring (Flaten 2010, 46). Dessuten vil det å integrere sosionomer i skolesystemet være et skritt i retningen om å utvide opplæringstilbudet (Gustavsson og Tømmerbakken 2011, 38).

#### **4. INNAGERENDE ATFERD**

Dette kapitlet skal forsøke å sette lys på hva innagerende atferd er, med fokus på kjennetegn ved innagerende barn, årsaker og utfordringer knyttet til denne type atferd, i et samfunn hvor skolen står sterkt og det stilles krav til muntlig deltakelse og presentasjoner i plenum (Flaten 2010, 97-98).

Innagerende atferd går ikke utover andre på samme måte som for eksempel utagerende atferd, men det betyr ikke at det er mindre problematisk enn eksempelvis utagerende atferd, da den kan oppfattes som belastende for eleven selv (Ogden 1997, sitert fra Lund 2004, 19). Det er flere kjennetegn på innagerende atferd, og det finnes ingen fasitsvar på hvordan en elev med innagerende atferd er. Det er en sammensatt gruppe hvor hver og en har ulike behov, tanker og opplevelser knyttet til sin innagerende atferd. Blant annet kjennetegnes atferden av nervøsitet og hemmende atferd. Barn med denne atferden kan være preget av personlighetsvansker, vise tendenser av nevrotiske trekk og angst. Nye og ukjente situasjoner kan oppleves ubehagelig, og det er ikke uvanlig å vise unngåelsesatferd. Fremfor å vise glede og spontanitet, virker de ofte triste. Barn med innagerende atferd har ofte et behov for kontroll, og det er heller sjeldent at man mangler kontroll i situasjoner. Passivitet er heller ikke uvanlig (Lund 2004, 19-20).

Nordahl mfl. (2005, 36-37) bruker også begrepet sosial isolasjon om *innagerende atferd*, og beskriver det som ensomhet på skolen, depresjon, usikkerhet og å være for seg selv i friminuttene. Sørli og Nordahl (Lund 2004, 20) bruker også begrepene dårlig selvoppfatning, angst, overdreven bekymring og psykosomatiske plager for å beskrive innagerende atferd.

#### **4.1. Omfang**

Innagerende atferd viser seg å være omtrent like vanlig som utagerende atferd. På ungdomsskolenivå og høyere nivåer er jenter mer representert blant ungdom med innagerende atferd (Ogden 1997; Sørli og Nordahl 1998, sitert fra Lund 2004, 22). Innagerende atferd har dessuten en økning i omfang med stigende klassetrinn og skolestørrelse (Nordahl m.fl. 2005, 37). En studie gjort av Tore Aune, psykolog ved psykologisk institutt ved NTNU, viser at 12-13% i 6.-9. klasse lider av sjenanse i så måte at det går utover deltakelse i fritidsaktiviteter og andre sosiale sammenhenger (Berg 2012, 109). Selv om denne undersøkelsen er gjort blant både barne- og ungdomsskoleelever, er det rimelig å anta at prosenten er noe høyere på ungdomstrinnet, på bakgrunn av at den innagerende atferd øker med klassetrinn. Det innagerende atferdsuttrykket blir ofte mer synlig i skolealder og blant ungdom (Ogden 2015, 170).

#### **4.2. Kulturelle betingelser**

«Atferdsproblematikk må betraktes som sosialt definert og er ikke et fenomen som eksisterer uavhengig av det sosiale og kulturelle fellesskapets verdier og normer.» (Ogden 2001, sitert fra Nordahl m.fl. 2005, 19). En kan si at det er kulturbetinget om det å ha en innagerende atferd er et «problem» eller ikke. Det avhenger av hva den gjeldende kulturen krever, og hvordan man stiller seg til disse kravene. Det avhenger av alder, person og kontekst (Sørli og Nordahl 1998, sitert fra Lund 2004, 20).

#### **4.3. Årsaker**

Det finnes flere ulike årsaker og forklaringer til at noen utvikler et innagerende atferdsuttrykk (Ogden 2001, sitert fra Lund 2004, 22). Det finnes ulike former for innagerende atferd og alle tilfeller er ulike i form av intensitet og varighet. Det er ikke fremmed å ha perioder i livet hvor man opptrer innagerende, eller at bestemte settinger trigger den form for atferd. Med andre ord er det ikke et statisk atferdsuttrykk. Uavhengig om man har et innagerende atferdsuttrykk på skolen og i timen, trenger ikke dette være tilfelle på håndballtreningen etter skolen (Ogden 1987, Aasen 1987, Sørli og Nordahl 1998, sitert fra Lund 2004, 20).

Mennesker deltar i ulike sosiale systemer som kan hente frem ulik atferd som følge av systemets rammer og systemer. I sosiale systemer hvor man kjenner trygghet viser man oftest en annen atferd enn hva man gjør sosiale systemer som er mer ukjente (Ogden 2015, 10).

Innagerende atferd kan komme som følge av læringsmiljøet i klassen og ved skolen (Ogden 2015, 176). Det kan også være en tilstedeværende frykt for ikke å prestere som fører til at man utvikler angst (Ogden 2015, 180) Et hvert menneske har behov for trygghet og sikkerhet i situasjoner hvor en har bekymringer knyttet til å prestere og være godtatt hos andre. Dette er synonymt med å være fri fra angst (Berg 2012, 33). Beskjedenheten blomstrer i ungdomsårene og kan også være en årsak til at noen har et innagerende atferdsuttrykket. Beskjedenhet kommer ofte av angst og utrygghet som kan komme av dårlig erfaringer og opplevelser i det miljøet man lever i. Psykolog Tore Aune ved psykologisk institutt ved NTNU er opptatt av at det må skapes et læringsmiljø hvor det er lov å feile (Berg 2012, 109). Elever som har utfordringer i forhold til å snakke høyt i forsamlinger er som oftest nødt til å utsette seg for frykten for at man etter hvert skal takle nettopp dette (Flaten 2010, 161).

Psykososiale forhold, hvordan et barn har det, kan også virke inn på barnets væremåte og bidra til avvikende atferd. Dette kan eksempelvis være omsorgssvikt, som igjen kan komme som følge av at foreldrene selv har hatt en vanskelig oppvekst eller andre vansker. De sosiale forholdene man lever under kan også være av betydning. Blant annet økonomi og nettverk spiller en viktig rolle i barns utvikling. Det er ikke gitt at dårlig forutsetninger i forhold til eksempelvis økonomi trenger å ha betydning. Dette kan avhenge av barnets medfødte egenskaper og om det finnes en trygg voksenperson i barnets miljø (Lund 2004, 23).

#### **4.4. Konsekvenser ved innagerende atferd**

Elever med innagerende atferd mister ofte sin sosiale plass i klassen ved at det dannes en sosial avstand som følge av at mange trekker seg tilbake fra lek, og holder seg for seg selv i friminuttet (Lund 2004, 21). Tore Aune, psykolog ved psykologisk institutt ved NTNU, hentyder at beskjedenhet, som jo er et tilfelle for mange med innagerende atferd, kan bidra til å utvikle en sosial angstlidelse senere i livet (Berg 2012, 109).

Et kjent fenomen ved elever med innagerende atferd er at de ofte blir oversett. De er stille og rolig, og er ikke til bry for andre. Det kan være lett å overse disse elevene da de i utgangspunktet ikke «krever» mye. Dette kan likevel føre med seg negative konsekvenser. Det kan bidra til manglende sosial læring og bekreftelse ved å ikke delta i sosiale sammenhenger. Ved at disse elevene ofte får lite oppmerksomhet og dermed ikke nok utfordringer kan det føre til manglende faglig læring og mestring. Dette er faktorer som kan



bidra til en destruktiv utvikling av selvbilde, og kan være med å skape en sårbarhet for å utvikle psykiske vansker som angst og depresjon (Berg 2012, 110).

Flaten skriver om forventningssamfunnet og konsekvensene ved å være tilbakeholden i denne type samfunn (Svirsky og Thulin 2006, sitert fra Flaten 2010, 97). Hun viser til forskning som viser at mennesker som er «for» stille og lite selvhevdende kan bli forbigått, og ikke får de utfordringene de bør. Dette er forskning basert på arbeidslivet, men kan gi en pekepinn på at det kan gi på utfordringer senere i livet. Skolen er dessuten elevenes arbeidsplass og det kan dermed ha en overføringsverdi.

## **5. TEORETISK TILNÆRMING**

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for helhetsperspektivet og relasjonskompetanse som er to faktorer som er viktig i en sosionoms arbeid. For å belyse helhetsperspektivet har jeg brukt Bronfenbrenners bioøkologiske modell. Under redegjørelsen av relasjonskompetanse vil jeg ha fokus på viktige faktorer for å etablere en god relasjon i møte med ungdommen.

### **5.1. Helhetsperspektivet og Bronfenbrenners bioøkologiske modell**

Irene Levin (2004, 67) skriver om spenningsfeltet i sosialt arbeid. Spenningsfeltet innebærer forholdet mellom individ, gruppe og samfunn. Spørsmålet blir så hva man skal fokusere på? I sosialt arbeid har man fokus på alle nivåene for å fange helheten av en situasjon. Man ser personen i situasjonen ved å se personen i sin sosiale eller samfunnsmessige sammenheng (Levin 2004, 71). Helhetsperspektivet blir også fremhevet i det yrkesetiske grunnlagsdokumentet for barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere. FO vektlegger helhetstenkning i møte med mennesker som har sammensatte behov og behov for hjelp fra ulike hjelpeinstanser. Helhetstenkningen forklares med at ulike forhold i livet, samt individ og samfunn, påvirker hverandre gjensidig (FO 2015, 6).

Utviklingspsykologen Urie Bronfenbrenner har en helhetlig forståelse av menneskelig utvikling. Denne tenkningen er i tråd med sosionomenes helhetsperspektiv. Den helhetlige forståelsen bygger på oppfatningen av at de miljøene man inngår i påvirker både utvikling og sosialisering (Bø 2012, 169-170). Bronfenbrenner mener at dersom barn og unge har en mentor i livet sitt som fungerer som venn, rådgiver, støttekontakt og rollemodell vil det være bærende for deres utvikling (Bø 2012, 180). Påvirkning og sosialisering skjer ikke bare i de

konkrete samspillene, men også i de umiddelbare settingene og det som er mer fjern for oss, eksempelvis lokalmiljøet og storsamfunnet. Bronfenbrenner snakker om fire nivåer som utgjør den bioøkologiske modellen. Disse er mikro, meso, ekso og makro. De ulike nivåene blir illustrert ved fire sirkler som bygger på hverandre (Bø 2012, 169-170).

### 5.1.1. Mikro

I den innerste sirkelen befinner mikronivået seg. Mikronivået viser til de nære samspillene som foregår ansikt til ansikt mellom to eller flere personer. Eksempler på slike mikromiljøer kan være en familie, et fotballag eller en venninnegjeng. En forutsetning for at et samspill befinner seg på mikronivå er at det finnes et fellesskap, felles mål, og at samhandlingen foregår regelmessig over tid. Dette klassifiserer til at en skoleklasse også inngår i den innerste sirkelen selv om man kikker hverandre i nakken (Bø 2012, 171).

I samspillene på mikronivå er det vanlig å dele av seg selv, og det er hovedsakelig her man kontrollerer hverandres atferd. Mikronivåene er arenaer for utvikling og læring. Her er det rom for modellering, sosialisering, oppdragelse, integrering, påvirkning og assimilering. Mikronivået er systemisk ved at «alt og alle virker på hverandre». I et mikromiljø finnes det flere ulike delsettinger man tar del i, slik at man pendler mellom de ulike delsettingene. Et gruppearbeid i et klasserom er eksempel på en delsetting en ungdom kan delta i (Bø 2012, 171-172).

### 5.1.2. Meso

Mesosystemet handler om forholdet mellom to eller flere mikrosettinger hvor ungdommen aktivt samhandler, altså forbindelsen mellom ulike mikromiljøer. For ungdom kan det være forbindelser som hjem-skole, eller det som kalles «trekanten» korps-hjem-skole. Fysisk nærhet er ikke en forutsetning for at noe er meso. Dersom det er samspill i flere settinger klassifiserer det til meso. Bronfenbrenner er av den oppfatning av meso er et viktig potensial når det gjelder oppdragelse, som følge av fellesskap og sterke bånd mellom viktig systemer i ungdommens liv bidrar til å sette rammer og skaper en forutsigbar og trygg livssituasjon. Dersom foreldrene er aktiv i barnets liv og interesserer seg for barnets skolegang, deltar på foreldremøter og lignende, mener Bronfenbrenner at dette styrker læring fra ungdommens side (Bø 2012, 173).

### 5.1.3. Ekso

Den tredje sirkelen illustrerer eksonivået som viser til mikromiljøer utenfor ungdommen, hvor ungdommen sjeldent eller aldri ferdes. Dette kan eksempelvis være jobben til en forelder. I disse mikromiljøene foregår det samspill som er av betydning og på et vis vil ha indirekte påvirkning på ungdommen. Det som skjer på jobben til en forelder vil påvirke hvordan forelderen er i samspill med barnet sitt, eller hva som skjer privat hos læreren kan virke inn på hvordan læreren møter elevene sine (Bø 2012, 176). Nettverkene til foreldrene er av viktig betydning for om de engasjerer seg i barnet sitt, og utvikler seg i foreldrerollen (Bø 2012, 176).

### 5.1.4. Makro

Den ytterste sirkelen er makronivået som omfatter «det omliggende mønster av verdier, ritualer, tradisjoner, økonomiske forhold, nasjonale væremåter, ideologier og kultur». Påvirkning av disse faktorene fremmes gjennom ekso, meso og mikro og inn til ungdommen (Bø 2012, 177). Et eksempel på dette er at skolen styres etter politiske vedtak, samfunnsutvikling og læreplanen (Gustavsson og Tømmerbakken 2011, 17).

## 5.2. Relasjonskompetanse

Bronfenbrenner er i sin modell opptatt av relasjon og ser på dette som elementært i forhold til utvikling. I settinger hvor den voksne vet og kan mer enn ungdommen mener han det er spesielt viktig (Bø 2012, 178). Forskning innenfor blant annet psykoterapi og medisin viser at relasjon er avgjørende for behandlingsresultatet. Dette kommer av at endring krever motivasjon, og motivasjon kommer ofte av trygghet, sosial bekreftelse og stimulans (Eide og Eide 2004, 124).

Relasjonskompetanse handler om *“vår evne til å møte andre mennesker i deres behov og tilrettelegge for samhandlings- og læringssituasjoner slik at deres ressurser utløses og kan tas i bruk i deres egen lærings- og utviklingsprosess.»* (Kinge 2009, 62). En relasjonskompetent fagperson har en holdning som ikke krenker den andre parten (Røkenes og Hanssen 2012, 10). Relasjonskompetansen viser seg i samhandling med eleven gjennom hvordan man ser og forstår vedkommende, og på hvilken måte man legger til rette for at eleven skal få best utbytte av skolegangen (Aubert og Bakke 2014, 23).

Innenfor skoleforskningen har det vist seg at relasjonsarbeid er en viktig faktor når det gjelder både læring og atferd. Rundt omkring er det likevel ulike forståelser av hvordan relasjonsbygging foregår og hva det innebærer (Gustavsson og Tømmerbakken 2011, 56).

Overland og Nordahl beskriver noen sentrale forhold og prinsipper for etablering av relasjon, her mellom elev og lærer. De fremhever tillit, være i posisjon, se eleven uavhengig av andre, verdsette den andres verden og ikke være devaluerende (Overland og Nordahl 2001, sitert fra Gustavsson og Tømmerbakken 2011, 56).

Kommunikasjon gjør det mulig å bygge relasjoner (Gustavsson og Tømmerbakken 2011, 60). I møte med de innagerende elevene er det viktig å ha en anerkjennende kommunikasjon for at de skal føle seg sett. I dette ligger det at en må godkjenne den andres opplevelse. Aksept og toleranse er viktig, og det er viktig å forsøke å forstå hvordan eleven har det (Lund 2004, 90). Når man er anerkjennende er man ekte og tar i bruk sine egne følelser. Ungdommen får en positiv opplevelse av egen identitet dersom vi som samtalepartner bekrefter og forstår. Ungdommen har rett til sine følelser og opplevelser, slik at man skal ikke nødvendigvis korrigere atferden deres. Ved å være anerkjennende og aksepterende kan det åpne for at ungdommen etter hvert tør å utforske seg selv, og ikke minst høre på deg og dine forslag uten å føle seg angrepet (Kinge 2006, 73-74).

En viktig forutsetning i anerkjennende kommunikasjon er selvrefleksjon, dette handler om å ha et reflektert forhold til egne følelser, opplevelser og reaksjoner. I samtaler med ungdom hvor man kjenner seg igjen i ungdommen, er det viktig å klare å sette dette til side for å være mer til stede. Grensesetting og reaksjoner skal på ingen måte gå til spille, selv om man anerkjenner ungdommen. Det handler om å finne en balansegang hvor man både anerkjenner og reagerer, da på passende måte i forhold til mottaker (Kinge 2006, 77-78).

Tillit har stor betydning for å oppnå god kommunikasjon og trygge relasjoner. Å være i en tillitsfull posisjon gir på mange måter en slags makt overfor den andre. Det åpner for at man lettere får innflytelse over den andre. Tillitsfulle relasjoner kan bidra til trygge og kreative ungdommer som lettere tør å utforske både faglig og sosialt (Gustavsson og Tømmerbakken 2011, 61). Ungdommens relasjoner, omgivelser og erfaringer har stor betydning for ens utvikling, og relasjoner åpner for gjensidighet på en måte at man kan lære av hverandre (Gustavsson og Tømmerbakken 2011, 24).

## **6. DRØFTING - HVORDAN JOBBE MEST HENSIKTMESSIG I MØTE MED ELEVENE?**

I dette kapitlet vil jeg bruke tidligere kapitler til hjelp for å drøfte og reflektere over hvordan en sosionom i ungdomsskolen kan bidra til at elever med innagerende atferd opplever god psykososial- og faglig utvikling.

### **6.1. Sosionom i ungdomsskolen**

Dagens barn og unge bruker store deler av hverdagen sin på skolen, og skolen har tatt over mange av oppgavene som hjemmet tidligere hadde (Hoëm 2010, 82). Skolen er et av mikronivåene som ungdommen ferdes på. Bronfenbrenner påpeker at mikromiljøene er arenaer for læring og sosialisering (Bø 2012, 171). Skolens mål er også nettopp dette å utdanne og danne. Dermed kan det tenkes at det å ha en sosionom som kan jobbe psykososialt i ungdomsskolen vil være en fordel for å forebygge og bidra der det allerede har oppstått behov.

Per i dag er det ikke lovpålagt å ha en som jobber sosialfaglig i ungdomsskolen (Arbeidsforskningsinstituttet 2014, 17-18). Derfor er det frivillig om en skole ønsker å bruke midler på å ansette en sosionom som kan jobbe med det psykososiale miljøet. Sosionomen kan ha en viktig plass i skolen, men for at det skal bli et krav om å ha sosionom i ungdomsskolen må dette skje på makronivå gjennom lovgivning. Det er heller ikke kostnadsfritt å skulle ha en slik stilling, og det kan være at skolen er nødt til å bevilges penger. Dette må vedtas på stortinget i det årlige statsbudsjettet som legges frem. Dette er beslutningen som må tas på makronivå, som ifølge Bronfenbrenner er der de økonomiske forholdene foregår (Bø 2011, 176).

Sosionomen vil komme inn som en uavhengig person da sosionomen ikke er direkte knyttet opp mot undervisning og det faglige. Ettersom den faglige og sosiale biten henger så tett i sammen, vil en sosionoms psykososiale arbeid ha utslag på det faglige. At sosionomen er uavhengig åpner for at all tid kan gå til å observere, avdekke, forebygge og arbeide med endringsarbeid hos de elevene som har påbegynt en negativ utvikling både faglig og sosialt. Sosionomen kan avdekke om utviklingen hos elever eller i klassemiljøet er positiv eller negativ, og har fokus på ungdommens atferd og kan på denne måten fange opp og støtte enkeltelever (Gustavsson og Tømmerbakken 2011, 12). Dette vil være positivt for elevene

med innagerende atferd da dette er elever som ofte opplever å bli oversett. Det å bli oversett kan bidra til manglende sosial og faglig læring, samt mestring. Dette kan være starten på en skadelig utvikling av selvbilde og sårbarhet for psykiske vansker, deriblant angst og depresjon (Berg 2012, 110). En sosionom i ungdomsskolen vil derfor være viktig for å legge til rette for at disse elevene kan oppleve god psykososial utvikling på lik linje med andre tross dårlig forutsetninger.

Jeg ser også behov av å ha sosionom i ungdomsskolen med tanke på at utfordringene med innagerende atferd blir flere og større på ungdomstrinnet (Nordahl m.fl. 2005, 37). Jeg tolker dette som at behovet for støtte og bistand blir større her enn hva det er på barneskolen. Jeg ser også behovet for å iverksette stilling som sosionom i barneskolen. På bakgrunn av at utfordringene blir større i ungdomstrinnet vil det kunne være hensiktsmessig å starte forebygging i god tid før ungdomsskolen.

## **6.2. Betydning av relasjon**

Jeg har en forståelse av at relasjonsarbeid er betydningsfullt i møte med elevene for å legge best mulig grunnlag for arbeidet man har foran seg. Relasjon er nøkkelen til endring, og dermed blir sosionomens relasjonskompetanse en viktig kompetanse å ha med inn i skolen (Aubert og Bakke 2014, 23). Dersom sosionomen ikke jobber med relasjonen vil det kunne være ødeleggende for prosessen i å hjelpe eleven. For å få til endring kreves det motivasjon, og motivasjon kommer ofte av trygghet, sosial bekreftelse og stimulans (Eide og Eide 2004, 24). Sosionomen bør derfor fokusere på å få til en trygg relasjon før man setter i gang en endringsprosess. Ved å starte rett på endringsarbeid uten en tillitsfull relasjon kan man heller ikke forvente å få til et samarbeid med eleven. Jeg mener det er viktig å respektere og anerkjenne elevens følelser uten noen innvendinger. Kinge (2006, 73) skriver at alle elever har krav på dette. Ved å ikke vise forståelse og medfølelse kan det bidra til å bryte ned relasjonen, og dermed kunne være ødeleggende for videre arbeid.

Bronfenbrenner mener at relasjonen er spesielt viktig i de tilfeller hvor den voksne vet og kan mer om ungdommen (Bø 2012, 178). I relasjonen kan det fremstå som at sosionomen kan mer enn eleven, da hensikten gjerne vil være å få til en endring hos han eller henne. Jeg tolker dette som en holdning som kan fremme en bedre holdning, selv om det er gjort i beste mening. Jeg mener det kan være ødeleggende dersom man ikke tillegger god relasjon betydelig vekt innen man forsøker å få til endring. Det kan vitne om lite forståelse og aksept

for elevens tanker og følelser. Derimot hvis man er avventende vil det kunne gi ungdommen en positiv opplevelse, og legge opp til at han eller hun senere tør å utforske situasjoner som føles ubehagelige (Kinge 2006, 74).

Jeg er av oppfatning av at man bør sette av tid til relasjonsbygging og være tålmodig. Elever med innagerende atferd vender følelser, tanker og opplevelser innover. Dette kan kommuniseres ved å blant annet være avvisende, tilbaketrukket og usikker (Lund 2012, 49). På bakgrunn av dette vil man ikke kunne forvente at eleven deler av seg ved de første møtene. Dette bør man være klar over slik at man møter eleven på hans eller hennes premisser. Nye og ukjente situasjoner kan oppleves ubehagelig, og det er ikke uvanlig å vise unngåelsesatferd (Lund 2004, 20). Hvis eleven synes det er vanskelig å prate i en formell setting, ansikt til ansikt, kan et alternativ være å bruke alternative metoder som for eksempel å gå tur. Denne situasjoner krever ikke øyekontakt, og det kan kanskje føles det lettere for eleven å åpne seg opp, spesielt i tilfeller hvor eleven har vonde opplevelser og tanker å dele.

På bakgrunn av disse refleksjonene ser jeg betydningen av å jobbe flittig med relasjon fra start til slutt. Ved å utvikle en god relasjon hvor ungdommen føler seg trygg vil sosionomen kunne fungere som en mentor. Jeg mener dette vil være viktig dersom ikke eleven har en trygg voksen i livet sitt. En mentor fungerer som en støtte og rådgiver, og kan ha stor betydning for utvikling (Bø 2012, 180). Sett at sosionomen blir en viktig støttespiller i elevens liv kan sosionomen bidra tett og støtte eleven i de situasjoner hvor han eller hun blir nødt til å utfordre seg selv.

I noen tilfeller vil sosionomen være nødt til å koble inn andre hjelpeinstanser, deriblant BUP eller PPT. Jeg frykter at dette kan føles som et svik for eleven dersom sosionomen kobler inn utenforstående fagfolk. Dermed mener jeg ærlighet og åpenhet er viktig, slik at ikke eleven føler seg sviktet og dermed støter fra seg sosionomen. Sett at sosionomen har inntatt rollen som mentor, vil denne posisjonen kunne gå tapt dersom eleven føler seg sviktet. Det kan være negativt da eleven mister en viktig støttespiller i en skolehverdag som kan være utfordrende.

En viktig del av relasjonsarbeidet i skolen vil også være sosionomens selvrefleksivitet. Bronfenbrenner snakker om eksonivået, som er miljøer hvor eleven ikke ferdes, men likevel påvirker (Bø 2012, 176). Sosionomen må være klar over egne følelser og reaksjoner. Dersom noe har skjedd på privat plan må man klare å holde dette utenfor jobben. Dette vil bidra til at

man som sosionom er mer tilstede i situasjonen (Kinge 2006, 77). Jeg mener det er viktig å legge til side private prosesser da eleven skal føle seg sett og hørt, og at fokus skal være ensrettet mot han eller henne. I andre situasjoner er det ikke uvanlig at de blir oversett, og dette er ikke noe eleven skal behøve å føle på sammen med sosionomen.

### **6.3. Systemisk arbeid**

Elever med innagerende atferd kan kjennetegnes ved å være passive og tilbaketrukket, nervøse og angstfulle (Lund 2004, 20). De står potensielt i fare for å ikke oppleve god psykososial utvikling da de i mange tilfeller trekker seg unna de sosiale settinger. Samtidig som de lett blir oversett som følge av at de er trekker seg tilbake (Berg 2012, 110).

Sosionomen vil kunne bruke sine kunnskaper og ferdigheter for å forsøke å redde utviklingen ved observasjon, igangsetting av tiltak i klassen, samarbeid med lærer og foreldre, samt individuelle samtaler og samtaler i grupper. I dette arbeidet mener jeg helhetsperspektivet vil være av stor betydning.

Sosionomen jobber systemisk ut i fra et helhetsperspektiv. Å inneha et helhetsperspektiv innebærer blant annet å se personen i situasjonen. Dette betyr at man forsøker å se utenfor personen og i miljøer personen inngår i (Levin 2004, 71). Det vil si at man som sosionom i møte med en elev forsøker å kartlegge om det er noe i elevens miljø som forårsaker den innagerende atferden. Ved å ikke ha et helhetsperspektiv i møte med eleven vil det i verste fall kunne føre til at man ikke får jobbet ordentlig med eleven. Blant annet ungdommens psykososiale forhold kan forårsake en innagerende, eller avvikende atferd (Lund 2004, 23). Ved å tenke helhetlig vil man kunne avdekke at det er noen forhold i elevens liv som forårsaker atferden. Uten denne tankegangen ville kanskje ikke oppdaget det, og dermed jobbet uhensiktsmessig. Helhetsperspektivet gir i så måte mulighet til å ta ting ved roten. Jeg mener også det kan bidra til at man lettere kan jobbe målrettet og systematisk med eleven ved å gjøre en grundig kartlegging ved å inkludere alle systemer i elevens miljø.

Lærerne har ikke kompetanse til å jobbe med mange av utfordringene som representeres i den norske skole i dag (Berg 2012, 76) Jeg har en forståelse av at dette også kan gjelde de elevene med innagerende atferd på bakgrunn av at de ofte blir oversett av lærerne. En ordning med sosionom i skolen vil bidra til at disse elevene også blir oppdaget da sosionomen har kunnskap om utvikling og psykososiale teorier. Sosionomen vil med denne kunnskapen og



helhetstenkningen kunne avdekke om den stille eleven bare er stille, eller om atferdsuttrykket er til fare for den psykososiale utviklingen.

#### **6.4. Klassemiljø**

Klassen som mikromiljø er en stor del av hverdagen til eleven, og har dermed stor innvirkning på den enkelte (Bø 2012, 171). Jeg mener sosionomen bør jobbe aktivt med klassen der hensikten er å legge grunnlag for en god psykososial utvikling hos de innagerende elevene. Den faglige og psykososial utviklingen henger tett i sammen og påvirker hverandre gjensidig. Dersom du opplever å ikke mestre den faglige delen av skolen vil det kunne gå utover det sosiale, og omvendt (Utdanningsdirektoratet 2016, 9). Sosionomens oppgave er ikke å jobbe med det faglige. Arbeidet sosionomen gjør vil likevel ha betydning for elevens faglige ståsted. Sosionomen jobber dermed mer eller mindre indirekte med elevens faglige prestasjoner, og det gjør klassen til en viktig arbeidsarena for sosionomen.

Normer og verdier i et system er avgjørende for om noe er avvikende og annerledes. Ut i fra dagens skolekultur og hva som forventes av en i skolesituasjon oppfatter jeg det å ha innagerende atferd som avvikende. Hvordan selve klassen fungerer kan også være utslagsgivende for hva som er avvikende og «normalt». Dersom miljøet i klassen er av slik karakter at man skal snakke masse, by på seg selv, prestere og oppnå de beste karakterene tror jeg det kan være uheldig for de som passer inn i disse «kravene». De elevene med et innagerende atferdsuttrykk føler ofte på frykt i skolesituasjonen, blant annet for å prestere, og som følge av dette kan man utvikle angst (Ogden 2015, 180). Et hvert menneske har behov for trygghet og sikkerhet i situasjoner hvor en har bekymringer knyttet til å prestere og være godtatt hos andre. Dette er synonymt med å være fri fra angst (Berg 2012, 33). Jeg mener en viktig oppgave for sosionomen vil være å skape holdninger og verdier i klassen som støtter opp under alle elevers behov, og bidra til et trygt og godt miljø for hver og en elev.

Jeg mener gruppesamtaler i klassen vil være nyttig i arbeidet med å skape holdninger og verdier som støtter opp under alle elevers behov. På sekundærnivå gjennom gruppesamtaler gjør man seg kjent med klassens holdninger, før man eventuelt prøver å endre disse. I noen tilfeller vil det kanskje være nødvendig å gjøre klassekameratene klar over hvordan egne holdninger kan påvirke andres velvære. Dersom klassen også har en kultur for å flire eller snøfte når andre er nervøse, gjør feil eller ikke klarer å gjennomføre må man prate om dette og vise konsekvenser av det. Uavhengig av om skolen stiller krav til fremføringer bør det

være akseptert at noen ikke er tilfreds med dette. Dette vil være et viktig arbeid for sosionomen i prosessen med å skape en positiv utvikling. I forkant av dette holdningsarbeidet kan man ha klassesamtaler med fokus på innagerende atferd, for at elevene kan danne seg noen tanker om temaet og skape mer bevissthet rundt atferden, og behov som følger med (Gustavsson og Tømmerbakken 2011, 75)

Det å være passiv og tilbaketrukket kan føre til at man ikke får de utfordringene man bør få (Berg 2012, 110). Dersom eleven har frykt for å uttrykke seg høyt i klassen vil det ikke si at eleven konsekvent skal slippe unna disse situasjonene. En ide kan være å sette et mål og ta små steg på veien, via for eksempel fremføring for lærer og sosionom, gruppefremføring, for så å prøve seg foran klassen. Det er gjerne utførelse som må til uansett hvor lite man liker å gjøre det. Derfor er det også viktig å skape et læringsmiljø som godtar å trå litt feil, slik at det å prøve blir mindre skummelt (Berg 2012, 109). Jeg mener det er viktig at man jobber parallelt med både klassen og den enkelte eleven for at eleven til slutt skal tørre å ta steget ut av komfortsonen.

På en annen side er det ikke nødvendigvis slik at hele klassen må jobbes med. Det kan være enkeltelever som skaper utfordringer for den innagerende eleven. Ved disse tilfellene kan sosionomen jobbe med de elevene det gjelder. Her vil også helhetsperspektivet og relasjon være av betydning. Det kan være andre i klassen som har utfordringer og dermed får et bestemt atferdsuttrykk. Jeg mener derfor det er viktig at sosionomen ikke bare jobber med den enkelte elev som har behov for støtte, men også med systemet og andre i elevens system for å få til et mest helhetlig arbeid og legge et godt grunnlag for utviklingen til den innagerende eleven.

Det er et faktum at de innagerende elevene gjerne trekker seg tilbake og holder seg utenfor de sosiale settingene. Å legge til rette for at eleven tør å ta utfordringer og presse seg selv i ubehagelige situasjoner, for så mestre dette vil trolig føre til bedre selvtillit. Dette kan bidra til at det føles lettere å ha sosial kontakt og omgås hverandre. Det sosiale er viktig for mennesket, og uteblir sosiale relasjoner kan det gå utover den psykiske tilstanden. Depresjon blant annet henger tett sammen med ensomhet (Qualter 2010, 494). Sosionomen bør også trekke inn læreren i dette arbeidet, slik at det stadig jobbes for et godt, sosialt og inkluderende miljø.

Makronivået omfatter blant annet verdier, ideologier og kultur, og virker inn på ungdommen gjennom mikro, meso og ekso (Bø 2012, 177). Som primærforebyggende tiltak kan sosionomen forsøke å regulere regler og normer, og danne en kultur i klassene med sikte på å danne et miljø som fremmer psykososial utvikling. Dette vil være arbeid sosionomen gjør som vil påvirke elevene indirekte gitt at bestemmelsene etterleves ute i miljøet. Dersom man ser skolen som et samfunn vil dette være arbeid sosionomen foretar seg på makronivå.

### **6.5. Individuelle samtaler**

Flaten (2010, 46) skriver at forebyggende arbeid er et av skolens viktigste ansvarsområder når det kommer til å redusere psykiske plager og hindre forverring. Arbeidet sosionomen foretar seg med elever eller med grupper i klassen vil være både sekundær og tertiærforebygging ved at sosionomen både jobber der utfordringer ser ut til å eskalere, eller allerede har utviklet seg (Gustavsson 2011, 37). Sosionomen vil dermed kunne oppdage og hjelpe i de tilfeller hvor det allerede har oppstått vansker for å forhindre en forverring, og forhåpentligvis snu utviklingen. Ved å bruke et helhetsperspektiv åpner det for en bredere forståelse av situasjonen (Ellingens m.fl. 2015, 26). Dette tolker jeg som at man lettere kan få til en endring hos ungdommen som følge av at man ser dens utfordringer som et svar på noe annet. Dermed kan man ta tak i det som forårsaker atferden og jobbe mot at eleven blir mer selvsikker, slipper kontrollen og opparbeider et godt selvbilde.

Samtaler er et viktig verktøy i sosionomens arbeid (Gustavsson og Tømmerbakken 2011, 90). En kommer ikke utenom å jobbe direkte med den eleven det gjelder. Dersom en elev allerede har startet veien mot en uheldig utvikling er det usikkert om det har en hensikt å kun jobbe med menneskene i miljøet til eleven. Selv om for eksempel klassemiljøet har en stor betydning for elevens hverdag, og årsaker til elevens atferdsuttrykk kan ligge her, er man også nødt til å få til en endring hos eleven. Det er lite trolig at angsten vil forsvinne umiddelbart dersom klassemiljøet blir bedre. Innagerende atferd går ikke nødvendigvis utover noen andre enn seg selv, men det kan være en tung byrde for den det gjelder (Ogden 1997, sitert fra Lund 2004, 19). Derfor er det viktig å møte eleven og jobbe med de følelsene og tankene som eleven bærer på.

Ogden (2015, 176) poengterer at atferden reguleres etter hvor trygg man føler seg i den settingen man befinner seg i. I klassemiljøer hvor det er høye krav til å prestere kan det tenkes at den innagerende eleven finner seg selv utrygg med tanke på angst og behov for kontroll. I

disse tilfellene kan sosionomen bruke støttesamtaler. Støttesamtaler har som hensikt å forsøke å skape trygghet for ungdommen i situasjoner hvor ungdommen har vanskelig for å tilpasse seg (Gustavsson og Tømmerbakken 2011, 79). Trygghet vil kunne fjerne bekymringer knyttet til å prestere og bli godtatt hos andre (Berg 2012, 33). Eleven er også nødt til å slippe behovet av kontroll. Jeg tolker dette behovet som styrende for mye i elevens liv, og tror forutsigbarhet er betydelig i prosessen med å bli mer aktiv. I samarbeid med lærer kan det være en ide å legge til rette for at det er lite tilfeldig presentasjoner, slik at eleven kan forberede seg og til enhver tid har en form for kontroll.

Ungdom med innagerende atferd kan vise tendenser til angst (Lund 2004, 20). Denne angsten kan komme av at man har et anstrengt forhold til å prestere (Ogden 2015, 180). Frykten for å prestere kan komme av læringsmiljøet. Dersom man går i en klasse hvor det er ukult å oppnå gode resultater vil man kunne bli tillagt klengenavn som nerd og streber (Utdanningsdirektoratet 2016, 9). Ved hjelp av bearbeidende samtaler kan sosionomen jobbe sammen med elever for å snakke ut og bearbeide disse situasjonene. Dersom det er omvendt og det er noe ved elevens atferd som utløser vonde situasjoner, for eksempel angst ved fremføringer, kan også denne type samtale fungere. Da er det viktig at sosionomen ikke har ensrettet fokus på atferden til eleven, men også fokuserer på elevens følelser. Ved å kun fokusere på atferden mener jeg eleven kan komme i en posisjon hvor han eller hun ikke føler seg forstått. Etter hvert vil tiden være inne for at man kan prate om atferden, og finne måter å endre denne på (Gustavsson og Tømmerbakken 2011, 81-82)

Jeg tolker det som at det kan være en krise for en elev å ha utfordringer knyttet til å være utadvendt og prestere. Dersom eleven har hatt hendelser knyttet til angst hvor eleven føler behov for en voksenperson kan sosionomen bistå med krisesamtaler (Gustavsson og Tømmerbakken 2011, 83). Jeg er av oppfatning av at dette vil være en viktig del av arbeidet med de innagerende elevene. Dette oppfatter jeg som følge av at denne gruppen elever ikke nødvendigvis passer inn under skolens krav, og at det kan oppstå flere situasjoner som oppleves som en krise i skolehverdagen.

Bearbeidende samtaler kan også brukes i situasjoner hvor eleven har det emosjonelt vanskelig. Ungdommer med innagerende atferd har til vane for å trekke seg tilbake fra sosiale settinger, og holder seg mye for seg selv, og mister på denne måten sin sosiale plass i klassen (Lund 2004, 21). Selv om i mange tilfeller at denne ensomheten er selvvalgt følger det med en

risiko. Ensomhet er nært knyttet til depresjoner (Qualter 2010, 494). Sosionomen kan i samarbeid med eleven forsøke å bearbeide det som er vanskelig, og forsøke å skape et sosialt miljø for eleven. Hvis eleven ikke er motivert for dette kan det være nødvendig å ha motiverende samtaler som tar sikte på å finne elevens motivasjon og redskaper for å gjøre en endring (Gustavsson og Tømmerbakken 2011, 81). For at eleven skal føle seg sett og hørt i disse samtalene er det viktig at man har en anerkjennende kommunikasjon, og godkjenner den andres opplevelse (Lund 2004, 90). Det er tross alt eleven som skal finne sin indre motivasjon, men sosionomen kan være et ledd i prosessen.

### **6.6. Foreldresamarbeid**

I noen tilfeller vil man ved kartlegging oppdage at det er så alvorlig at andre etater må kontaktes. Dette vil være aktuelt i situasjoner hvor ungdommens utfordringer er av slik art at det er behov for mer spesialisert hjelp. Jeg oppfatter sosionomen som et viktig ledd i denne prosessen da sosionomen har god kjennskap til ulike hjelpeinstanser, og kjenner elvens behov (Gustavsson og Tømmerbakken 2011, 80). Sosionomen kan jobbe ut i fra motivasjonssamtaler og dermed jobbe parallelt med ungdommen og dens familie. Å ha motivasjonssamtaler med foreldrene vil være aktuelt i de tilfeller hvor foreldrene ikke er helt trygg på settingen. For eksempel i situasjoner hvor spesialiserte tilbud blir aktuelt. Sosionomen bør da målrettet jobbe for å ufarliggjøre og berolige foreldrene (Gustavsson og Tømmerbakken 2011, 80). Sosionomen har bred kunnskap om andre hjelpetilbud, og jeg mener dette kan bidra til å trygge foreldrene. Jeg tolker det som betryggende ved at man fremstår som en som kan mye. Dette vil muligens gjøre at man lettere stoler på sosionomen, og det kan bli mindre skummelt å ta imot hjelp når det blir litt mindre ukjent og man vet hva det innebærer.

Det å ha et barn som har behov for hjelp kan for noen være følelsesmessig tungt. Her kan sosionomen være en støtte for foreldrene også følelsesmessig, og bruke sin relasjonskompetanse også overfor dem. Jeg ser betydning av dette på bakgrunn av at et sterkt bånd mellom skole og hjem skaper gode forutsetninger og trygghet for ungdommen. Det vil derfor være uheldig å komme skeivt ut med foreldre til elever. Skole og hjem er en mesoforbindelse, og Bø peker på at engasjement fra foreldre i barnets skolegang er fremmede for elevens læring (Bø 2012, 173). Dermed tenker jeg det er viktig å opprettholde denne forbindelsen og skape sterke bånd for å skape trygge og gode rammer rundt ungdommen. Klarer ikke sosionomen opprettholde en god relasjon med foreldre er det heller

ikke umulig at det vil påvirke eleven i relasjon med sosionomen, sett at foreldrene går ut mot sosionomen. Modellering skjer på mikronivå, og det er dermed en fare for at ungdommen kan ta etter sine foreldre. Jeg ser derfor forbindelsen mellom hjem og skole som viktig for å ta vare på en god relasjon med eleven selv, og skape utvikling i positiv retning.

## **7. AVSLUTNING**

I denne oppgaven har jeg forsøkt å se på hvordan sosionomen kan bidra i ungdomsskolen for at elever med en innagerende atferd kan oppleve god psykososial utvikling. Det har skjedd et skifte i skolekravene og det stilles høye krav til prestasjoner og muntlig deltakelse. For de innagerende elevene som gjerne har utfordringer knyttet til angst, kontrollbehov og passivitet er nok ikke dette optimale forhold. De mister ofte sin plass i sosiale settinger. Dette kan ha negative konsekvenser for den psykososiale utviklingen, og bidra til blant annet dårlig selvbilde, angst og depresjoner. Et godt psykososialt miljø er viktig for å oppleve en god psykososial utvikling. Dette innebærer at man inngår i et miljø som gir trygghet, sosial kontakt, annerkjennelse og respekt.

For å bidra i forhold til den innagerende eleven kan sosionomen jobbe på primær-, sekundær- og tertiærnivå. Utfordringer med innagerende atferd øker gjerne i ungdomsskolen, og sosionomen vil arbeide en del på det tertiære nivået, enten i samtaler med eleven eller med holdningsendringer i klassen. Dette vil også være arbeid på sekundærnivå da sosionomen vil starte opp arbeidet så fort man oppdager en uheldig utvikling. Sosionomen kan også jobbe på primærnivå for å sette inn forebyggende tiltak. Dette vil være arbeid på makronivå i skolesystemet, hvor sosionomen kan forsøke å regulere skolens miljø gjennom regler og verdier som implementeres i skolen. Arbeidet sosionomen gjør her vil forsøke å legge til rette for et trygt og godt miljø, slik at det innagerende eleven tør å utfordre seg selv og kan gå fra å være passiv til aktiv, og forhåpentligvis ta mer sosial kontakt med de andre i klassen. Sosionomens arbeid med den innagerende eleven er også viktig for å bearbeide eventuelle vonde tanker og opplevelser. Det bør være en parallell prosess hvor man jobber med enkeltindividet og klassen samtidig. Sosionomen må heller ikke glemme samarbeidet med foresatte, da en god forbindelse mellom hjem og skole er bærende for en god utvikling hos ungdommen.

Helhetstenkningen bidrar til en helhetlig forståelse av den innagerende eleven. Dette har vist seg at kan være nyttig for å jobbe mer hensiktsmessig og ta tak i utfordringen på riktig måte. Denne tankegangen åpner for å se på årsaksforklaringer fra flere hold, og bidrar til å vite hvor og hva man må jobbe med. Sosionomens relasjonskompetanse er betydningsfull, og legger et viktig grunnlag for endring. Det er viktig at man møter ungdommen med forståelse, aksept og respekt for deres atferd, da relasjon er nøkkelen til endring. Å møte ungdommen med innagerende atferd på denne måten vil legge til rette for å skape trygghet for eleven.

Sosionomer er ikke vanlig i skolen i dag, men gjennom denne oppgaven har jeg sett hvordan sosionomen kan nyttiggjøre seg av sin kunnskap i skolen, spesielt i arbeid med de innagerende elevene. Skolen er pliktet til å jobbe for et godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Lærerne har ikke kunnskapen og kompetansen til å jobbe med mange av utfordringene som finnes i skolen i dag. Sosionomen er ikke løsningen på alt, men kan komme inn med sin kunnskap om blant annet psykososiale teorier som et supplement til læreren. Jeg mener det vil være et skritt i riktig retning for at de innagerende elevene skal bli sett og dermed få mulighet til å oppleve en god psykososial utvikling på lik linje med andre.

## LITTERATURLISTE

- Aasen, P. 1987. *Atferdsproblemer, innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen forlag.
- Sitert i Lund, Ingrid. 2004. *Hun sitter jo bare der*. 1. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Arbeidsforskninginstituttet. 2014. *Et lag rund læreren. En kunnskapsoversikt*.  
[https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/delrapport\\_kunnskapsoversikt\\_et-lag-rundt-lareren.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/delrapport_kunnskapsoversikt_et-lag-rundt-lareren.pdf)  
(21.04.17)
- Aubert, Anne-Marie og Inger Marie Bakke. 2008. *Utvikling av relasjonskompetanse. Nøkler til forståelse og rom for læring*. 1. utgave. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Befring, E. 2008. *Skolens møte med barn. Opplegg til pedagogisk nyorientering*. Oslo: Gyldendal Akademisk. Sitert i Gustavsson Ulrika og Nina Tømmerbakken. 2011. *Sosialfaglig arbeid i skolen – om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider*. 1. utgave. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Berg, Nina B.J. 2012. *Føre var. Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. 1. utgave. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Bø, Inge. 2012. *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. 4. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, Olav. 2012. *Metode- og oppgaveskriving for studenter*. 5. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalland, Olav og Hilde Trygstad. 2012. *Kilder og kildekritikk* i Dalland, Olav. 2012. *Metode- og oppgaveskriving for studenter*. 5. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gustavsson, Ulrika og Nina Tømmerbakken. 2011. *Sosialfaglig arbeid i skolen – om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider*. 1. utgave. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Eide, Tom og Hilde Eide. 2004. *Kommunikasjon i praksis. Relasjoner, samspill og etikk i sosialfaglig arbeid*. 1. utgave. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Ellingsen, Ingunn T, Irene Levin, Berit Berg, Lise Cecilie Kleppe 2015 *Sosialt arbeid- en grunnbok*. 1.utg. Universitetsforlaget, Oslo.
- Flaten, Kirsten. 2010. *Barn med sosial angst og sjenanse*. 1. utgave. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- FO. 2015. *Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere. Stå opp for trygghet*.  
<https://www.fo.no/getfile.php/1320310/01%20Om%20FO/Hefter%20og%20publikasjoner/Yrkesetisk%20grunnlagsdokument%202015.pdf> (07.05.2017)



- Hoëm, Anton. 2010. *Sosialisering. Kunnskap – identitet*. Vallset: Opplands bokforlag.
- Kinge, Emilie. 2006. *Barnesamtaler – Det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker*. 1. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kinge, Emilie. 2009. *Hvor er hjelpen når den trengs? Om relasjonskompetanse. Om foreldresamtaler*. Oslo: Gyldendal.
- Levin, Irene. 2004. *Hva er sosialt arbeid*. 1. utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Lov av 17. juli 1998 nr. 61 *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (Opplæringslova)
- Lund, Ingrid. 2004. *Hun sitter jo bare der*. 1. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, Ingrid. 2012. «Klasseledelse i møtet med det stille atferdsproblemet». *Bedre skole nr. 1*. S 49-52.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Kompetanse. En fornyelse av kunnskapsløftet*.
- Nordahl, Thomas, Mari-Anne Sørli, Terje Manger og Arne Tveit. 2005. *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, Terje. 1987. *Atferdspedagogikk i teori og praksis. Om arbeid med atferdsproblemer i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget. Sitert i Lund, Ingrid. 2004. *Hun sitter jo bare der*. 1. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, Terje. 1997. *Rustet for livet? Ungdoms kompetansemål og verdier i et nytt perspektiv*. Vikersund: Samlivssenteret. Sitert i Lund, Ingrid. 2004. *Hun sitter jo bare der*. 1. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, Terje. 2001. *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk. Sitert i Lund, Ingrid. 2004. *Hun sitter jo bare der*. 1. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, Terje. 2001. *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk. Sitert i Nordahl, Thomas, Mari-Anne Sørli, Terje Manger og Arne Tveit. 2005. *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, Terje. 2015. *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. 1. Utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Røkenes, Odd Harald og Per-Halvard Hanssen. 2012. *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. 3. Utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Svirsky, Liv og Ulrika Thulin. 2006. *Mer än blyg. Om social ängstlighet hos barn och ungdomar*. Stockholm: Cura. Sitert i Flaten, Kirsten. 2010. *Barn med sosial angst og sjenanse*. 1. utgave. Oslo: Kommuneforlaget AS.

- Sørli, Mari-Anne og Thomas Nordahl. 1998. *Problematferd i skolen. Hovedfunn og forklaringer og pedagogiske implikasjoner. Hovedrapport fra forskningsprosjektet «skole og samspillsvansker»*. Oslo: Nova. Sitert i Lund, Ingrid. 2004. *Hun sitter jo bare der*. 1. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Qualter, Pamela, Stephen L. Brown, Penny Munn og Ken J. Rotenberg. 2010. «Childhood loneliness as a predictor of adolescent depressive symptoms: an 8-year longitudinal study». *Eur Child Adolesc Psychiatry* 19:493–501. DOI 10.1007/s00787-009-0059-y
- Utdanningsdirektoratet. 2016. *Relasjoner mellom elever*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/?depth=0&print=1> (21.04.17)
- Utdanningsforbundet. 2015. *Fang tidstyvene. Få andre yrkesgrupper inn i skolen*. <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Valg-2015/Fang-tidstyvene--fa-andre-yrkesgrupper-inn-i-skolen/> (15.04.2017)