

Taushetens tale

- En kvalitativ studie av sosialarbeideres forståelse av innagerende atferd, og samhandling med denne elevgruppen i skolen.

Ida Jevnaker

OSLOMET

Masteroppgave i Sosialt Arbeid

OsloMet – Storbyuniversitetet

Fakultet for samfunnsvitenskap

Oslo 2021

Sammendrag

Hensikten med denne studien er å utvikle forståelse og kunnskap om innagerende atferd. Studien belyser hva sosialarbeidere ved ungdomsskole vektlegger i samhandlingen med elever som viser innagerende atferd. Lund (2012) skriver at denne elevgruppen ofte har et mer tilbaketrukket uttrykk, holder seg mer for seg selv, har lav selvtillit og manglende sosiale ferdigheter. Fra tidligere erfaring med arbeid ved ungdomsskole, har jeg vært nysgjerrig på denne elevgruppen, og om de får den hjelpen de trenger. Skolen stiller krav til muntlig og sosial aktivitet, som kan gjøre skolesituasjonen utfordrende for elever som viser innagerende atferd. Det sies at atferdsuttrykket ikke rammer miljøet i like stor grad som utagerende atferd, men det innagerende atferdsuttrykket skaper utfordringer for eleven selv. Dette kan føre til at det blir mer bagatellisert i skolen, og får mindre oppmerksomhet (Lund, 2012, s.14).

Studiens empiriske undersøkelse behandler et kvalitativt materiale. Jeg har utført fem semistrukturerte intervjuer av sosialarbeidere som er ansatt ved ungdomsskole og har erfaring med elever som viser innagerende atferd. Datamaterialet er presentert med en symbolsk interaksjonistisk tilnærming. Det teoretiske rammeverket fungerer også som et verktøy jeg har brukt i drøftingen av resultatene: Definisjon av situasjon, interagere med elevene, handle i nået, empatisere og sette seg inn i elevenes perspektiv, ble sentrale elementer i forståelsen og samhandlingen med elever som viser innagerende atferd. Resultatet i studien viser at sosialarbeiderene opplever innagerende atferd som stille, mindre synlig for omgivelsene, mindre sosial deltakende og engstelige. I arbeidet med denne elevgruppen ble tålmodighet, trygghet, tillitt og forutsigbarhet viktige elementer. Prosesser i samhandlingen foregikk på ulike måter. Aktiviteter i her og nå situasjonen, samtaler og tilrettelegging for mestring ble sentralt i arbeidet med å forstå hva som ligger i «taushetens tale».

Abstract

The purpose of this study is to develop understanding and knowledge about “shy behaviour”. The study shows how social workers in the middle school emphasize in the interaction with the students who show shy behavior. Lund (2012) writes that this group of pupils often have a more reserved expression, tend to keep more to themselves, have low self-esteem, and absent social skills. Based on former experiences from working in the middle school, I have been curious of this group of pupils, and if they receive the help they need. The school demands a lot of oral and social activity, which can make the situation challenging for pupils who display “shy behaviour”. It’s said that the “shy behaviour” expressions don’t affect the environment as much as “externalising behaviour”, but the “shy behaviour” expressions also create challenges for the pupil. This might cause the behaviour to be trivialized, and get less attention (Lund, 2012, s. 14).

The empirical study processes qualitative material. I have conducted five semi-structured interviews of social workers who are employed in a middle school and have experience with pupils who demonstrate “shy behaviour”. The data is presented with a Symbolic interactionism approach. The theoretical framework also functions as a tool which I have used in the discussion of the results; definition of the situation, interaction with the pupils, act in the now, empathize and familiarize yourself with the student's perspective, became central elements in the understanding and interaction with the pupils who display “shy behaviour”. The results of the study show that the social worker experience “shy behaviour” as quiet, less visible to the surroundings, less socially active and anxious. While working with this group of pupils, patience, safety, trust and predictability became important elements. There were different types of processes in the interactions. Activities in the here and now situation, conversations and facilitation for mastering became central in the work of finding the meaning behind “the speech of silence”.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært utfordrende, spennende og tidskrevende. Jeg har gått fra usikkerhet, til sammenheng, og fra kaos til mening, som til slutt har resultert i en ferdig masteroppgave. Innagerende atferd er et atferdsuttrykk jeg har interessert meg for lenge, og som jeg er glad for at jeg har lært mye nytt om. Jeg har fått muligheten til å tilegne meg mye kunnskap jeg ikke hadde fra før, reflektere over mine forforståelser og belyse nye aspekter ved atferdsuttrykket innagerende atferd. Igjennom sosialarbeiderenes erfaringer, opplevelser og refleksjoner med mine analyser har jeg fått utvidet kunnskap om sentrale elementer i samhandlingen med elevgruppen. Erfaringene deres har vært en stor inspirasjonskilde, både underveis og i etterkant av arbeidet med studien.

Først og fremst takk til informantene mine som tok seg tid til å dele sine erfaringer, kunnskap og refleksjoner med meg. Deres engasjement er beundringsverdig. Tusen takk til veilederen min Jorunn Vindegg, som har gitt meg konstruktive og gode tilbakemeldinger gjennom hele prosessen, samt kunnskapsrike refleksjoner og diskusjoner som gjorde at jeg så andre måter å tenke på i arbeidet med studien.

Jeg vil også takke familie og venner for all oppmuntring, og tro på at jeg skulle komme i havn. Til mine medstudenter: Takk for gode refleksjoner, kaffepauser og latter i en ellers krevende arbeidsprosess. En ekstra takk til min mor som har lest korrektur og gitt ærlige og redelige tilbakemeldinger. Sist, men ikke minst: Takk til samboeren min, som har hørt på utallige høytlesninger og vært en tålmodig støttespiller i arbeidet med studien.

Oslo, mai 2021

Ida Jevnaker

Innholdsfortegnelse

Innledning: Tema og aktualitet	6
Bakgrunn, formål og problemstilling	7
Tidligere forskning	9
Sosialarbeiderenes rolle i skolen	11
Innagerende atferd	13
Avgrensninger og oppbygging av studien	15
Teoretisk rammeverk.....	17
Symbolsk interaksjonisme	17
<i>Sosial interaksjon</i>	18
<i>Definisjon av situasjonen</i>	19
«Å ta den andres perspektiv»	19
<i>Sosialiseringsprosessen og signifikante andre</i>	20
Goffmans teori om selvets teater	21
Metodologiske betraktninger.....	24
Vitenskapeteoretisk perspektiv.....	24
<i>Fenomenologi og hermeneutikk</i>	24
Kvalitativ forskningsmetode.....	25
<i>Kvalitativt forskningsintervju</i>	26
<i>Intervjuguide</i>	27
<i>Prøveintervjue</i>	27
Datainnsamling	28
<i>Utvalg og tilgjengelighet</i>	28
Forskningsetiske refleksjoner	30
Bekreftbarhet, troverdighet og overførbarhet	31
Analyse av datamateriale.....	33
<i>Tematisk analyse</i>	34

<i>Analyseprosessen</i>	34
Funn	36
Sosialarbeiderens definisjon av situasjon	36
<i>Å unnvike det ubehagelige</i>	36
Å interagere med elever som viser innagerende atferd	41
<i>Å ta den andres perspektiv</i>	41
<i>Sosial interaksjon</i>	45
Handlemåter og refleksjoner	46
<i>Å se elevene – de signifikante andres rolle</i>	46
<i>Å handle i nået</i>	48
<i>Å interagere på tvers</i>	50
Drøfting	52
Å forstå gjennom å samhandle	52
« <i>De stille elevene</i> ».....	52
<i>Å undre seg i fellesskap</i>	57
Oppmerksomt nærvær i samhandlingen	58
<i>Å interagere med elevene</i>	58
Meningsfulle handlinger i det sosiale rom	61
<i>Å fremme mestring og selvfølelse</i>	61
Avsluttende refleksjoner	65
<i>Studiens styrker og begrensinger</i>	65
<i>Anbefalinger til feltet</i>	66
Oppsummering	67
Litteraturliste	69

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Innledning: Tema og aktualitet

Det er ingen ensartet gruppe ungdommer vi ser i skolegården. Alle har ulike forutsetninger, og ulike sosiale og faglige ferdigheter. Blant elevene vil det være noen elever som er mer stille, tilbaketrukket og forsiktige enn andre. Temaet for denne studien omhandler elever som viser en innagerende atferd, og hva sosialarbeidere i ungdomsskolen vektlegger i samhandling med denne elevgruppen. Noen elever er mer sjenerte og stille enn andre, og trives godt med det. Det er ikke disse elevene denne studien dreier seg om, men de elevene der den innagerende atferden er et uttrykk for at de har det vanskelig. Der atferden har negativ innvirkning på elevens skolehverdag og skaper hindringer for elevens læring og sosiale samspill med andre. Jeg har håpet å kunne skrive en oppgave som øker forståelsen av elever som viser innagerende atferd, og som kan gi noen anbefalinger til hvordan det kan arbeides med denne gruppen i ungdomsskolen. Videre vil jeg belyse møte mellom sosialarbeider og elev, hvor hovedfokuset ligger på samhandlingen. Sosialarbeiderens bevissthet, faglig- og personlig relasjonskompetanse, samt forståelsen av atferdsuttrykket, danner grunnlaget for hvordan denne samhandlingen blir.

I senere år er det blitt et økt fokus på innagerende atferd i skolen. Siden dette er en atferd som først og fremst rammer eleven selv, og ikke omgivelsene, så blir den gjerne oversett eller bagatellisert i skolen (Lund, 2012, s.14). En av mine informanter i undersøkelsen påpekte at: «[...] De som er veldig stille og ikke gjør noe ut av seg, de er det liksom som få som rører ved». Er det lettere å snu ryggen til, når en opplever at elever er tause, i motsetning til elever som skaper uro og er høylytte? Lund (2012) mener at innagerende atferd kan være en like stor utfordring som den utagerende atferden, til tross for at mye av litteraturen som finnes om det som kalles atferdsvansker er rettet mot utagerende atferd. Derfor er det viktig å se hver enkelt, også de elevene som gir uttrykk for at de *ikke* vil bli sett. Videre skriver Lund (2012) at en vet mindre om forebyggende tiltak rettet mot sjenerte barn og unge. Samtidig som Ogden (2015) skriver at skolen generelt har mindre oppmerksomhet rettet mot tilbaketrukne elever, og at kompetanse i arbeidet med å forebygge og redusere omfanget av internalisert atferd er svakere.

Bakgrunn, formål og problemstilling

«Noen ganger synes jeg det er vanskelig å vite hvordan jeg skal gå frem med henne, fordi hun sier ikke så mye hvis jeg spør om ting. Det er sjeldent hun sier noe i klassen, og i friminuttene går hun som regel for seg selv, eller så står hun på utsiden av gjenger ... og kikker inn, på en måte».

Dette var en kommentar jeg fikk fra en lærer som arbeidet på en ungdomsskole hvor jeg var i praksis som sosionomstudent for en tid tilbake. Siden den gang har jeg vært opptatt av de elevene som viser en innagerende atferd, og vært ekstra interessert i hvordan de kan få hjelp i skolen. Jeg var tidlig bestemt på temaet som jeg ville utforske i denne studien, og jeg ble senere interessert i hva sosialarbeidere vektlegger i samhandlingen med denne elevgruppen. Jeg har også blitt inspirert av boken «Stille – introvert styrke i en verden som aldri slutter å snakke», skrevet av Susan Cain. I boken, og i samfunnet generelt, eksponeres vi for det «utadvendte idealet». Mennesker skal gjerne vise seg frem og skaffe seg oppmerksomhet. I tidligere erfaring fra ungdomsskole ser jeg også at dette fenomenet er kjent for ungdommen. Gjennom å rette fokus mot de elevene som viser innagerende atferd, håper jeg på et mer nyansert, helhetlig og balansert syn på mangfoldet av elever i ungdomsskolen. Jeg håper også at studien kan bidra til at flere ser denne elevgruppen, og bidra til mer kunnskap om innagerende atferd og samhandling med elever som viser denne atferden. Samtidig er jeg opptatt av å formidle at denne studien vil ikke komme med en konkret oppskrift på hvordan sosialarbeidere *skal* møte elever som viser innagerende atferd. De fasitsvarene finnes ikke i denne studien. Jeg har derimot som mål å gi rom for refleksjon, nye spørsmål, kritiske punkter og ny kunnskap om temaet.

Jeg håper studien også kan belyse noen av styrkene og ressursene til elever som viser innagerende atferd, og har valgt tittelen «taushetens tale». Dette for å belyse hva som ligger *bak* det tause og tilbaketrukne atferdsuttrykket, og hvordan sosialarbeidere i skolen kan arbeidet med dette. I studien omtaler jeg elevgruppen som elever som *viser* innagerende atferd, hvor jeg ønsker å poengtere at dette ikke er en statisk og uforanderlig atferd (Lund, 2012, s.25). Derfor bruker jeg formuleringer som tydeliggjør dette. Ved å bruke *viser* innagerende atferd, håper jeg på å synliggjøre at atferden påvirkes av situasjon, sted og rom. Kategorisering av ungdomsgrupper på en måte som «de innagerende elevene» virker deterministisk og lite opptatt av muligheter for utvikling. Noe av dette blir også diskutert senere i oppgaven.

På bakgrunn av at den innagerende atferden er mindre synlig, og ikke påvirker miljøet i like stor grad (Lund, 2012, s.3), så skaper dette noen refleksjoner og tanker omkring skolen sin relasjon til disse elevene. Hvordan blir de møtt og hvordan forholder sosialarbeidere seg til disse elevene? Blir de sett og hørt? Får de den oppmerksomheten de trenger for å utvikle seg i positiv retning? Jeg ønsker å sette fokus på kunnskap som allerede finnes, samtidig som jeg håper studien kan være med på å tydeliggjøre hvilke deler av dette feltet som det bør forskes mer på i fremtiden. På bakgrunn av de overnevnte refleksjonene og tankene ble problemstillingen følgende:

«Hvordan forstår sosialarbeidere fenomenet innagerende atferd, og hva vektlegger de i samhandlingen med elever som viser innagerende atferd på ungdomsskole?».

I forarbeidet med studien var jeg opptatt av å velge et tema som ligger hjertet nært, og valgte et tema jeg er opptatt av som sosialarbeider selv. Mine forforståelser knyttet til temaet har også hatt påvirkning i valg av problemstilling til studien. Jeg har tidligere erfart at elever som viser innagerende atferd ofte havner litt under radaren, og får for lite oppmerksomhet i ungdomsskolen. Samtidig har jeg en oppfatning av at sosialarbeiderenes forståelse av atferdsuttrykket er forankret i individuelle beskrivelser, og mindre i forståelse av den tilbaketrukne atferden som en respons på sosiale samspill. Videre opplever jeg skolen som en arena hvor det for det meste måles og vurderes. Dersom vi skal gi elever gode forutsetninger for å mestre livet, må vi ha ressurser til den oppfølgingen som de har behov for. Jeg er opptatt av at barn og unge skal oppleve skolen som en arena hvor de kjenner på sosial inkludering og god selvfølelse, som de kan ta med seg videre i livet. Samtidig håper jeg studien kan være en inspirasjon for andre til å bli mer bevisste på sin relasjon til elever som viser innagerende atferd.

Tidligere forskning

I denne studien utforsker jeg begrepet innagerende atferd i skolen. Dette er et atferdsuttrykk på lik linje med utagerende atferd, som er et velkjent begrep i landskapet av det som kalles atferdsvansker. Forskningen har i hovedsak brukt ordet «sjenanse», og har sett på både sjenerte barn og ungdommer. Det finnes ingen enstydige tall, på hvor mange barn og unge som viser en innagerende atferd i skolen. I forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker» (Sørli & Nordahl, 1998, s.145) kom det frem at det er omtrent like stort omfang av elever som viser innagerende atferd, som det er elever som viser utagerende atferd. Utfordringen med å finne et tydelig omfang av antall barn og unge som viser innagerende atferd, kan være at denne typen atferd kan forveksles med psykiske diagnoser, som for eksempel angstlidelser og depresjon. Lund (2009) påpeker at noen elever vil være mer tilbaketrukne og stille enn andre, uten at dette skyldes at eleven har det vanskelig. Samtidig er det viktig å være bevisst at det finnes elever som viser slik atferd fordi de har det vanskelig.

Findlay, Copland og Bowker (2009) finner i sin forskning at sjenerte barn og ungdommer ofte befinner seg utenfor eller i utkanten av det sosiale miljøet, og har gjerne en negativ oppfatning av egen sosial kompetanse og relasjon til andre. Forskning også vist at sjenanse forbindes med problemer som sosial angst, depresjon, sosial fobi og unnvikende personlighetsforstyrrelse (Henderson & Zimbardo, 2001). Forskningen til Alsaker (1995) peker i retning av at sjenanse og sosial tilbakeholdenhet forbindes med betydelig psykososial mistilpasning og problemer med jevnaldrende. Videre tyder forskningen på at barn og unge som viser innagerende atferd opplever avvisning oftere enn andre, og føler seg ensomme. De opplever også å ha færre venner, men sier seg mindre misfornøgd med de vennene de allerede har (Rubin, Wojslawowicz, Rose-Krasnor, Booth-LaForce, & Burgess, 2006). I internasjonal forskning fremkommer det blant annet at nord-amerikanske barn som er forsiktige og stille risikerer å bli avvist av sine jevnaldrende, og blir ensomme og tviler på egne sosiale ferdigheter (Boivin, 1995; Rubin, Chen & Hymel, 1993). I andre studier, for eksempel fra Kina har det motsatte vist seg. Denne forskningen peker på at «sosialt forsiktig atferd» blir verdsatt og oppmuntret av foreldre og pedagoger, som gjør at barna oppfatter seg som sosial kompetente (Chen, Cen, Li & He, 2005). I Sverige, som er et land det er naturlig å sammenligne med Norge, ligger holdningene et sted mellom Kina og Nord-Amerika når det gjelder sjenanse og tilbaketrukkethet (Lund, 2012; Magnusson & Stattin, 1998). Individets forhold til andre,

deres kroppsoppfatning i relasjon til miljøet, oppdragelsesstil og skolestruktur er faktorer som spiller en sentral rolle.

Samlet tyder tidligere forskning på at sjenanse og tilbaketrukkethet assosieres med mentale, emosjonelle og sosiale utfordringer. Ertesvåg og Vaaland (2007) skriver i sin undersøkelse at kvaliteten på voksnes tiltak i skole, for å styrke sosiale ferdigheter og kunnskaper, er sentrale faktorer i unges utvikling. Samtidig peker Paulsen og Murberg (2008) på skolemiljø der sjenanse kan forverres. Stille og forsiktige barn blir ofte oversett av lærere, som gir mest oppmerksomhet til mer krevende elever. Forskningen bekrefter at samarbeid på tvers av sosiale systemer er viktige for alle barn, og særskilt for de barn og unge som har atferdsutfordringer (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Det viser seg også at ungdom som viser en innagerende atferd på skolen, har en klar kroppsbevissthet og mange refleksjoner omkring egen atferd (Lund, 2009). Dette er viktig kunnskap for de som arbeider i skolen med elever som viser innagerende atferd.

Miller og Coll (2007) peker på at barn og unge som viser en innagerende atferd opplever sjeldnere mestring, og at utfordringer for hjelpere er å bidra til å gi elevene mestringsfølelse. Forskningen til Hogdes, Boivin, Viaro og Bukowsky (1999) konkluderer med at sosial støtte øker evnen til å håndtere utfordringer, og at i gode relasjoner kan barn og unges selvfølelse bygges opp. Når det gjelder atferdsutfordringer i miljøet, som for eksempel i klasserommet, peker mye av forskningen mot tydelig ledelse som en av de avgjørende faktorene i forebyggende arbeid (Nordahl et al, 2005). Dette bekrefter også Gazelle (2006) som peker på et positivt klassemiljø, som viktig for sjenerte elever, hvor dette kan føre til bedre relasjoner med medelever. Forskning på sårbare barn og unge (Clough, Garner, Pardeck & Yuen, 2005) peker på flere elementer som må være på plass for at slike tverrfaglige samarbeid skal fungere. Blant annet: Kunnskap om hverandres ansvarsområder, klare målsettinger med samarbeidet, tydelige avklarte forventinger til roller og oppgaver som skal gjennomføres, samt avklaring av forståelse for de utfordringene det samarbeides om.

Det er så langt den psykologiske forskningen som har vært dominerende når det gjelder innagerende atferd i skolen. Det har vært færre undersøkelser knyttet til kombinasjoner av det eksistensiell-fenomenologiske perspektivet og det sosial- og psykologiske perspektivet for å forstå atferdsuttrykket (Lund, 2012, s.14-15). Disse tilnærmingene understreker den kompliserte interaksjonen mellom individets tanker, følelser og atferd, og de sosiale reglene som styrer relasjoner i ungdommens verden. Med dette utgangspunktet kan sjenanse, eller innagerende atferd, diskuteres som et sosialt fenomen og en meningsfylt handling, istedenfor

bare en kognitiv og atferdsmessig respons (Lund, 2012, s.16). Sett i lys av tidligere forskning på området, er det klart at jo tidligere en oppdager og handler når det gjelder sårbare grupper, jo større er muligheten for god sosial, emosjonell og faglig utvikling. Slik sett er skolens rolle sentral i arbeidet med sårbare grupper.

Sosialarbeiderenes rolle i skolen

Skolen som institusjon har fått stor plass i barn og unges hverdag, og sosialiseringssprosessene med jevnaldrende i skolen har stor betydning i elevenes liv. Konsekvensene av å falle utenfor det sosiale fellesskapet er større, samtidig som sosiale ferdigheter og holdninger er viktige for å mestre eget liv og samhandling med andre (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s.38).

Skolen skal ikke bare forsikre seg om at elever får faglig kunnskap, men også være bidragsyttere til at elevene utvikler seg sosialt og personlig. Dette kommer til uttrykk i opplæringsloven (1998) § 9A-2 der det understrekes at elevene har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Skoler er dog ikke lovpålagt å ansette sosialarbeidere, og det finnes heller ingen konkret rollebeskrivelse for disse i skolens lovverk (Holmøy, Birkrem, Lien & Flaten, 2019). Kunnskapsdepartementet anbefaler likevel å ansette personer med utdannings og yrkesbakgrunn i sosialfag for å fylle rollen som miljøterapeut i skolen (Kunnskapsdepartementet, referert i Holmøy et al., 2019).

Sosialarbeidere i skolen kan fange opp, og støtte enkeltelever, samtidig som de har kompetanse til å observere og kjenne igjen signaler på negativ utvikling hos elever og klassemiljøer. Videre kan sosialarbeideren kartlegge og analysere atferd, og samarbeide på tvers av yrkesgrupper i skolen, og med hjemmet. I sosialt arbeid henger relasjons- og handlingskompetanse sammen, noe som betyr at sosialarbeideren må kunne både samhandle og handle. I handlingskompetansen inngår det blant annet konflikthandling, samtaler med enkeltindivider, kartlegging, observasjon, og iverksetting av tiltak. Kunnskapen ligger dermed i utførelsen av praksis (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s.36-37). Isaksson, Blom og Nygren (2020) skriver at skolen trenger noen som kan peke på helheten rundt ungdommen, og er opptatt av skolens evne til tidlig innsats med ungdommen. Irene Levin (2004) sier at sosialarbeidernes forståelsesramme bygger blant annet på mennesket som unikt, og hvordan mennesket formes gjennom relasjoner til sine nærmeste, og den konteksten de befinner seg i. Hjelp til problemløsning og endringsprosesser gis når sosialarbeidere prøver å forstå menneskets handlinger og tanker. Videre er «å være der klienten er» en måte å se det på. Endringer skjer i relasjon og samhandling med andre (Berg, Ellingsen, Levin & Kleppe, 2015,

s.26). For å kunne se hele personen er det relevant å se på hva og hvem som kan påvirke individets situasjon og samhandling med andre, samt hvordan relasjoner mellom mennesker og systemer påvirkes av hverandre (Bø, 2012, s. 178).

Sosialarbeideren kan også fungere som et bindeledd mellom skolen, hjemmet og det øvrige hjelpeapparatet. Et godt samarbeid på tvers kan øke støtten rundt eleven, samt organisere passende utfordringer for å hindre at eleven forblir i tausheten. Isaksson et al (2020) peker også på samarbeid med lærere som en viktig faktor for å ivareta helheten rundt eleven. De vektlegger viktigheten av at læreren forteller om eventuelle situasjoner eller elever som hen har utfordringer med, slik at sosialarbeideren kan hjelpe til med løsninger. Videre skriver Gustavsson og Tømmerbakken (2011) om viktigheten av læreren og sosialarbeiderenes samarbeid om klasseledelse i skolen. De vektlegger at disse to yrkesgruppene kunnskap og erfaring kan komplementere hverandre, og legge grunnlaget for å jobbe mot systematisk og god klasseledelse. Videre skriver de at gode samtaler i klassen kan skape en fellesskapsfølelse som kan føre elevene nærmere hverandre (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s.74-75). Oppsummert kan en si at sosialt arbeid i skolen er mangfoldig og spenner over et stort antall arbeidsoppgaver. Arbeidet omfatter alt fra innsats rettet mot enkeltelever og grupper, til å arbeide på et universelt nivå med hele skolen og samarbeide med en rekke både interne og eksterne aktører.

Innagerende atferd

I denne studien har jeg utforsket hvordan sosialarbeidere i skolen forstår begrepet innagerende atferd. Jeg vil kort presentere fenomenet innagerende atferd her, for å vise hva litteraturen sier om temaet. Det brukes ulike begreper knyttet til innagerende atferd. Det blir brukt ord som «tilbaketrukkethet», «introvert atferd» og «innadventhet» (Lund, 2012, s.19). Jeg velger å bruke innagerende atferd, som fungerer som et paraplybegrep for den gruppen elever som beskrives i denne studien.

Innagerende atferd kjennetegnes av nervøsitet, hemmet og passiv atferd. Sørli og Nordahl (1998) nevner begreper som ensomhet, dårlig selvoppfatning, tilbaketrukkethet i undervisningssituasjoner, usikkerhet og overdreven bekymring, som kjennetegn på innagerende atferd. Lund (2014) beskriver atferden fra to sider, den delen av atferden som vendes innover mot en selv, og den synlige kommunikasjonen utad. Med dette mener hun at negative erfaringer skaper negative indre dialoger som forstyrrer motet til å prøve å ta kontakt med andre. På den andre siden viser den synlige kommunikasjonen sårbarhet, nervøsitet og et tilbaketrukket uttrykk (Lund, 2014, s.27). Det kan være hensiktsmessig å se på atferdsvansker som variasjoner over allmenneskelige problemer. Ogden (2015) skriver at variasjonene finnes i antall problemer, hvor intense de er og deres varighet. På bakgrunn av dette er det mulig å hevde at alle kan vise en innagerende atferd, så atferden i seg selv er ikke uvanlig, men heller når og hvor ofte den fremvises. Når atferden utvises på gale steder, til gal tid, og i uhensiktsmessig omfang, blir den oppfattet som avvikende (Lund, 2012, s.20). Å avgjøre når den innagerende atferden regnes som et «problem», eller når det skiller seg fra det «normale», kan være utfordrende. Det er et relativt alders-, persons- og kontekstavhengig spørsmål. Det normative spiller altså en stor rolle når en skal vurdere om atferden er avvikende. Samfunnsnormer, holdninger, verdier, forventinger og etablerte oppfatninger er med på å bestemme hva som forventes av atferdsmessig variasjon (Lund, 2012, s. 21).

Ogden (2015, s.173) skriver om sosial engstelse, som kan føre til at elever unngår sosiale relasjoner, ikke tar ordet i klasserommet eller har utfordringer med å holde en samtale gående. Videre presenterer han sosial isolasjon og unngåelsesatferd. Innagerende ungdom kan også vise en sosial tilbaketrekking. De viser manglende interesse for sosial samhandling, samt vansker med å ta sosial kontakt med andre. Sosial passivitet kan også oppstå av årsaker som manglende interesse eller lite motivasjon for samhandling med andre. Ogden (2015) skriver at etter hvert som en blir eldre, kan denne passiviteten oppfattes som sær eller rar, og dermed

kan eleven få færre henvendelser og invitasjoner. Dette kan igjen føre til at eleven går glipp av viktige sosiale erfaringer, og læring av sosiale ferdigheter. Resultatet kan bli mer ensomhet og negativ sosial selvoppfatning, hvor eleven kan føle seg ekskludert og avvist (Ogden, 2015, s.175). Den innagerende atferden viser seg på flere områder i skolemiljøet. Denne gruppen elever er ofte for seg selv i friminuttene og trekker seg tilbake fra aktivitet med andre elever. De er stille i klasserommet og befinner seg ofte i stor sosial avstand fra klassens sentrum, hvor de ofte opptrer sosial tilbaketrukket. De tar mindre initiativ til oppmerksomhet fra medelever og lærere (Sæteren, 2019, s.17-19).

Ifølge Kauffman (referert i Lund, 2012, s. 21) kan innagerende atferd kjennetegnes av ulike grader av tilbaketrukkethet. Han definerer det som atferd som holder mennesker på fysisk og emosjonell avstand. Sosial isolasjon innebærer fysisk og emosjonell avstand på grunn av manglende sosiale ferdigheter, eller for å holde tilbake de sosiale ferdighetene man behersker. Knarbo (2010) hevder at innagerende atferd har en tendens til å øke med klassetrinn, mens utagerende atferd allerede vises i førskolealder. Hun refererer til selvoppfatning på ulike områder, både emosjonelt, fysisk og moralsk. Mennesker har en selvoppfatning på områder de har gjort seg opp noen erfaringer. Lund (2012) hevder at elever som viser innagerende atferd kan føle seg utenfor fellesskapet, som kan påvirke relasjonen de har med andre. Flaten (2015, s.112) skriver også at eleven kan ha utfordringer med overganger fra blant annet hjemmet og over i skolesituasjon. Tilbaketrekking og det å unngå blikkontakt kan være signaler som kommer til synet, som en måte å beskytte seg for ubehaget på (Flaten, 2015, s.67-68).

Felles for de ulike beskrivelsene av innagerende atferd er at eleven bryter med forventet atferd, og kan hemme læring og sosial utvikling hos eleven. Atferdsuttrykket kan også hindre eleven i positiv samhandling med andre. Videre kan eleven ha vansker med å ta del i det sosiale samspillet og redsel for å bli utelatt (Lund, 2012, s.22). Opplevelsen av å ikke strekke til kan også påvirke elevens selvoppfatning. Det kan være et uttrykk for personlig usikkerhet og følelse av utilstrekkelighet (Knarbo, 2010, s.20). Videre hevder Flaten (2015) at unngåelse av blikkontakt og et tilbaketrukket atferdsuttrykk kan være måter å beskytte seg for ubehaget på.

Avgrensninger og oppbygging av studien

Det finnes flere områder som kan bidra til forståelsen av, og viktige elementer i samhandling med elever som viser innagerende atferd. Jeg har ikke vært opptatt av å *forklare* atferden, eller redegjøre for *konsekvenser* med atferden, men heller hvordan sosialarbeiderne i studien *forstår* dette atferdsuttrykket. Videre har jeg vært opptatt av å formidle hva sosialarbeiderene vektlegger i samhandlingen med denne elevgruppen, der jeg har plassert denne kunnskapen i et symbolsk interaksjonistisk perspektiv. Teorien begrenses dermed til vektlegging av elementer i symbolsk interaksjonsime, hvor samhandling mellom mennesker er sentralt, og som vektlegger handling i prosess og kontekst. Perspektiver rundt «stigma» vil også bli tatt opp i det teoretiske rammeverket for studien.

Elevenes kjønn, og eventuelle ulikheter i atferdsuttrykket på bakgrunn av kjønn, vil ikke bli nærmere behandlet i denne studien. Studien avgrenses til å handle om sosialarbeiderenes arbeid med elever som viser innagerende atferd i ungdomsskolen, hvor alle informantene er ansatt i ungdomsskoler. Med utgangspunkt i at studien undersøker sosialarbeidere ved ungdomsskole, så kan deres oppgaver ses på som en del av førstelinjetjenesten da de er i direkte kontakt med elevene på tidlig stadier. Det er viktig å presisere at sosialarbeiderene ikke er den del av spesialisthelsetjenesten som har ansvaret for blant annet psykologisk behandling. På bakgrunn av dette vil jeg i denne studien ikke drøfte ulike diagnoser som kan være gjeldende for elever som viser et innagerende atferdsuttrykk. Gjennom sin direkte kontakt med elever i skolen befinner sosialarbeiderene seg i en unik posisjon til å fange opp og bidra til tidlig intervensjon.

Jeg har valgt elever ved ungdomsskole fra 8-10 trinn på bakgrunn av mine tanker om at tenårene kan være en komplisert tid for mange. Det kan være en periode i livet hvor ungdommen opplever å ikke være lik de andre. Fra erfaring med ungdomsskoleelever har jeg merket meg at elevene bytter skoleklasser flere ganger i løpet av skoleløpet. Allerede fra barneskolen bytter elevene klassekamerater, lærere og andre ansatte i skolen, hvor de må tilpasse seg nye mennesker og få nye venner. Dette kan oppleves utfordrende for mange. Behovet for tilstrekkelig med sosial erfaring blir viktig for å ikke havne utenfor når de sosiale gruppene dannes på nytt.

Studien vil bestå av seks kapitler. I kapittel en presenterer jeg bakgrunnen for hvorfor jeg valgte å utforske dette temaet, problemstilling, tidligere forskning på området, og presentasjon av feltet og temaet for studien. Deretter kommer kapittel to hvor jeg redegjør for det teoretiske rammeverket jeg har valgt for oppgaven. I kapittel tre vil jeg belyse de metodologiske valgene for studien. Der inngår vitenskapsteoretiske perspektiver, samt redegjørelse for hvordan jeg har gått frem i arbeidet med datainnsamling for oppgaven. I metodekapittelet vil jeg også presentere hvilke etiske refleksjoner jeg har gjort meg, samt studiens troverdighet og overførbarhet. Til slutt en gjennomgang av analysearbeidet. I kapittel fire presenteres resultatene mine, studiens funn. Jeg har valgt å presentere funnene mine i det teoretiske rammeverket som er valgt for oppgaven. Funnene er også delt i to hovedkategorier, som gjøres for å belyse elementer i problemstillingen på en ryddig måte. I kapittel fem vil jeg drøfte funnene i lys av teori og tidligere forskning. Her er målet å drøfte viktige elementer som hjelper meg til å besvare problemstillingen, samtidig som jeg er opptatt av å være kritisk i mine refleksjoner. Det siste kapittelet er avsluttende refleksjoner, trådene skal samles og jeg oppsummerer studien, samtidig som jeg vil reflektere rundt hva det bør forskes videre på, og hva som har vært studiens styrker og begrensinger.

Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg presentere teoretiske perspektiver jeg har valgt for å belyse sosialarbeiderenes forståelse og samhandling med elever som viser innagerende atferd. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i interaksjonismen, hvor jeg lar meg inspirere av elementer fra symbolsk interaksjonisme. I dette perspektivet er samhandling mellom mennesker sentralt, der handling i prosess og kontekst vektlegges. Termen er altså *symbolsk* interaksjonisme. I kapittelet vil jeg presentere noen hjørnesteiner som måter å forstå menneske og samhandling på. Jeg tolker symbolsk interaksjonisme som et optimistisk, og ikke deterministisk teoretisk perspektiv, hvor samhandling vektlegges i prosess og kontekst.

Symbolsk interaksjonisme

Det er flere som har bidratt til fremveksten av symbolsk interaksjonisme. Selve termen ble først brukt av Herbert Blumer i 1937 (Levin & Trost, 2005, s.8-9). Symbolsk interaksjonisme er en måte å forstå på, et perspektiv, og et utgangspunkt for analyse av den sosiale virkeligheten. Det teoretiske perspektivet kan brukes for å forstå sosiale fenomener mellom individer og grupper i samfunnet, og setter fokus på samhandlingen mellom disse (Levin & Trost, 2005, s.9-10). Det kan ses på som et redskap for å forstå menneskers atferd og følelser, hvor interaksjonen mellom individ, og systemer er betydningsfullt for å forstå menneskelig atferd, og hvorfor mennesker handler som de gjør. Av den grunn ønsker jeg å anvende symbolsk interaksjonisme for å se nærmere på hvordan sosialarbeidere forstår elever som viser innagerende atferd, og kunne få en dypere forståelse av samhandlingen med denne elevgruppen. Symbolsk interaksjonisme bygger på den filosofiske tradisjonen som kalles pragmatisme, med opphavsmenn som blant annet George Herbert Mead (1863-1931) og William James (1842-1910) (Aakvaag, 2008, s. 65). I denne termen er det *handlingen* som er i hovedfokus, hvor hovedanliggende er å vise at mennesket først og fremst er handlende og problemløsende. Tenking, kunnskap, symboler og språk blir forstått som redskaper mennesket har utviklet for å mestre sine omgivelser. Fenomener har ikke en iboende essens på samme måte som for eksempel med en natyralistisk forståelse, hvor betydningen er iboende i fenomenet som studeres (Järvinen & Mik-Meyer, 2005, s.11). Samtidig er all handling, ifølge symbolsk interaksjonisme, formidlet gjennom kunnskap, da de symboler og språk som gir mening til den situasjonen som den handlende befinner seg i (Aakvaag, 2008, s.65). I mitt teoretiske rammeverk vil jeg i hovedsak se på bidraget til George Herbert Mead og Erving Goffman i det symbolsk interaksjonistiske perspektivet.

George Herbert Mead (1863-1931) var opptatt av den *symbolske* samhandlingen, dens betydning for sosialisering og at mening skapes gjennom sosial samhandling. I symbolsk interaksjonisme er man opptatt av at mennesket er *aktivt*, at all interaksjon er *sosial* og at vi interagerer med *symboler* som er innlærte, samt å *definere* og omdefinere *situasjoner* i en kontinuerlig prosess og vi handler og interagerer i *nået* (Levin & Trost, 2005, s.10-11). Dette er hjørnesteinene i symbolsk interaksjonisme, og alle er mer eller mindre rettet mot å forstå menneskers handlinger, heller enn å forklare dem. Dette perspektivet vektlegger også mennesket som et aktivt vesen, som er i stadig prosess med andre mennesker og sine omgivelser, og må dermed forstås i sin kontekst. En kan si at deler av perspektivet kan fungere som verktøy, og at hele perspektivet utgjør en velutrustet verktøykasse. Verktøykassen symbolsk interaksjonisme inneholder med andre ord et sett verktøy som er egnet for å forstå menneskelig atferd og følelser (Levin & Trost, 2005, s.11). Noen av hjørnesteinene vil være mer aktuelle enn andre i denne oppgaven.

Sosial interaksjon

I symbolsk interaksjonisme poengteres relasjonenes betydning og hvordan relasjoner kan forstås. «Å interagere er å samtale ikke bare ved å tale med munnen, men også gjennom kroppens andre bevegelser slik som for eksempel minespill og håndbevegelser» (Levin & Trost, 2005, s. 16). Sagt på en annen måte så omhandler interaksjon alt en person foretar seg av samhandling. Gregory, P, Stone (Levin & Trost, 2005) påpeker betydningen av «appearance» i sosial interaksjon. Det handler om måten vi fremstår på, for eksempel gjennom holdning, kroppsspråk og måten vi plasserer oss i et rom. Vi samhandler altså ikke bare gjennom tale, men gjennom gester. Gesten kan ses på som en påbegynt handling. Mead (1934) påpeker at gesten får betydning gjennom språket, to individer forstår gesten på samme måte og dermed blir gestene signifikante. De blir signifikante symboler. Gjennom symboler blir språk og virkelighet knyttet til hverandre og de forandres kontinuerlig (Levin & Trost, 2005, s. 39).

Definisjon av situasjonen

En måte å forstå interaksjon på er gjennom definisjon av situasjon. I denne studien ble det viktig å få frem sosialarbeiderenes definisjon av situasjonen, i sin kontakt med elever som viser innagerende atferd. Definisjon av situasjonen er et viktig element i symbolsk interaksjonisme. Sentrale punkt i denne forståelsen er hvordan hvert enkelt individ definerer situasjonen, samt at denne definisjonen blir bestemmende for individets handlinger (Levin & Trost, 2005, s.12). Det innebærer at det som en person oppfatter, ikke bare er personens virkelighet, men at det også blir av betydning for personen sin atferd. Måten vi definerer en situasjon på vil være med på å bestemme vår atferd og hvordan vi handler. For å forstå elevens handlinger og tanker, må en også prøve å forstå hvordan elevene definerer situasjonen. Disse definisjonene er bygget på individets tolkninger av andre aktører og hendelser i situasjonen. En må empatisere med eleven for å få tak i elevens perspektiv, elevens ståsted i nået. Dette handler om det Levin og Trost (2005) beskriver som et forsøk på å «omdefinere situasjonen», hvor vi gjennom disse omdefinisjonene får mulighet til å endre oppfatning, og dermed endre atferd. Situasjonen blir ikke til bare av de personene en interagerer med, men av den kontekst eller sammenheng hele situasjonen er en del av. Menneskets atferd blir påvirket i interaksjonen med andre, noe som er kjernen i symbolsk interaksjonisme (Levin & Trost, 2005, s. 12-13).

«Å ta den andres perspektiv»

En av de mest sentrale teoretikere som forstår selvets utvikling, er George Herbet Mead (1934). Han la vekt på at når selvet oppstår involverer det alltid en del av en annen fordi selvet ikke kan danne seg noen opplevelse av seg selv, kun av seg selv. For Mead (1934) er selvbevisstheten noe som vokser frem i den sosiale prosessen. Det skjer ved at individet tar andres perspektiv på seg selv. Dette indikerer at individet kan sette seg i den andres sted, for å forstå den andre, også kalt perspektivtaking eller «å ta den andres rolle». Menneskers evne til å kunne ta hverandres rolle er sentralt i interaksjon. Denne prosessen danner grunnlaget for individets objektive oppfatning (Levin & Trost, 2005, s. 39-40). Når vi tar hverandres rolle empatiserer vi med hverandre. Å empatisere handler om å sette seg inn i hva andre mennesker gjør, tenker og føler. I sosialt arbeid snakker vi også om å «være der klienten er». Hos Mead (1934) blir det å ta den andres rolle et viktig grunnprinsipp, og han vektlegger at vi må «bli den andre» for å kunne bli oss selv. Når vi overtar den andres rolle, ser vi oss selv med den andres øyne (Levin & Trost, 2005, s.40). I senere tid har dette uttrykket utviklet seg til å bli «å

ta andres perspektiv» (Vaage, 1998, s.44-45). Det handler om å forstå den andre personens definisjon av situasjonen og sette seg inn i dens perspektiv. Det er ikke nok å se og forstå egne tanker og følelser, for å forstå et annet menneske. Herbert Blumer (1900-1987) bruker begrepet «rolleovertakelse», som handler om noe av det samme. «Taking the role of the other» ses på som en viktig koordineringsmekanisme (Aakvaag, 2008, s.67-68). På denne måten kan mennesket tilpasse sine handlinger til motpartens forventninger. Når alle parter på denne måten orienterer sine handlinger etter hverandres forventninger, så etableres samarbeid og orden (Aakvaag, 2008, s.68).

Sosialiseringprosessen og signifikante andre

Opplevelsen individet har av seg selv vil alltid være knyttet til sosiale sammenhenger, eller være knyttet til andres oppfatning av en. Selvoppfatningen kan derfor ikke sees isolert, men som en del av en sosial sammenheng. Sett på denne måten er selvoppfatning noe som eksisterer mellom personer (Imsen, 2014, s. 365). Innenfor symbolsk interaksjonisme som perspektiv ligger fokus på vår atferd som sosiale vesener. Å være aktiv innebærer å være med i en prosess, og symbolsk interaksjonisme forutsetter forandring. Det handler om at mennesker ikke *er*, mennesker *gjør*. Dersom en sier at et menneske er på en bestemt måte, antyder en, at det er et spørsmål om noe stabilt. Med en lineær måte å tenke på kommer en ingen vei, så det kreves en sirkulær systemtenkning (Levin & Trost, 2005, s.19-20). Mead (1934) er opptatt av at det skjer selvutvikling i dialog med andre. Han sier at selvet er delt i to, i et subjekt og et objekt. Dialogen internaliseres og til en indre dialog mellom «I» (jeg) og «me» (meg). Dette handler om hvordan symbolsk interaksjonisme ser på selvet. «Jeg» er en aktiv, subjektiv agent for tanker og persepsjon, mens «meg» er et bilde av meg selv som et sosialt objekt sett fra de andres perspektiv, gjennom mine refleksjoner. Selvet blir da til i en indre dialog der den enkelte vil bevege seg mellom å respondere intuitivt på enkeltepisodes (jeg-et), til å reflektere over og bli klar over egne handlinger og følelser (meg-et), for å så regulere seg etter dette (Levin & Trost, 2005, s.20-21). I denne prosessen er refleksjon, tolkning og handling en pågående prosess. Dette kan ses i lys av Meads (1934) triadiske ide og har i hovedsak tre komponenter: 1) vår forestilling om hvordan vi framstår for andre, 2) vår forestilling om den andre personens bedømming av oss og 3) en selvfølelse som oppstår ut ifra disse forestillinger. Vi forstår «jeg-et» og «meg-et» som en helhet som gjensidig er med på å påvirke og utfylle hverandre. Vi ser oss selv ved å tolke andres reaksjoner på oss. For at en persons reaksjoner skal bety noe for dannelsen av vårt selvbilde, må det være en person som betyr noe for oss. Slike betydningsfulle personer kalles for *signifikante andre* i dette

perspektivet. Det er reaksjoner fra de signifikante andre som har størst påvirkningskraft på individets internalisering av samfunnets sosiale struktur. Det mest sentrale for at noe eller noen skal kunne betegnes som «signifikante andre» er at denne noe eller noen er betydningsfull for individet (Levin & Trost, 2005, s. 59-60).

Goffmans teori om selvets teater

En sentral forsker for å forstå hvorfor mennesker opptrer slik de gjør i ulike situasjoner er Erving Goffman (1922-1982). Han tillegger samfunnet et dramaturgisk perspektiv. Dette kommer til syne gjennom at han hevder at sosiale situasjoner kan analyseres med begreper fra teaterets verden. Metaforene han tar i bruk er med på å poengtere at samfunn oppstår via interaksjon og relasjoner, og han regnes som en viktig representant for interaksjonismen (Levin & Trost, 2005, s.234). Kommunikasjon kan ifølge Goffman deles i to: Det uttrykket en person *gir*, og det uttrykket en person *avgir*. Utrykket som en person ønsker å gi er ofte bevisst og målrettet, men det uttrykket en person avgir er ofte ubevisst og knyttet til konteksten. Den som handler, kan enten gi det inntrykket han eller hun ønsker eller avgir et annet uttrykk enn det som først var planlagt. Den handlende kan også ende opp med å *spille* en rolle som den handlende ikke føler seg bekvem med, og skaper på den måten et forvrengt bilde av virkeligheten (Goffman, 1992, s.13). Ulike sosiale kontekster krever eller forventer ulike handlinger, bekreftelser og forventninger. Det forventes et visst atferdsmønster av den handlende, og det forventes at de andre skal respondere på handlingen eller atferden på en spesiell måte. Det er dette Goffman (1992) mener med å inngå i ulike roller, og at disse rollene forgår foran et publikum. Med en slik synsmåte kan sosial atferd forstås som en serie av opptredener utført av aktører, som gjør det de kan for å presentere seg selv, og opptre slik at de blir oppfattet akkurat slik de utgir seg for å være (Levin & Trost, 2005, s.234).

I følge Goffman (1992) blir aktiviteter den handlende gjør, eller utfører, i en sosial situasjon viktig. Dette skjer i samspill med individer eller grupper med andre. Goffman (1992) deler dette inn i «front stage» og «back stage». I front stage spiller den handlende en aktiv rolle foran de andre, et publikum. Det er her den handlende vurderes og presenterer seg selv. Rollen den handlende har i de ulike sosiale kontekstene er påvirket av handlingsmønster. For å fremstille seg selv på en bestemt måte eller for å opprettholde en fasade bruker den handlende ulike uttrykksformer som ansiktsuttrykk, toneleie og kroppsspråk. Den handlende prøver også gjerne å fremtre i godt lys og på den måten skape et idealisert bilde av seg selv. Det kreves at rollene spilles godt slik at den handlende kan klatre oppover i det sosiale

systemet (Goffman, 1992, s.37-38). På den andre siden beskrives back stage der den handlende ikke er i publikums søkelys, her er det mulig å gi slipp på fasaden og falle ut av rollene. Det er her den handlende kan forberede og tilpasse de inntrykkene og den selvprestasjonen som fremvises i miljøet (Levin & Trost, 2005, s. 234-235). Det er i området mellom front- og back stage vi utformer vår selvoppfatning eller identitet.

Levin og Trost (2005) sammenligner dette også med «nået», hvor vi definerer situasjonen i nået samtidig som vi handler i relasjon til hvordan vi tror eller kanskje snarere forutsetter at de andre skal handle som en følge av vår handling. Videre bruker Goffman begrepene roledistanse og refleksivitet, der han ser det som at mennesker spiller roller i sosiale situasjoner. Med roledistanse ønsker han å fremheve at vi som mennesker alltid har en kritisk-refleksiv avstand til de rollene vi spiller (Aakvaag, 2008, s.75-76). Dette handler også om den symbolske interaksjonismens vektlegging av refleksive og frie aktører.

Erving Goffman (1975) står også for den såkalte «stigmaten», som peker på interaksjon mellom «stigmatiserte» og «normale». Som et viktig element i symbolsk interaksjonisme, vil jeg se litt nærmere på hva Goffman legger i forståelsen av stigma. I følge Goffman (1975) er et stigma en diskreditert egenskap eller kjennetegn ved et individ. Når det er sprik mellom den *tilsynelatende* sosiale identitet og den *faktiske* sosiale identitet, oppstår stigmaet. Goffman bruker sosial identitet som en betegnelse på forventninger vi har til en person ut ifra vårt møte med hen. Opplevelsen av personens sosiale identitet skaper noen forventninger både til kategorier som personen tilhører, og personens egenskaper. Den sosiale identiteten er foranderlig og en del av konteksten. På den andre siden kan den *tilsynelatende* identiteten beskrives som det første inntrykket en får av en person, som igjen formes til normative forventninger til hvordan personen er, hvilke egenskaper personen har og hvilken «kategori» som personen tilhører (Goffman, 1975, s.14-16). Når det oppstår en uoverensstemmelse mellom disse to, kan stigma oppstå. Goffman (1975, s.15) presiserer det slik: «Stigma viser til at en person besitter en uønsket egenskap som skiller personen fra resten av den kategorien han kunne høre hjemme i».

Goffman (1975) presenterer flere typer av stigma. Jeg skal ikke gå inn på alle her, men felles for de ulike er at personen som har et stigma i møte med andre, opplever at den diskrediterende egenskapen overskygger alle andre egenskaper, og stigmaet tilskrives hele hans person. Sett på denne måten vil stigmaet forbindes med at en egenskap eller et kjennetegn ved et individ er så dominerende at det blir sett på som gjeldende for personen som helhet. Videre hevder Goffman (1975) at økt synlighet og økt samhandling mellom ulike

grupper i samfunnet, kan gi andre oppfatninger av stigmatiserte grupper, hvor blant annet et heterogent samfunn gir større rom for mangfold. Noe av det Goffman (1975) har blitt kritisert for, handler om hans mangel på hvilke samfunnsmessige forhold som ligger til grunn for et stigma. Det innebærer at Goffman fokusere på de individuelle forskjeller, fremfor de samfunnsmessige betingelser for konstitueringen av forskjellene. Det jeg finner interessant i Goffmans teori er hans fokus på samhandlingsrelasjonen, hvor han vektlegger hva som skjer med personer i sosiale sammenhenger. Blant annet presiserer han at i møte mellom de «stigmatiserte» og de «normale», så vil den stigmatiserte drive et forgjeves arbeid om å bli akseptert som «normal». Personen vil i løpet av dette arbeidet utvikle et selvbilde som er i samsvar med de såkalte «normales» oppfatning av personen (Goffman, 1975, s.33).

Metodologiske betraktninger

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for den vitenskapelige forskningsmetoden som ligger til grunn for konstruksjonen av empirien i denne oppgaven. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv. Å utvikle en teoretisk forståelsesramme for å belyse empiri er en prosess som varer gjennom hele forskningsprosessen. Videre vil jeg redegjøre for kvalitative forskningsintervjuer, og beskrive hvordan jeg har gått frem i arbeidet med min datainnsamling. Deretter presentere analysearbeidet mitt. Til slutt presenterer jeg noen etiske refleksjoner knyttet til studien, samt studiens bekreftbarhet, troverdighet og overførbarhet (Kvale & Brinkmann, 2019, s.273-275). Jeg har latt meg inspirere av ulike kilder som tar opp ulike metodologiske tilnærminger, og hvordan teori kan få meg til å se, problematisere og oppdage ny kunnskap. Tekster jeg har latt meg inspirere av gir meg noen pekepinner på hvordan denne prosessen blir, men det er likevel jeg som *gjør* noe med disse tekstene, som nettopp derfor viser at det ikke er noen automatikk i det teksten sier, og de handlinger jeg gjør ved å ta den i bruk.

Vitenskapeteoretisk perspektiv

Fenomenologi og hermeneutikk

Målet med fenomenologiske studier er å undersøke ulike fenomen slik mennesker opplever dem i konkrete situasjoner. Fenomenologien er opptatt av menneskets subjektive oppfattelse av verden rundt (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 45). Med utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv vil en forsøke å tolke det som blir sagt for å finne meningen og intensjonene som ligger bak individets handlinger. Studien fokuserer på beskrivelser av menneskers erfaringer, også kalt deres livsverden (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 44-45). I min studie vil målet med den fenomenologiske analysen bli å undersøke variasjonen i erfaringer knyttet til samme fenomen. Det skjer en generalisering fra enkeltbeskrivelser til en større forståelse av fenomenet for flere individer (Thomassen, referert i Jenssen & Kjørstad, 2020, s.103-105). I all hovedsak kan en si at fenomenologien har et kunnskapsteoretisk siktemål. Teorien setter søkelyset på hvordan vi får kunnskap om verden vi lever i. Svaret vil være ved at vi lever i verden. Utgangspunktet blir da at kunnskapen blir til i direkte og umiddelbar opplevelse av det som kommer oss i møte gjennom erfaringen.

Hermeneutikken er læren om fortolkning av tekster (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 355). Tankesettet beskriver en forståelsesteori hvor utgangspunktet for enhver forståelse av menneskets «indre opplevde erfaring» er sentralt. Thomassen (referert i Jenssen & Kjørstad, 2020) skriver at dette handler om å fange meningsdimensjonen i menneskelige ytringer og kommunikasjon. I et hermeneutisk perspektiv er det avgjørende å se på forforståelser. All forståelse er strukturert av en forforståelse, som er den forståelsen jeg allerede hadde før jeg utforsket fenomener. Det er disse forforståelsene som gjør det mulig for oss å gi mening til det vi erfarer. Mine forforståelser er presentert tidligere i oppgaven, og vil ut ifra et hermeneutisk perspektiv alltid være med i mine fortolkninger gjennom studien. «Den hermeneutiske spiral» vektlegger at det er stadig bevegelser mellom det jeg skal fortolke og den konteksten det fortolkes i, eller mellom det jeg skal fortolke og min egen forforståelse. Thomassen (referert i Jenssen & Kjørstad, 2020) skriver at hermeneutikken viser til at vi alltid bringer med oss en forforståelse inn i alt tolkningsarbeid, og at en erverver nye forståelser underveis i prosessen. Allerede under intervjuene ble mine forforståelser problematisert, og jeg reflekterte rundt mine tidligere tanker og antagelser om temaet. I analyse og tolkningsarbeidet satt jeg igjen med nye forståelser rundt tema, og ble kjent med andre aspekter ved studiens datamateriale.

Kvalitativ forskningsmetode

Med utgangspunkt i problemstillingen og formålet med studien, var det hensiktsmessig å velge en kvalitativ forskningsmetode. Hensikten med studien er å finne ut hvordan sosialarbeidere i ungdomsskolen forstår fenomenet innagerende atferd. Videre vil jeg se nærmere på hva sosialarbeiderene vektlegger i samhandlingen med de elevene som viser innagerende atferd. Målet med en kvalitativ tilnærming er å utvikle en dypere forståelse av hvordan mennesker opplever og forstår sosiale fenomener, ut fra deres situasjon og virkelighet (Dalen, 2013, s.15). Forskeren setter søkelyset på de menneskelige hverdagshandlingene som foregår i deltakernes naturlige kontekst (Postholm, 2010, s.17). I denne studien er fokuset rettet mot informantenes erfaringer, opplevelser og tanker som sammen danner forståelser knyttet til fenomenet innagerende atferd. Et kvalitativt forskningsintervju har som formål å forstå sider ved informantens dagligliv, fra han eller hennes eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 42). Jeg ønsker å gå i dybden på studiens tema, for å få mer innsikt og forståelse for elever som viser innagerende atferd og sosialarbeidernes samhandling med denne elevgruppen.

Kvalitativt forskningsintervju

Jeg har valgt å bruke intervju som design for innsamling av data, da dette er mest hensiktsmessig for å få svar på problemstillingen min. Ifølge Kvale og Brinkmann (2019, s. 22) er et forskningsintervju «utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge». På mange måter kan forskningsintervjuet forstås som en profesjonell samtale, hvor kunnskap konstrueres i samspill mellom informanten og den som intervjuer. I dette samspillet ønsker jeg å forstå fenomener sett fra sosialarbeiderenes perspektiv, hvor hensikten er å få frem betydningen av informantenes erfaringer, samt avdekke deres opplevelser og tanker om fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2019, s.22). Thagaard (2018) hevder at intervju er gunstig dersom man skal få innsikt i personers tanker, følelser og erfaringer. På bakgrunn av dette tenker jeg at kvalitative intervjuer er godt egnet for å få innblikk i refleksjoner, erfaringer, forståelser og opplevelser av fenomenet innagerende atferd, og samhandlingen med disse elevene. Mitt valg av kvalitative intervjuer har gjort det mulig å fremheve informantenes stemme om et tema som viser seg å få mindre oppmerksomhet i skolen (Lund, 2012, s. 14).

I denne studien har jeg utført semistrukturerte intervjuer. Intervjuene kjennetegnes ved at hovedspørsmålene og temaene er klargjort på forhånd, men har en fleksibel struktur ved at man kan indikere spørsmål som ikke er klargjort på forhånd (Thagaard, 2018, s.91). Målet er at intervjuet skal oppleves naturlig, og bære preg av en kunnskapsrik samtale mellom meg og sosialarbeiderene jeg intervjuer. Det innebærer at jeg inntar en lyttende posisjon og følger godt med under intervjuet. Samtidig har jeg fulgt opp interessante utsagn med oppfølgingsspørsmål og kommentarer. Dette kan åpne opp for at informantene i større grad går mer i dybden med sine fortellinger, samtidig som vi får rettet opp i eventuelle misforståelser. Det ble brukt lydopptak under intervjuet, for å sikre at jeg får med meg alt som ble sagt, samtidig som jeg kunne ha fokus på informanten, for å fange opp reaksjoner under intervjuet. Jeg noterte meg også ned eventuelle spørsmål underveis, slik at jeg kunne ta dette opp igjen på et passende tidspunkt i intervjuet.

Intervjuguide

I forkant av intervjurundene ble det utarbeidet en intervjuguide. Intervjuguiden inneholder sentrale temaer og spørsmål av relevans i forhold til det problemstillingen belyser. En viktig faktor er at jeg begynner med innledende spørsmål som får informanten til å føle seg vel og avslappet. Etter hvert ble spørsmålene mer fokusert mot de mest sentrale temaene for studien (Dalen, 2013, s.26-27). Min intervjuguide har først noen innledende spørsmål som omhandler yrkesbakgrunn og arbeidserfaring på skole. Disse spørsmålene fungerte mest som en innledning, før intervjuet ble rettet inn mot temaene «innagerende atferd» og «samhandling og relasjonsarbeid». Hver del starter med åpne og innledende spørsmål som for eksempel «*kan du beskrive hva du legger i begrepet innagerende atferd?*». Her var tanken at informanten kunne gjøre seg opp noen refleksjoner om tema, og få muligheten til å gå dypere inn på temaet. Etter hvert ble spørsmålene mer knyttet til informantens erfaringer og forståelser av elever som viser innagerende atferd, samt relevante elementer i samhandlingen med disse. Blant annet spurte jeg om «*hvilke erfaringer har du med elever som viser innagerende atferd?*» og «*kan du beskrive hvordan atferden ser ut i gitte situasjoner? For eksempel i klasserommet, skolegården og vennegjengen*». Spørsmål som var knyttet til samhandlingen mellom sosialarbeider og eleven var blant annet; «*hva vektlegger du i kommunikasjonen og dialogen i samhandlingen med elever som viser innagerende atferd?*». Disse spørsmålene er knyttet til bestemte tema som er relevante for å få svar på problemstillingen. På noen av spørsmålene noterte jeg stikkord eller tanker som kunne være aktuelle å ta med, for å sikre at jeg fikk svar på det jeg lurte på. Avslutningsvis spurte jeg om informantene hadde noe mer å tilføye.

Prøveintervjuer

I en kvalitativ intervjuguide bør det alltid foretas ett eller flere prøveintervjuer både for å teste intervjuguiden, men også for å bli kjent med rollen som intervjuer (Dalen, 2013, s. 30). Jeg gjorde noen prøveintervjuer i forkant. Under prøveintervjuene fikk jeg tilbakemeldinger på hvordan spørsmålene var utformet, og kunne da gjøre noen endringer i intervjuguiden. I første omgang var jeg opptatt av å forsikre meg om at intervjuguiden gav meg svar på problemstillingen, samtidig som jeg kunne se om spørsmålene ble oppfattet riktig. Etter hvert ble jeg også opptatt av at spørsmålene ikke bare skulle besvare problemstillingen, men også hjelpe med å skape noen nye refleksjoner og tanker rundt temaet. Det ble derfor viktig å ikke lede spørsmålene inn på det jeg konkret ville ha svar på, men også åpne for nye refleksjoner

til spørsmålene. Prøveintervjuene ble gjort hjemme, med testing av lydopptak. Opptakene ble slettet etter gjennomlytting. Etter prøveintervjuene gjorde jeg noen endringer på intervjuguiden. Blant annet fjernet og omformulerte jeg på spørsmål som omhandlet det samme, eller som ble oppfattet som veldig like. Jeg lærte også mye om rollen som intervjuer, og ble mer bevisst på å være mer konkret i hvordan jeg stilte spørsmålene mine.

Datainnsamling

Utvalg og tilgjengelighet

Den kvalitative studien baserer seg gjerne på et lite utvalg, som gjør det avgjørende at utvalget av informanter er relevante i forhold til studiens problemstilling og formål (Thagaard, 2018, s.54). Postholm (2010) skriver at det er ulike oppfatninger av hvor mange informanter som er nødvendig. Omfanget av studien og tidsramme hadde stor betydning når jeg bestemte meg for antall informanter. I mindre studier kan det være hensiktsmessig og velge det laveste anbefalte antallet. Samtidig er det viktig at forskeren sikrer at det datamaterialet man har, er av en slik kvalitet at det gir tilstrekkelig grunnlag for god tolkning og analyse (Dalen, 2013, s.45). På bakgrunn av dette valgte jeg å intervju fem sosialarbeidere til denne studien. Jeg var også inne på tanken om å intervju lærere til studien. I tvil for å havne i det mer pedagogiske felt, hvor svarene ble for mye rettet mot konsekvenser for faglig læring, valgte jeg å bare intervju sosialarbeidere. Jeg har også vært opptatt av sosialarbeiderenes rolle i skolen, og tror at deres kompetanse kan være nyttig i drøfting om samhandling med elever som viser innagerende atferd.

Utvalget for min studie er et strategisk utvalg som er basert på tilgjengelighet. Informantene er valgt med omhu, og på bakgrunn av egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til min problemstilling, og de teoretiske perspektivene som studien omhandler (Thagaard, 2018, s.54). I arbeide med å rekruttere informanter, var det to kriterier som ble særlig viktige. Først og fremst var det viktig at informantene arbeidet på ungdomsskole, siden studien er avgrenset til å omhandle elever som viser innagerende atferd i ungdomsskolen. Videre var det nødvendig at informantene arbeidet med psykososiale prosesser i skolen, gjerne som sosionom eller miljøterapeut. Til slutt var det viktig at disse hadde erfaringer med elever som viser, eller har vist, innagerende atferd.

Jeg begynte etter hvert å undersøke hvilke ungdomsskoler som hadde sosialarbeidere som ansatte. De fleste skolene hadde oversiktlige nettsider, hvor man enkelt kunne se hvilken rolle de ansatte hadde i skolen. På den måten kunne jeg direkte kontakte fagpersoner som jobbet i det mange skoler kaller for «miljøteamet». Jeg sendte e-post til fagpersoner jeg fant relevante, og sendte med et informasjonsskriv om forskningsprosjektet. I første del av datainnsamlingen opplevde jeg et sprik i tilbakemeldinger. Noen var veldig opptatt av å belyse tema og stilte gjerne til intervju, mens andre var usikre på deres kompetanse knyttet til innagerende atferd. Jeg opplevde at en person fortalte at hen ikke følte seg kompetent nok, og hadde lite kunnskaper om begrepet «innagerende atferd». Dette kan handle om at innagerende atferd kan være et begrep som er ukjent for enkelte, samt en gruppe elever som kanskje ikke blir fanget opp, og jobbet med, i like stor grad som for eksempel utagerende elever.

Etter hvert kom jeg i kontakt med fem informanter som jeg mente fylte kravene jeg hadde satt meg i forkant av det strategiske utvalget. Samtlige informanter hadde helse- og sosialfaglig bakgrunn, og jobbet med miljøarbeid i skolen. De hadde ulike yrkestitler i skolen, men arbeidet med mye av det samme. På bakgrunn av at det ikke er lovpålagt med sosialarbeidere i skolen (Holmøy, Birkrem, Lien & Flaten, 2019) så kan jeg heller ikke forvente at alle informantene hadde samme yrkestittel i skolen. Noen blir betegnet som «miljøarbeider», noen som «miljøterapeut» og noen som «sosionom». Alle hadde erfaringer med elever som viser innagerende atferd, og var sosialarbeidere. Informantene var opptatt av å belyse begrepet innagerende atferd, og mente det var et tema som burde løftes mer frem i skolen. Samtlige informanter var også opptatt av det sosiale arbeidet i skolen, og mente at denne kompetansen bør fremheves. I fremleggelsen av funnene mine er det viktig å påpeke at jeg presenterer alle informantene med fiktive navn, slik at det ikke skal være mulig å gjenkjenne deres identitet eller arbeidsplass. Jeg intervjuet to menn, og tre kvinner.

Forskningsetiske refleksjoner

Etikk handler om relasjoner mellom mennesker, og hvordan vi direkte og indirekte påvirker hverandre. Etske problemstillinger oppstår i samfunnsforskning når forskningen berører mennesker, spesielt under arbeidet med datainnsamling. Som forsker har man ansvar for å ivareta forskningsetiske prinsipper (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s.83-84).

Det finnes flere etiske grunnkrav i kvalitativ forskning. Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser ble viktige å se på for meg i denne studien (Kvale & Brinkmann, 2019, s.104-105). Det første handler om at informantene blir grundig informert om hele prosjektet, og er innforstått med at de kan trekke seg fra studien når som helst (Kvale & Brinkmann, 2019, s.105). Jeg startet alle intervjuene med å opplyse om dette til informantene, samtidig som jeg hadde levert et informasjonsskriv på forhånd hvor denne informasjonen stod. Under intervjuene passet jeg på å være oppmerksom på om noe var ubehagelig å snakke om for informantene, gjennom blant annet å observere blikk og kroppsspråk.

Prinsippet om konfidensialitet er viktig. Det handler om at informantene ikke skal bli utsatt for skade, som blant annet innebærer at identiteter og registrering av enkeltpersoner bør behandles på fortrolig måte. Det er særlig viktig at når forskeren presenterer sine funn, vil ingen enkeltpersoner være identifiserbare (Bryman, 2016, s.127). I denne studien ble dette først og fremst ivaretatt gjennom anonymisering av navn, steder og andre ting i datautvalget som kunne føre til gjenkjenning. Forskningsprosjektet er også vurdert og godkjent hos NSD (Vedlegg 3). I arbeidet med studien sjekket jeg alle utsagn før jeg brukte disse, for å forsikre meg om at det ikke kom frem noe informasjon som kan gjenkjenne person eller skole. Alle sosialarbeiderene benevnes med fiktive navn, som bare kan identifisere personens kjønn. Videre ble sosialarbeiderene informert om hvordan materialet skulle anonymiseres og hvordan jeg skulle presentere dette. Jeg fortalte også alle informantene at det bare var jeg som skulle lytte til opptakene, for så å slette dem etter intervjuet var transkribert. Konsekvensene av å delta i studien ble også redegjort for, hvor det negative med deltakelse kunne være usikkerhet i forhold til konfidensialiteten. Jeg opplevde at dette ble godt ivaretatt. Informantene var fortrolige med dette, og var mest opptatt av å være hjelpelige med ny og nødvendig kunnskap om et viktig tema.

Et aspekt som er nødvendig å reflektere rundt er hvorvidt sosialarbeiderne snakker *om* elever. Jeg var bevisst på dette i forkant av intervjuene, og var opptatt av å formidle dette innledningsvis i hvert intervju. Informantene ble opplyst om at de ikke skulle snakke om elever på en slik måte at de ble gjenkjent. Dette fungerte godt, og flere av informantene var glad for at informasjonen kom i forkant av intervjuet. Jeg som forsker var også opptatt av det Kvale og Brinkmann (2019) kaller forskningens uavhengighet. Det innebærer at kvalitativ intervjuforskning er interaktiv forskning, hvor jeg skal få en så fullstendig og nøytral undersøkelse av fenomener som mulig. For meg gikk det fint å ivareta et profesjonelt møte med informantene, da jeg ikke kjente noen av disse fra før. Det som derimot ble viktige å tenke over, var å være åpen for nye forståelser og tolkninger av temaet jeg undersøkte.

Bekreftbarhet, troverdighet og overførbarhet

I arbeidet med forskningsprosjektet er det viktig å følge vitenskapelige metodologiske normer for å kvalitetssikre forskningsresultatene. I kvantitativ forskning er begrepene validitet og reliabilitet brukt for å forklare hvordan man måler det man ønsker å måle (Thagaard, 2018, s. 187). Begrepene er ikke like mye brukt i kvalitativ forskning. Jeg velger å bruke bekreftbarhet om reliabilitet, troverdighet om validitet og overførbarhet om generalisering i denne studien. Jeg har valgt å bruke disse i min kvalitetssikring av datamaterialet. Det er gjort noe generelt arbeid for å ivareta bekreftbarhet, troverdighet og overførbarhet i arbeidet med studien.

Allerede innledende med oppgaven valgte jeg meg noen avgrensninger og lagde problemstilling, da det ikke er mulig å observere alle relevante forhold ved den virkeligheten som studeres (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2016, s. 28-29). Jeg valgte derfor å være selektiv med hensyn til problemstilling, mitt materiale, hvordan jeg analyserte informasjonen og hvordan materialet fortolkes. I tillegg har jeg forsøkt å presentere noen kritiske refleksjoner igjennom studien, for å belyse flere sider ved materialet og dets tyngde.

Bekreftbarheten handler om hvorvidt dataen jeg har fått i studien er til å stole på. Dette kan sikres ved å bruke lydopptak og transkribere intervjuet direkte etter at jeg har intervjuet. Bekreftbarheten handler også om hvorvidt jeg har forstått det sosialarbeiderene mener, og om sosialarbeiderene har forstått mine spørsmål. Jeg var bevisst på å repetere spørsmålene ved usikkerhet, og oppsummere svarene før jeg gikk videre til neste tema i intervjuet. Dalen (2013) skriver at i kvalitativ metode handler bekreftbarhet også om å beskrive alle leddene i forskningsprosessen på en nøyaktig måte. Her inngår både forhold ved forskeren, intervjusituasjonen, informantene og analysemetoden. På bakgrunn av dette har jeg vært

opptatt av å være kritisk til egen tolkning av materialet, samt kunne vise til annen relevant forskning på området. Dette er gjort i de aktuelle kapitlene.

Thahaard (2018) skriver at troverdigheten i kvalitativ forskning blir sett på som i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomener vi ønsker å vite noe om. At forskningen utføres på en tillitsvekkende måte. Viktigheten av et godt forarbeid ble sentralt, spesielt når det er mennesker som er informasjonskilden (Dalland, 2007, s.93-94). Troverdighet handler også om å stille seg kritisk til kvaliteten på datamaterialet og om dataen er relevant i forhold til problemstillingen til studien. I intervjuene var jeg opptatt av å stille oppfølgingsspørsmål der jeg opplevde misforståelser til hva informanten mente. Det ble dermed lettere å finne en felles forståelse av det informanten svarte, og hva jeg som intervjuer spurte om.

Det kan være utfordrende å generalisere og etterprøve et kvalitativt materiale. Likevel så vil kunnskapen som produseres i studien være til nytte for andre i lignende settinger. De «tykke beskrivelsene» i studien kan være gjenkjennbare for de som leser det, eller skape noen refleksjoner hos leser, som dermed kan oppleves som nyttig for egen situasjon (Postholm, 2010, s.130-131). Samtidig blir det verdt å nevne arbeidet med å velge ut det som er relevant i datamaterialet. Evnen til å oppdage de viktige uttalelsene er sentral (Dalland, 2007, s.94). Jeg så på likheter i sosialarbeiderenes uttalelser for å finne felles forståelser, som igjen kan gi overførbarhet til andre som kan ha nytte av studien. Denne studien kan være nyttig for andre sosialarbeidere som arbeider på ungdomsskole, men også andre yrkesgrupper i skolen som lærere og skolehelsetjenesten. Studien kan også belyse ny kunnskap som eleven selv eller foreldre kan ha nytte av. Disse kan vurdere om dette er nyttig og overførbar kunnskap for dem. I studien har jeg ønsket å fremme sosialarbeiderenes subjektive erfaringer, virkelighet og forståelser knyttet til elever som viser innagerende atferd. Materialet vil ikke generaliseres til *alle* sosialarbeidere som jobber i ungdomsskolen, eller at hjelpen fungerer hos *alle* elever som viser innagerende atferd, men det kan vise et mangfold, mulige arbeidsmetoder og mulige løsninger som kan fungere for denne elevgruppen.

Mitt materiale består av fem informanter som har hatt kontakt med elever som viser innagerende atferd. Studien viser at informantene hadde god forståelse av innagerende atferd, og brukte ulike metoder i samhandlingen med denne elevgruppen. Som et kritisk blikk på dette kan det være at de som svarte ja til å delta i studien nettopp er de sosialarbeiderene som har gode erfaringer med elever som viser innagerende atferd, og de som opplever samhandlingen med denne elevgruppen som god. Samtidig som de sosialarbeiderene som har dårlige erfaringer med samhandling med elever som viser innagerende atferd, er de som

takket nei til å delta i studien. Dette er ikke noe jeg kan vite med sikkerhet, men som er verdt å merke seg når jeg skal se kritisk på eget datamateriale. Det kan også forekomme at noen av informantene har snakket med kolleger eller lest seg opp på temaet i forkant av intervjuene, slik at det ikke *bare* ble deres subjektive forståelse av elever som viser innagerende atferd som ble fortalt under intervjuet. Til tross for dette er det likevel mye å lære av informantenes refleksjoner, forståelser og eksempler som denne studien behandler. Dersom en skal se troverdighet og bekreftbarhet i lys av det symbolsk interaksjonistiske perspektivet, vil jo nettopp informantenes refleksjoner ikke være statiske eller uforanderlige. Deres synspunkter, erfaringer og opplevelser endres ofte, som vil si at svarene ikke nødvendigvis hadde blitt de samme dersom jeg hadde stilt de på et annet tidspunkt eller på andre måter.

Analyse av datamateriale

Den kvalitative forskningsprosessen er preget av en til dels flytende overgang mellom innsamling og analyse. Analysen er i gang mens jeg intervjuer fordi jeg utvikler en forståelse av temaene som studeres mens jeg har kontakt med informantene i feltet (Thagaard, 2018, s. 120). Til tross for dette kommer analysen i fokus først når datamaterialet er hentet inn, selv om den har pågått gjennom hele datainnsamlingsprosessen. På bakgrunn av dette kan vi skille mellom analysen som foregår underveis, og den som blir gjort av det innsamlede materialet (Postholm, 2010, s.86). I dette kapittelet vil jeg beskrive min prosess omkring arbeidet med det innsamlede datamaterialet. Å analysere vil si å tilføre et nytt meningsnivå til materialet som utforskes, og det er noe mer enn å reprodusere informantenes forståelser. Derfor handler ikke analyse bare om å sortere eller kategorisere, men om å forstå meningsdannelsen i lys av interaksjonen mellom meg som intervjuer og informantene, samt de teoretiske perspektivene jeg har valgt for studien.

Som beskrevet tidligere har studien en hermeneutisk forankring, dette viser seg også innenfor analysen. Innenfor hermeneutikken er tolkningens rolle sentral. Med en hermeneutisk forståelse fortolker forskeren informanten sine handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende. Hermeneutikken vektlegger at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere ulike nivåer (Thagaard, 2018, s.41). Det vil være relevant å vektlegge den hermeneutiske sirkelens funksjon i analysedelen. Dette innebærer at en fortolker konteksten, samtidig som det som blir tolket, tolkes gjennom vår forståelse (Nilssen, 2012, s.73). Det er altså en helhetlig prosess, der tolkningene påvirker hverandre. Jeg vil presisere at begrepet «den hermeneutiske sirkel» ikke

brukes for å vise til noe som er lukket, men for å vise at tolkningen i hermeneutikken ikke er en lineær prosess. Deler bringes sammen for å forstå helheten (Nilssen, 2012, s.74). Jeg bruker de teoretiske perspektivene, forståelsen av informantenes uttalelser og min egen fortolkning av informantenes opplevelser og erfaringer, for å analysere et meningsinnhold som bidrar til en utvidet forståelse av temaet som utforskes.

Tematisk analyse

Tematisk analyse innebærer at jeg ser etter temaer i dataene. Her forstås «temaer» som en gruppering av data med viktige fellestrekk. Nærmere bestemt er hvert tema en kategori, hvor data med viktige fellestrekk er gruppert. Målet med en tematisk analyse er å gruppere «små» svar i mer generelle kategorier, i temaer, som til sammen svarer på problemstillingen. Det er fremgangsmåten i den tematiske analysen som er viktig. På forhånd vil det også være avgjørende at jeg har et bevisst og avklart forhold til mine antakelser om det jeg studerer (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2020, s. 279-281). Tematisk analyse er en oppskrift på hvordan jeg kan lete i data etter svar på spørsmål. Det sikrer at analyseprosessen er grundig og systematisk. Mitt teoretiske utgangspunkt samsvarer med tematisk analyse fordi jeg er ute etter innholdet i det som blir sagt. Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2020) tar utgangspunkt i Braun og Clarke (2006) sin presentasjon av tematisk analyse. De har forenklet denne, og vektlegger fire faser; forberedelse, koding, kategorisering og rapportering. Det er disse fasene jeg har jobbet meg igjennom når jeg har gått i gang med analysen av datamaterialet mitt.

Analyseprosessen

I de to første fasene er hovedfokuset å få oversikt over datamaterialet, samt fremheve og sette ord på viktige poenger i dataen. Ved å gjennomføre og transkribere intervjuer ble jeg godt kjent med datamaterialet. Målet var å få en oversikt over materialet og danne meg noen tanker om dataene som helhet (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2020, s.283-284). I prosessen med å kode dataen noterte jeg viktige poenger og utsagn, før jeg begynte å se nærmere på hva informantene sier om ulike elementer av problemstillingen min. Deres tanker om hva innagerende atferd innebærer, hva de vektlegger i samhandlingen og om de har ulike måter å gå frem på med denne elevgruppen. Jeg brukte fargekoder på det som dreide seg om det samme, og satte deretter sammen kodene som hørte sammen i egne dokumenter for å se sammenhenger og ulikheter. Til slutt forsøkte jeg å bryte temaene ned til mindre håndterbare enheter.

I kategoriseringsfasen forsøkte jeg å se hva som lå bak disse kodene og forsøkte å sammenfatte dem i noen meningsbærende tema, som kunne bidra til å svare på studiens problemstilling. Denne måten å gå frem på i analyse og tolkningsprosess viser tilbake til den hermeneutiske sirkelen. Med utgangspunkt i analysen av datamaterialet og mine egne teoretiske refleksjoner, noterte jeg meg noen fellestrekk. Disse fellestrekkene gjorde at jeg kom frem til noen overordna tema som jeg mente var meningsfulle og som presenterte datamaterialet godt. De bidro også til å svare på problemstillingen min, samtidig som de var med på å stille meg kritisk til mine egne refleksjoner. Med utgangspunkt i studiens problemstilling kom jeg frem til tre overordna tema med underkategorier til hver av dem. Det første temaet er: «Sosial arbeiderenes forståelse av elever som viser innagerende atferd», med underkategorier; «Sosiale kjennetegn hos elever som viser innagerende atferd» og «beskrivelser av atferdsuttrykket». Det andre temaet ble «samhandlingen med elever som viser innagerende atferd», med underkategoriene: «Å skape trygghet», «å empatisere» og «å se eleven». Det siste overordna temaet kalte jeg for «handlingsmåter med elevgruppen», med underkategoriene; «fremme selvfølelse», «aktiviteter for å ivareta elever som viser innagerende atferd» og «samarbeid på tvers». Når jeg skal presentere funnene mine, så har jeg valgt å presentere hovedtemaene med en symbolsk interaksjonistisk tilnærming. Det var disse temaene jeg jobbet ut ifra når jeg arbeidet med analysen, men de vil likevel få noen andre formuleringer og uttrykk når de presenteres under det teoretiske rammeverket i funnkapitlet og i drøftingen av datamaterialet.

Funn

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene fra studien med utgangspunkt i analysen av sosialarbeiderenes utsagn. Resultatene i studien har både forstyrret og beriket min egen forståelse på dette feltet. Samlet sett poengterte sosialarbeiderene betydningen av å se elevens helhetlige situasjon. Alle sosialarbeiderene la vekt på samtalen med elevene som sentral i arbeidet. Flere av informantene la vekt på aktivitetens betydning i samhandlingen med elevene. Å ta elevens perspektiv gjennom å empatisere var et utgangspunkt for samtlige informanter, og ble gjort på ulike måter. Hovedtemaene fra analysen gjenspeiler hovedfunn fra de kvalitative intervjuene, mens underkategoriene viser til ulike sider ved temaene. Jeg har valgt å presentere resultatene i det teoretiske rammeverket som er valgt for oppgaven. I funnene vil jeg belyse elementer fra symbolsk interaksjonisme. Det teoretiske rammeverket egner seg til å få frem nyanser og kompleksiteten i datamaterialet.

Sosialarbeiderens definisjon av situasjon

Det er relevant å påpeke at sosialarbeiderenes forståelse av atferdsuttrykket har bakgrunn i deres arbeid og fagfelt i skolen. Datamaterialet belyser i hovedsak hvordan sosialarbeiderene opplever, erfarer og forstår elever som viser innagerende atferd. Det å sette seg inn i elevenes situasjon i forsøket på å forstå dem, ser ut til å være en gjennomgående tilnærming hos informantene.

Å unngå det ubehagelige

Felles for alle sosialarbeiderene er at de beskriver elevene som stille og vanskelig å få øye på i skolen. Even forteller at han synes det er utfordrende å se elevene ute i miljøet på skolen, og at elevene ofte gjemmer seg bort. Randi sier at de elevene som viser innagerende atferd ofte går litt under radaren, og er utfordrende å «plukke opp» i skolen. Sosialarbeiderene forsøker å sette seg inn i elevens situasjon når de skal beskrive atferden. Det blir sentralt å ta den andres rolle for å forsøke å forstå elevene. Målet med studien er ikke å *forklare* innagerende atferd, men målet er å få kunnskaper om hvordan sosialarbeiderene i skolen *forstår* elevene, og hva som blir viktig i samhandlingen med denne elevgruppen. Informantene forsøker å forstå hva som ligger *bak* atferden, for å få en tydeligere forståelse av elevenes atferdsuttrykk. Sosialarbeiderene forstår både den indre og ytre delen ved atferden. Flaten (2015) skriver at tilbaketrekking og unngå blikkontakt kan være signaler på å beskytte seg selv fra ubehaget.

Sosialarbeiderene beskriver også dette i sin forståelse knyttet til atferdsuttrykket, hvor en av de blant annet sier:

«Vi må huske på at alle mennesker, og spesielt ungdom, har jo lyst til å bli sett. Den unnvikelsen de innagerende elevene viser, det er ikke et tegn på at man ikke ønsker å bli sett, men heller at man unnviker det ubehagelige» (Randi).

Samtidig er Randi opptatt av å formidle at noen elever har det fint med å være stille og rolige. *«De ønsker kanskje ikke så mye oppmerksomhet, og det er helt greit, men det skulle må vi voksne utforske».* Thomas sier at flere av disse elevene opplever å ikke bli sett av medelever og har ofte færre venner. Lisa presiserer at det er utfordrende å se disse elevene ved mindre noe «skjer med dem», eller at noen andre gir beskjed om at eleven trenger støtte. Mona vektlegger at dersom elevene ikke blir sett, så faller de også fort utenfor, og får kanskje ikke den hjelpen de har behov for. Videre forteller alle informantene at de assosierer elevene med å være stille, og flere av informantene betegner dem som *«de stille elevene»* i sine uttalelser.

Samtlige informanter vektlegger usikkerhet som et viktig element i forståelsen knyttet til atferdsuttrykket. De ser en sammenheng mellom det å være redd for hva andre mener om seg, og redselen for å ta plass i sosiale sammenhenger. Sosialarbeiderene forteller om venner som viktige i elevens miljø, men at vennesituasjonen ser ut til å være vanskelig for denne elevgruppen. Redsel for å bli latterliggjort av venner og medelever blir sentralt.

Sosialarbeiderene setter seg inn i elevene situasjon, i et forsøk på å prøve å forstå dem bedre. Randi tenker på innagerende atferd hos elever som går med utfordringene sine for seg selv, og ikke deler det med noen andre. Videre sier hun at de har vanskeligheter med å skaffe seg venner:

«Atferden er gjerne preget av usikkerhet og redsel. Spesielt redsel for å gjøre noe feil, og for å bli kritisk vurdert av andre. Latterliggjort kanskje. Jeg ser noen ganger at eleven har utfordringer med å knytte bånd til medelever. De fremstår litt lite kontaktbare, litt lite interesserte, og har vanskeligheter med å åpne seg opp» (Randi).

Elevens redsel for å bli latterliggjort og kritisk vurdert av andre kan vise til betydningen av de signifikante andre, og viktigheten av jevnaldrenes betydning for elevene, på godt og vondt. Dette henger også sammen med det en informant sa om at elever som viser innagerende atferd ikke blir oppdaget før noen gir beskjed om hvordan de har det. Sosialarbeiderene skiller dette fra de elevene som viser en utagerende atferd. Med denne elevgruppen forteller de at det er lettere å se hva elevene trenger av oppfølging. Det blir også lettere å fange opp elevene, da de

er mer synlige i miljøet. Hos elever som viser innagerende atferd så ble det enda viktigere å forsøke å sette seg inn i elevenes situasjon, da deres atferdsuttrykk kan være vanskelig å analysere utad. Videre forteller sosialarbeiderene at noen av disse elevene er veldig tøffe mot seg selv, og ikke tør å ta noe plass i hverken vennegjenger, klassen eller andre grupper. Flere forteller også om elevene som selvkritiske, og oppfatter flere av elevene med lav selvtillit.

«Jeg tror det er en kombinasjon av at de er redde for reaksjoner, redd for at noen skal le av dem, og redselen for å gjøre noe galt eller feil. Jeg tror det er disse tankene som stopper dem i å oppsøke andre medelever» (Even).

Vi ser at sosialarbeiderene forsøker å sette seg inn i elevenes *tanker*, heller enn hva elevene gjør rent fysisk. Even sier også at engstelse kan vise seg på mange måter, og at den innagerende atferden kan være både «synlig» og «usynlig». Han skiller mellom de elevene han betegner som: «*Elever med hetta på, som har blikket i gulvet*» og de han betegner som «*skuespillerne*», som sier at alt er bra, men som kanskje ikke har det så lett på innsiden. Randi støtter opp om dette og sier at hun tror mange av elevene som viser denne type atferd har lært seg å si at ting går greit. Det kan se ut til at sosialarbeiderenes forståelsen av atferdsuttrykket vektlegger mye av den indre atferden i sine beskrivelser, hvor det er elevens indre tanker og følelser de prøver å få fatt i.

«Jeg tror nok denne redselen hindrer eleven i å oppsøke andre elever og være trygg i seg selv. De får vanskeligheter med å skaffe seg venner, eller være med på ting. Noen av de tenker nok at de ikke skal bry andre ...» (Randi).

Flere informanter fortsetter å beskrive vennesituasjoner som sentrale i sine uttalelser. Even beskriver også elever som viser innagerende atferd som alene, og forteller at elevene ofte er mye for seg selv i friminuttene. Videre forteller Mona at elever som viser innagerende atferd ofte står på utkanten av sosiale miljøer.

«Et typisk bilde er at eleven anser en gjeng som venner, men likevel så går de bakerst i gruppen og deltar ikke i samtalen. Noen velger også å gå for seg selv i friminuttene» (Mona).

Samtidig forteller Even at den unnvikelsen fra sosiale miljøer ikke nødvendigvis er et ønsket *valg* hos den enkelte elev. Han har tro på at elevene *vil* ha sosial kontakt, men at det er denne redselen som gjør at elevene ikke tør å ta steget ut i sosiale samspill med andre. Flere av sosialarbeiderene reflekterer rundt dette, hvor de fleste mener at det er redselen for å feile i forsøket, som gjør at elevene ikke tar like mye del i de sosiale situasjoner i skolen.

«Jeg tror ganske sterkt på at det er få av elevene som trives med å være helt alene. Det må vi i så fall undersøke nærmere. Er det faktisk sånn at de trives med det ... for det tviler jeg på» (Even).

Samtlige informanter poengterer også at alle elever som viser innagerende atferd er ulike. Atferden fremtrer på ulike måter og arter seg ulikt ut ifra hvilken person de er og hvem de omgås med. Mennesket betegnes i den grad som sosialt, hvor atferden endres i forhold til kontekst, situasjon og hvem man er sammen med. Thomas opplever at elevene i noen situasjoner er trygge og pratsomme, men i andre tilfeller er stille og fraværende. Mona forteller også at hun opplever at foreldrene beskriver ungdommen på en annen måte enn hennes egen oppfatning i skolen.

«Noen ganger er det litt rart for meg å høre hva for eksempel mor sier om eleven hjemme. At ungdommen er helt annerledes enn på skolen. Da er det viktig å huske på at den innagerende atferden er jo ikke dyrket i personligheten til eleven, men den kan komme frem i ulike situasjoner, som da for eksempel på skolen» (Mona).

Samtlige informanter forteller om skolens krav om muntlig aktivitet som vanskelig for elever som viser innagerende atferd. De forteller at flere av elevene har utfordringer med å holde presentasjon fremfor klassen, eller kommer ikke på skolen dersom de skal legge frem noe muntlig for medelever eller lærere. Alle sosialarbeiderene har erfart at elevene har behov for å øve seg på presentasjonen sammen med dem, for å bli trygg i rollen. Samlet sett har ikke sosialarbeiderene så mye erfaringer knyttet til elevens faglige prestasjoner i skolen, men de opplever at muntlig aktivitet er en vanskelig oppgave for dem.

«Jeg har opplevd at læreren kommer og henter meg fordi en elev ikke klarer å gå inn i klasserommet til en muntlig eksamen. Det synes jeg er vondt å se» (Even).

Alle informantene vektlegger faren for at de ansatte i skolen ikke ser elevene godt nok, fordi andre elever tar mer oppmerksomhet, eller tar større plass. Lisa forklarer viktigheten av å være ærlig med seg selv som hjelper, og prøve å finne ut av hvorfor ting er som de er. Hun er opptatt av at skolen har et ansvar, også overfor de elevene som ikke roper høyest.

«Det er kanskje litt brutalt sagt, men de elevene som viser en innagerende atferd, de som er veldig stille og ikke gjør noe ut av seg, de er det liksom så få som rører ved. Da blir det plutselig så mye mer arbeid» (Lisa).

Noen av informantene presiserer at de både forstår og møter elevene som viser innagerende atferd på en annen måte enn elever som viser utagerende atferd. Vi har sett at det å fokusere mer på hva som ligger *bak* atferden ble enda mer sentralt med denne elevgruppen.

Sosialarbeiderene forsøker å se meningen bak de kroppslige uttrykkene hos elevene.

Sosialarbeiderene jobbe mer med å sette seg inn i elevenes situasjon, i forsøket på å forstå hva det tilbaketrunkne atferdsuttrykket betyr. Sosialarbeiderene forteller at de har andre måter å gå frem på med denne elevgruppen, og at det gjerne skjer under mer «rolige omstendigheter», enn med elever som viser utagerende atferd. Videre forteller sosialarbeiderene at de ser større sammenheng mellom eleven og miljøet når de ser på elever som viser innagerende atferd. Her legger de blant annet også til at elevene ikke har så mange venner, går ofte alene og er tilbaketrunket i sosiale sammenkomster. Even sier blant annet at:

«De elevene som er mer stille blir også mer tilbaketrunket i friminuttene og i klasserommet, sånn i forhold til de som bråker mer eller ja ... er litt urolige. Da må jeg tilpasse meg litt mer, og kanskje komme ned på elevens nivå, på en måte. Da driver man kanskje ikke med «brannslukking» på den måten, siden disse elevene ikke er «til bry» for de andre i like stor grad» (Even).

Situasjonen blir ikke til bare av de personene en interagerer med, men av den kontekst eller sammenheng situasjonen er en del av (Levin & Trost, 2005, s.12). Sosialarbeiderene forstår atferden som noe som oppstår i interaksjonen med andre. Videre forteller sosialarbeiderene at de derfor handler annerledes i interaksjonen med elever som viser innagerende atferd, enn med elever som viser utagerende atferd. De vektlegger at dette arbeidet krever tid på en helt annen måte, og at problemløsningen ikke skjer med det samme utfordringen oppstår. Her blir samhandlingen ekstra viktig, hvor tålmodighet vektlegges.

Å interagere med elever som viser innagerende atferd

Å ta den andres perspektiv

«Jeg tenker at en god relasjon er preget av at eleven føler seg trygg, og trygg på at voksenpersonen ønsker å hjelpe. Jeg er opptatt av at vi som voksne er åpne om hva vi kan bidra med, og at eleven har mulighet til å snakke om det som er vanskelig. Så må vi prøve å forstå hvordan eleven har det inni seg ... hva som rører seg i elevens tanker og følelser» (Randi).

Samtlige av sosialarbeiderene vektlegger viktigheten av å skape trygghet rundt eleven. De betegner denne prosessen som tidskrevende, men nødvendig for det videre arbeidet med eleven. Tid og rom var et tema som alle informantene uttalte seg om. Nærhet var betydningsfullt for alle informantene, hvor den geografiske nærheten innebar at de møtte elevene på den arenaen hvor de tilbringer store deler av hverdagen, nemlig skolen. Sosialarbeiderenes kontor virket også å være kjent for elevene, og mye av samtaler foregikk her. Kontoret fungerte som et sted hvor det var trygt å møte sosialarbeideren i dette rommet. Lisa poengterer også «tillitt til den voksne» som en viktig faktor for å skape trygghet i samhandlingen.

«Jeg er opptatt av å alltid spørre eleven om det er greit dersom jeg har tenkt å for eksempel snakke med foreldrene om dette, eller en annen kollega. Da forteller jeg alltid hvorfor jeg gjør det, for å vise at jeg ikke har noen hemmelig agenda med samtalen vår» (Lisa).

Informantene hevder at de må ha god tid i relasjon med elever som viser innagerende atferd, og ikke forhaste seg. Viktigheten av å være til hjelp i her og nå situasjonen ble sentralt for sosialarbeiderene, hvor tålmodighet ble et viktig element i møte med elevgruppen.

«Jeg kan bruke mange måneder på å komme ordentlig i kontakt med en elev. Jeg må ofte prøve meg frem for å lykkes. Kanskje vi spiller litt spill først, eller bare snakker om helt andre ting til å begynne med. Da blir vi litt kjent, og så blir eleven etter hvert tryggere (Thomas).

Det å gjøre «noe annet» var et fenomen som flere av sosialarbeiderene vektla. Det å finne noen interesser hos eleven, eller snakke om ting som eleven er opptatt av ble sentralt. Dette fungerte som signifikante symboler i samhandlingen. Det gjorde at eleven kunne føle seg mer trygg i situasjonen med sosialarbeideren. Randi har mest erfaringer med elevsamtaler på kontoret sitt, og forteller at hun opplever dette som et fint sted å skape gode samtaler. På kontoret ble hun opptatt av å skape ro og forutsigbarhet for elevene, og sette seg inn i elevens perspektiv, samtidig som hun var selvrefleksiv i møte med elevene. Hun hadde noen meninger knyttet til hvorfor kontoret ble et viktig møtested mellom eleven og sosialarbeideren:

«For meg er det nesten mer utfordrende å komme i kontakt med eleven i klassen eller friminuttene, fordi situasjonen føles litt utrygg kanskje. Det er noen av elevene som er redde for at andre medelever skal se på. Når vi er på kontoret får vi en mer ro over oss, og eleven har kanskje mer forventninger til at vi sitter her for å snakke om det som ikke er så lett» (Randi).

Sosialarbeiderene har ulike måter å komme i kontakt med elevene på, og mener at det er ulike metoder å bruke for å skape trygghet i relasjonen til elever som viser innagerende atferd. I aksen «personen i situasjonen» uttrykte sosialarbeiderene at de hadde kunnskaper om både eleven, og den situasjonen som eleven er en del av. I samhandlingen ble det sentralt å sette seg inn i elevens perspektiv, for å møte dem på en naturlig måte. Flere informanter opplever miljøet som en setting de kunne komme i kontakt med elevene på. Å ta elevens perspektiv kan gjøres på mange måter. En sosialarbeider fortalte om viktigheten av å ha kjennskap til de ulike symbolene som var viktige i ungdomsgruppa, men også med den enkelte elev. I mange tilfeller var dette ulike aktiviteter som spill eller sport. Det at sosialarbeiderene snakker om, og deltar i elevens interesse, kan bli forstått som å ta elevens perspektiv.

«For meg har det blitt viktig å ikke pushe på, men trå varsomt. Ikke forhaste meg, men bruke god tid med eleven. Jeg husker jeg hadde en elev som var veldig glad i bordtennis, men som ikke turte å spille i friminuttene. Da spilte vi alltid litt sammen, og så kom vi i dialog etter hvert. Det var en fin måte å skape trygghet rundt situasjonen på. Vi ble litt varme i trøya begge to» (Thomas).

Samtlige sosialarbeidere var opptatte av å ikke være «eksperter» som hadde de rette svarene på alt, men mer en voksen som er nysgjerrig på ungdommen og lar eleven styre takten på prosessen dem imellom. Sosialarbeiderene har ulike måter å gjøre det på, felles for dem alle var at ved å interagere med eleven kunne en komme frem til en felles forståelse av hva eleven tenkte og følte. Lisa vektla også det å sette seg inn i den andres perspektiv, og klare å si noe om hvordan vedkommende har det. Å undre seg i felleskap:

«Jeg tror det handler om å ha god tid. Jeg var alltid til stede, uten å trenge meg på. Vi spilte ludo og så på youtube. Det er ikke så farlig hvordan vi blir vant til hverandre. Jeg opplever at elever med denne atferden synes det er trygt å ha en voksen som klarer å si noe om hvordan en har det, og hva en føler inni seg. En voksen som kan være der og undre seg litt i fellesskap med eleven» (Lisa).

Sosialarbeiderene vektlegger ulike elementer i hvordan de går frem med den enkelte elev. Selv om det å skape trygghet har blitt en kjerne for sosialarbeiderene, så har de fortsatt ulike måter å gjøre dette på. Tryggheten som sosialarbeiderene prøver å skape, kan også vise seg på ulike måter hos elevene. Det ble viktig å se hva den enkelte elev hadde behov for. Noen trives med å snakke med sosialarbeideren ute i miljøet under en bordtenniskamp, mens andre liker å sitte på kontoret for samtale. Desto viktigere ble det å sette seg inn i elevens perspektiv, for å bedre kunne forstå hva eleven hadde behov for. Noen opplevde aktiviteter og samhandling ute i miljøet som trygt, mens andre opplevde kontoret som et sted med forutsigbarhet, ro og gode samtaler.

Å empatisere

Samtlige informanter vektlegger viktigheten av å anerkjenne elevene for den personen de er, og ønsker å ha en empatisk tilnærming i kommunikasjon og samhandling med elevene. Flere av sosialarbeiderene var opptatt av ha tid og interesse til å gå videre i samtalen med eleven i her og nå situasjonen. Samtlige informanter vektlegger at de er opptatt av å empatisere med elevene slik at de føler seg sett og forstått. I denne sammenheng handler det å empatisere om å oppfatte et annet menneskets emosjonelle følelsesmessige tilstand eller bakomliggende emosjonelle budskap. Videre ble det å bekrefte eleven positivt og være interessert i dens fortellinger viktige elementer i arbeidet.

«Jeg ble fort opptatt av å bekrefte elevene positivt. Lytte til det de har å fortelle, være interessert i deres hobbyer og interesser. Jeg opplever at for å skape god relasjon så trenger eleven å oppleve at noen er interessert i dem og «liker dem» på en måte» (Randi).

Informantene forteller at det er viktig å godta elevene for dem de er. Randi presiserer at alle elever er ulike, og at vi som fagpersoner må huske at det som fungerer med en gruppe elever, ikke nødvendigvis fungerer med en annen. Vi må lære å kjenne elevene, og forsøke å hjelpe dem på deres premisser og se den enkelte elev og dens behov. Sosialarbeiderene empatiserer med elevene, prøver å sette seg inn i deres situasjon, og handler ut ifra dette. De var opptatt av at dette ikke alltid trenger å foregå bare i relasjon med eleven, men at dette er noe skolen kan vise på et universelt nivå også. For eksempel gjennom iverksetting av ulike aktiviteter i skolen:

«Når vi arrangerer fotballturneringer eller kanonballturnering i skolegården, så prøver vi også å arrangere sjakkturneringer i kantinen. Vi prøver å arrangere noe som passer til hver elev, selv om de ikke alltid deltar, så skal de ha muligheten til det» (Even).

Lisa og Thomas vektlegger viktigheten av at elever som viser innagerende atferd skal føle på mestring, for eksempel igjennom følelsen av å ha ansvar for noe. De opplever at elevene ofte føler de har liten verdi, og presiserer viktigheten av å fokusere på deres styrker og ressurser i samhandlingen. Sosialarbeiderene fortalte også at aktiviteter kunne være med på å skape en følelse av å være inkludert i et fellesskap.

«Noen ganger når vi har arrangementer i skolen, hvor det for eksempel skal bakes eller lages en premie, så pleier jeg å spørre om noen av disse elevene vil gjøre dette. Det kan være å tegne eller male noe, bake eller skape noe da. Jeg opplever at dette ansvaret gir dem en følelse av ... ja, tilhørighet kanskje, og at deres styrker blir verdsatt» (Thomas).

Lisa støtter opp om dette, og forteller at hun er opptatt av å fremme elevens styrker, og at dette også er en viktig del av empatiseringen. Hun er opptatt av å fortelle elevene om deres ressurser og styrker i en gruppe, og hva deres rolle kan bidra til.

«Noen ganger så forteller jeg eleven at det er helt greit å være stille og rolig i klassen, vi trenger også dem i et klasserom. Vi trenger de elevene som holder orden og de som roer klassen litt ned. De er også viktige i et klasserom» (Lisa).

Sosial interaksjon

Underveis i analysearbeidet ble jeg oppmerksom på at mange av informantene fremhevet det å «se eleven», der blikket var betydningsfullt i samhandlingen. Blikket kan ses på som en del av sosialarbeiderens «appearance». Sosialt arbeid i skolen kan utføres i naturlige sosiale sammenhenger hvor elevene befinner seg enten på skole-, gruppe-, klasse-, eller individnivå. Det kan virke som om det at elevene opplever å bli sett av sosialarbeideren virket betryggende. Flere av informantene er opptatt av å se eleven, og mener det er en avgjørende faktor i samhandlingen med elever som viser innagerende atferd. Samtlige av sosialarbeiderene forteller at de starter dagen med morgenhilsninger, noe de mener er fint for at elevene skal føle seg sett i starten av skoledagen. Selv om sosialarbeiderene ikke er synlige i klasserommet hver dag, så er de opptatt av å være synlig i døråpningen om morgenen og i gangene når elevene kommer til skolen. Informantene forteller at de ønsker elevene velkommen med et stort smil og er imøtekommende. Sosialarbeiderenes «apperance» blir sentral i den sosiale interaksjonen. Blikket og smilet hos sosialarbeideren kan forstås som en person som er engasjert og som ønsker å være til stede for ungdommen.

«En viktig faktor for å se elevene er å omtale dem med navn og ikke bare haste seg forbi dem i gangene. Det er noe med det å si «Hei Sofie», også de gangene man ikke får et «hei» tilbake en gang. Det handler om at noen har sett deg. Da er kanskje terskelen for å ta kontakt litt lavere neste gang» (Randi).

I denne situasjonen kan blikket, smilet og et «hei» føre til at eleven ønsker å snakke med sosialarbeideren, eller at terskelen for å ta kontakt blir lavere. Dette materiale viser til blikket både som en konkret beskrivelse og som et fenomen. Vi kan se at metaforen «å bli sett» er knyttet opp til betydningen av blikket til sosialarbeiderne. Blikket blir et viktig symbol i interaksjonen, men kan også fungere som en gest, altså en påbegynt handling. Dette kan gi et signal til elevene om at sosialarbeiderene er der hvis det skulle være noe.

Handlemåter og refleksjoner

Å se elevene – de signifikante andres rolle

Flere informanter fortalte at det kan være utfordrende å komme i kontakt med den innagerende eleven, da denne gruppen sjeldent oppsøker miljøteamet på skolen. Derfor blir de forebyggende oppgavene skolen gjør viktige, og ikke minst medelever og lærere sin evne til å si ifra. Samtlige informanter forteller at læreren ofte banker på døren deres og forteller om bekymringer knyttet til elever de har i klassen. Mona og Lisa forteller om viktigheten av å ha noen på skolen som kan være støttespillere og samtalepartnere for elever som har det vanskelig. De mener at det er bra at læreren gir beskjed, og vektlegger at de opplever at eleven synes det er godt å snakke med noen som ikke skal gi dem karakterer eller ser dem så mye i klasserommet.

«Jeg opplever at det er viktig at eleven har noen voksne som bare jobber med det «sosiale», eller i denne kontekst det som er utfordrende for eleven, men som ikke har noe med skolearbeidet å gjøre. En som ikke setter karakter eller som man møter i klasserommet hver dag. Ja, en samtalepartner kanskje. En som lytter og er til stede» (Lisa).

Samtlige informanter forteller om ulike måter å handle på, med elever som viser innagerende atferd. Thomas forteller at miljøteamet han jobber i, følger mye med på fraværsystemet på skolen som et forebyggende arbeid. Han opplever at de elevene som viser innagerende atferd ofte gruer seg til å komme på skolen, spesielt de dagene hvor klassen for eksempel skal gjøre noe som krever mye muntlig aktivitet. Thomas forteller at de på denne måten kan oppsøke elever som de ser er lite på skolen, og lytte til hvorfor de ikke kommer på skolen hver dag. Videre hevder samtlige informanter at de møter elevene i 8.klasse, hvor de har aktiviteter og samtaler med elevene for å bli kjent med dem. Dette fungerte som et forebyggende arbeid hvor sosialarbeiderene kunne observere og bli kjent med elevene og dere behov.

Mona og Lisa forteller om medelever som en viktig kilde for å fange opp elevene. Disse ble viktige signifikante andre, i arbeidet med å fange opp elever som viser innagerende atferd. De presiserer viktigheten av at elevene vet om hvem sosialarbeiderene er, og hva de gjør i skolen. Blant annet så hadde miljøteamet samtaler i klassene om hva deres roller i skolen er, og hva de kunne bidra med. Lisa forteller om et rollespill som miljøteamet har for elevene noen ganger i året. Her tar de opp ulike temaer, men i hovedsak handler de fleste rollespillene om «inkludering». Da tematiserer miljøteamet en fortelling hvor budskapet er at alle elever skal føle seg inkluderte i skolen, og at ingen skal bli holdt utenfor. Lisa opplever at etter disse rollespillene, så kommer elevene til henne med bekymringer som ofte er rettet mot de elevene som viser en innagerende atferd. Dette sier noe om jevnaldrenes betydning, de signifikante andre, og om skolen som en viktig arena for etablering av vennskap og fellesskap med jevnaldrende.

De fleste informantene forteller at de driver kontinuerlig med et «oppsøkende arbeid» ute i miljøet på skolen. De opplever at dette er en fin måte å komme i kontakt med elevene på, samtidig som man er litt på vakt rundt de elevene som ikke syns så godt i miljøet. Even forteller at han ofte møter elevene i gangene på skolen, hvor de har ulike bord med brettspill. Der mener han at mange av de litt mer «stille elevene» oppholder seg.

«Noen ganger går jeg bort til eleven og spør om vi skal ta en runde sjakk, eller kortspill. Jeg opplever at de ofte sier ja. Kanskje det er lettere når det er jeg som henvender meg til dem på en måte» (Even).

Å handle i nået

Informantene forteller videre om hvordan de ivaretar elevene etter de har fått den første kontakten, og blitt kjent med dem. De fleste forteller at med denne gruppen elever er det viktig med et lavterskeltilbud. Alle informantene har egne kontorer, hvor elevene kan komme dersom noe er vanskelig i løpe av skoledagen. Informantene forteller at de har faste møter, men ofte kommer elevene på døren uten varsel, og at en god samtale har blitt en god metode i møte med disse elevene. Sosialarbeiderene er opptatt av at deres hjelp i skolen skal være tilgjengelige for elevene når det trengs. Flere av informantene vektlegger samtaler, aktiviteter og grupper som kan være aktuelle for elever som viser innagerende atferd. De er opptatt av å handle i nået, og hjelpe eleven på den arenaen de er.

«Det banker stadig bort på døra mi, hvor eleven vil snakke om noe. Ofte begynner de å snakke om hva som skjedde i helgen, eller hvilket fag de har etter friminuttet, og så begynner vi å snakke om det som er vanskelig. Disse samtale er fine og oppleves hjelpsomme for eleven» (Even).

I samtalen er sosialarbeiderene flinke til å bruke ulike teknikker og metoder for å opprettholde en god samtale. Her er sosialarbeiderene også opptatt av å sette seg inn i elevenes situasjon, og bruker ulike symboler i samhandlingen. De forteller om viktigheten av å trå varsomt i samtalen, og gi eleven tid. Randi bruker også signifikante symboler som en metode for å skape dialog på kontoret med elevene, hvor ulike lapper med potensielle følelser kan fungere som symboler en handler med i nået.

«Noen ganger skriver jeg opp noen eksempler på hva en elev kanskje føler på, da noterer jeg det ned på ulike lapper, og så ber jeg eleven velge ut de lappene som passer til seg. Det er en fin måte å starte å snakke om det som er vanskelig på. Det er viktig å huske på at uansett hvilke uttrykk eller atferd en elev har, så mener jeg at relasjonen har den største betydningen for om hjelpe gir resultater» (Randi).

Det å handle i nået, kan også sammenliknes med å definere situasjonen, hvor sosialarbeiderene handler i relasjon til hvordan de tror eller forutsetter at eleven skal handle som følge av deres handling (Levin & Trost, 2005, s.21-22). Ikke alle sosialarbeiderene mente at blikkontakt var fortrolig for alle elevene. Noen informanter fortalte også at de møtte elever som ikke ønsket så mye blikkontakt, og som trivdes best med på å gjøre noe annet imens de snakket sammen:

«Dersom jeg er veldig stille i samtalen, og legger all «dialog-ansvaret» på eleven, så opplever jeg at eleven synes det blir ukomfortabelt. Jeg opplever også at elevene som viser innagerende atferd ønsker å komme i kontakt med de voksne som er litt snakkesalige og som kanskje tar litt plass. Da er det kanskje lettere for dem også, fordi da blir ikke alt fokuset rettet mot dem ... Samtidig er det jo viktig at vi er klar over dette, og at vi passer på at eleven kommer til og får plass når det føles naturlig i samtalen. Jeg opplever også at disse elevene liker å holde på med noe mens vi snakker, da slipper de all den øyekontakten og de stille minuttene. Da har jeg blant annet en rubix kube liggende på kontoret» (Lisa).

Den sosiale interaksjonen oppleves ulik, og sosialarbeiderene har ulike metoder å samhandle med elevene på, selv om de også har flere likhetstrekk. Noen av informantene opplever at det kan være fint at elevene møter likesinnede, og at ulike grupper kan være gode måter å skape et fellesskap rundt elevene på. Thomas og Even mener kantine eller gangene hvor det er brettspill, er et sted elever som viser innagerende atferd møtes. De forteller at elevene møter likesinnede rundt bordet med brettspill, og at de her kan knytte noen bånd sammen. Her er det mer interaksjon i nået, med mindre påvirkning fra sosialarbeiderene som blir sentralt. Mona forteller også om aktiviteter som miljøteamet i skolen iverksetter på kveldstid. Disse er tenkt for de elevene som ikke har så mange venner å være med på ettermiddagene, eller som gruer seg til å ta kontakt på eget initiativ. Her kan elevene møte hverandre, og bli kjent på tvers av klasser og trinn. Lisa forteller også om «bakegrupper» som skolen tilrettelegger for, hvor elever som har vanskeligheter med å være i klasserommet en dag, kan møtes på kjøkkenet på skolen og bake noe sammen. Hun forteller at dette ofte er de elevene som viser innagerende atferd, da baking er en rolig og fin aktivitet.

«Det er viktig å presisere at målene med det vi gjør er ikke å gjøre de innagerende elevene om til ekstroverte ungdommer, men målet er at de skal ha det bra med seg selv. At de skal kunne snakke om det som er vanskelig når de har behov for det, og at de skal kjenne på selvfølelse. Det å ha noen å være sammen med» (Lisa).

Videre er Lisa opptatt av å også være kritisk til noe av det de tilrettelegger for i skolen. Hun forteller blant annet om en lærer som var fortvilet i møte med en gruppe elever som viste innagerende atferd. Læreren synes det var vanskelig å drive undervisning i grupper og betegnet situasjonen som «å svømme i sirup». Lisa vektlegger at dette kan handle om manglende kunnskap om atferden, men at det likevel kan oppleves stigmatiserende eller energitappende dersom elever med samme type utfordring møtes i en gruppe.

*«Jeg tenker at elevene lærer av hverandre, utfyller hverandre, og at en kanskje finner rollemodeller i klassen eller gruppen. Dersom alle synes det samme er vanskelig, så kan det kanskje oppleves energitappende. I tillegg tenker jeg at det også kan oppleves stigmatiserende, dersom man putter alle med samme utfordring i et rom, på en måte ...»
(Lisa).*

Det kan se ut til at Lisa er bekymret for om elevene havner i spriket mellom den tilsynelatende sosiale identitet, og den faktiske sosiale identitet, dermed kan det oppstå et stigma (Levin & Trost, 2005, s.236). Ifølge sosialarbeideren kan elevene oppleve det som stigmatiserende å havne i gruppe med elever som har den samme utfordringen som en selv. «Den innagerende atferden» blir sett på som en diskreditert egenskap eller et kjennetegn ved elevene, som kan oppleves som et stigma. Lisa belyser en viss fare for at elevene besitter en uønsket egenskap, som skal skille elevene fra resten av klassen eller elevene i skolen.

Å interagere på tvers

Samtlige informanter forteller om et tverrfaglig samarbeid som skolen har. Alle informantene jobber i det de kaller «miljøteam», hvor de jobber sammen med to-tre kolleger. De hevder at andre yrkesgrupper i, og utenfor skolen er viktige samarbeidspartnere. Informantene forteller om denne typen samarbeid, hvor andre ansatte, både interne og eksterne, møtes for å diskutere hva som fungerer i miljøarbeidet deres. Her går de igjennom ulike saker og diskuterer ulike prosesser i skolen. Videre hevder de at andre instanser har blitt viktige i arbeidet. De samarbeider blant annet med skolehelsetjenesten, hvor helsesykepleier har en sentral rolle. Dersom sosialarbeiderene opplever at for eksempel en elev trenger mer kartlegging og oppfølging, så kan BUP og PPT være aktuelle samarbeidspartnere. Lisa forteller også om «overlappingsmøter» med barneskolen og videregående, hvor de får informasjon dersom noen elever har hatt utfordringer i tidligere skoleløp.

Informantene opplever lærere som en av de viktigste kildene for å drive et godt tverrfaglig samarbeid, spesielt knyttet til elever som viser innagerende atferd. Samtlige informanter forteller at de opplever lærere som flinke til å komme med bekymringer og ideer til hva som kan fungere rundt en elev og dens behov. Randi, som tidligere fortalte at hun jobber mest på kontoret i løpet av skoledagen, opplever dette samarbeidet som svært viktig for at hun skal få gjort jobben sin. Informantene forteller også at læreren er gode på å se elevene, og si ifra dersom de mener at sosialarbeideren bør involveres. De forteller også at lærere er gode samarbeidspartnere når miljøteamet for eksempel foreslår ulike aktiviteter for elevene. De

planlegger for eksempel når det passer for eleven å være ute av klasserommet for å ha samtaler eller oppfølging. Lisa hevder at lærere er viktige informasjonskilder om elevene, og at de ofte samarbeider om ulike valg som tas rundt elevene.

Lisa forteller videre at sosialarbeiderene er i klassene, og snakker om klassemiljø sammen med læreren og elevene. Likevel presiserer de fleste sosialarbeiderene at det blir mindre tid til å jobbe med klassene i sin helhet. Informantene forteller om samarbeid med hjemmet, men at de her merker forskjell på utagerende og innagerende atferd. De forteller at det er lettere å ringe hjem og lage avtaler med foreldrene når eleven viser en utagerende atferd, og kanskje skaper uro for klassen eller andre elever.

«Foreldrene kan også komme til meg, men jeg opplever at dette er mer hvis eleven opplever mobbing eller andre ting som er synlige for foreldrene, men det er sjeldent jeg opplever at de tar kontakt bare fordi eleven er «skrudd av» på en måte» (Lisa)

Drøfting

Å forstå gjennom å samhandle

Sosialarbeidere har en profesjonell handlingskompetanse som vises og utøves på ulike måter i skolekonteksten. Informantene i denne studien forstår innagerende atferd relativt likt, men har likevel ulike subjektive måter å beskrive denne elevgruppen på. Felles for alle er at de beskriver elevene som tilbaketrukket, stille, engstelige, og mindre deltakende i sosiale sammenhenger. Sosialarbeiderene forteller at de gjennom samtaler og aktiviteter med elevene, forsøker å sette seg inn i elevens perspektiv, for å få en bredere forståelse av elevens handlinger, følelser og holdninger. Sett fra et interaksjonistisk perspektiv kan dette være med på å gi sosialarbeiderene en samlet forståelse av atferden som elevene viser, samtidig som det fungerer som måter å samhandle med elevgruppen på.

«De stille elevene»

Flere av informantene betegner elever som viser innagerende atferd som «de stille elevene», hvor atferden kan forstås som noe menneske *er*, heller en noe vi *gjør*. Dette kan tyde på at elevene *er* på en bestemt måte, som igjen betegner noe stabilt eller lineært (Levin & Trost, 2005, s. 19-20). Ved å definere situasjonen til elevene forstår sosialarbeiderene atferdsuttrykket på ulike måter. Beskrivelsen «de stille elevene» retter oppmerksomheten mot individet, mer enn mot individet som en del av miljøet. Et viktig fundament i sosialt arbeid er «personen i situasjonen». Kategoriseringen av «de stille elevene» kan tyde på at sosialarbeiderenes forståelser i større grad bygger på et individfokus, heller enn å se denne «stillheten» som en konsekvens av et sosialt samspill mellom mennesker. Lund (2012) tydeliggjør også dette ved å poengtere at atferd ikke er statisk og uforanderlig, og at det derfor er hensiktsmessig å skille mellom individuelle forklaringer og atferden i beskrivelser av atferdsuttrykket. Måten jeg forstår informantenes beskrivelser på, avhenger av hvordan de ordlegger seg, derav språkets betydning. Språket tolkes som et viktig symbol.

I mine tolkninger forstår jeg taushet også som en *handling*. I taushet ligger det sterk kommunikasjon, som det er verdt å undersøke. I forsøket på å se hva som ligger i «taushetens tale», blir nettopp det å se det tause atferdsuttrykket som en handling, heller en noe eleven *er*, et viktig poeng. Menneskets atferd blir påvirket i interaksjon med andre (Levin & Trost, 2005). Det sentrale blir dermed å ikke se på eleven som noe statisk, men finne frem til deres definisjon av situasjonen. Det at sosialarbeiderene tar «elevens rolle» vil være en annen

tilnærming til å forstå eleven fullt og helt. Beskrivelsen «de stille elevene» kan også skape stigma rundt elevgruppen. Ved å putte elevene i en slik kategori, kan de «stille elevene» bli de «stigmatiserte», som havner på utkanten av «andre elever». Det å være stille kan dermed oppleves som en uønsket egenskap som skiller personen fra resten av den kategorien hen kunne høre hjemme i (Goffman, 1992, s.15).

I denne studien er det ingen av informantene som snakker om diagnoser knyttet til sin forståelse av innagerende atferd. Forskningen på området viser at sosial angst og depresjon er omtalte diagnoser knyttet til sjenanse og innagerende atferd (Henderson & Zimbardo, 2001). Det at informantene *ikke* nevner diagnose spekteret, ser jeg også på som et sentralt funn. Det kan tenkes at mangel på en bedre formulering knyttet til innagerende atferd, gjør at informantene bruker «de stille elevene» som en betegnelse på hva som ligger i atferdens beskrivelser. Samtidig kan det trolig ha en sammenheng med sosialarbeiderenes oppgaver på skolen. De arbeider mye med det forebyggende arbeidet som skal fungere som et lavterskeltilbud, heller enn å anvende diagnoser. Dette er refleksjoner jeg har gjort meg opp i arbeidet med studien, og ser på det som et sentralt element å ha med i refleksjoner omkring forståelse av innagerende atferd.

Informantene fortalte at elever som viser innagerende atferd ofte *velger* å gå alene. Her er det også individet som er i fokus. Det kan se ut som om sosialarbeideren forstår atferden som et valg, istedenfor å se atferden som en del av en kontekst eller samhandling (Mead, 1934). Når språket brukes på denne måten, kan forståelsen av de signifikante andre og miljøet forsvinne i forståelsen av atferdsuttrykket. Det er eleven selv som *velger* å gå alene, uten påvirkning av for eksempel jevnaldrende i skolegården eller opplevelse av eventuelle avvísninger fra medelever. «De stille elevene» kan også vise til en forståelse av det innagerende «jeg». Det blir en måte å forstå hvordan elevene som viser innagerende atferd, hele tiden påvirkes av de relasjonene de er en del av, og de bevisste og ubevisste handlinger og følelser. Informantens forståelse av at elevene *velger* å gå alene, eller å betegne de som «de stille elevene», kan tyde på at akkurat den forståelsen utelater konteksten hvor menneskets samhandling med andre er sentral for å forstå menneskelig atferd, slik Mead (1934) ville sagt.

Til tross for dette var sosialarbeiderene opptatt av å formidle at den innagerende atferden ikke er dyrket i personligheten til eleven, men at atferden kan endres ut ifra miljø og hvem eleven er sammen med. Jeg tolker det som at sosialarbeiderene ser atferden fra to sider, hvor den ene handler om den atferden som vender innover mot eleven selv, og den synlige kommunikasjonen utad (Lund, 2014, s.26-27). Elevene som viser innagerende atferd havner

gjerning i det Goffman (1992) betegner som «back stage», hvor det er i området mellom front- og back stage at vi utformer vår selvoppfatning eller identitet. Manglende deltakelse i front stage, hvor deltakelse fremfor et publikum er sentralt, kan medføre at elevene uroer seg for å ta del i det sosiale fellesskapet. Sosialarbeiderene forstår det slik at elever som viser innagerende atferd trer inn i *roller*, som for eksempel «skuespillere» for å forsøke å skjule hvordan de egentlig har det. Ved å bruke Goffmans metafor om «back stage», kan vi få en utvidet forståelse av elevene og atferdsuttrykket. Elevene handler for det meste i «back stage», og kan dermed gå glipp av viktige signifikante symboler og gester som er innlærte hos de øvrige elevene. Det kan dermed bli utfordrende for elevene når de skal tre ut i sosiale situasjoner foran andre. Goffman (1992) presiserer at rollen den handlende går inn i, er påvirket av handlingsmønstre og sosiale kontekster. For å fremstille seg selv på en bestemt måte, vil mennesket bruke ulike uttrykksformer som kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Med denne beskrivelsen, kan det at en sosialarbeider betegner eleven som «skuespiller» være et tegn på at eleven trer inn i en rolle og opprettholder en fasade. Spriket mellom de to sidene av identiteten kan forsterke den innagerende og tilbaketrukkne atferden. Usikkerheten og risikoen de kjenner på, kan komme av at elevene er klar over det store gapet mellom det de oppfatter som det virkelige selvet i kulissene, og det uttrykket som de viser når de trer frem i møte med andre mennesker. Det blir sosialarbeiderene sin oppgave i «back stage», å undersøke hva som ligger bak denne fasaden, nemlig i «taushetens tale».

Atferdsutfordringer oppstår ikke i den enkelte, men i samspill og møte med relasjoner og forventninger (Lund, 2012, s.104). Forståelsen av elevene som tilbaketrukkne, usikre, redde og stille kan være et forsøk på å unngå det ubehagelige. Kroppens tilbaketrukkne språk kan være et skjold, eller en beskyttelse mot verden og dens utfordringer (Lund, 2012, s.68). Flere av informantene beskriver også elevene som redde for å bli kritisk vurdert av andre, eller latterliggjort av andre. De betegnes som elever som er selvkritiske, og som kan være sårbare for mobbing. Det kan tyde på at elevene tidligere har negative erfaringer fra sosiale samspill, eller er bekymret for å bli kritisk vurdert av andre i det sosiale rom. Sett på denne måten kan det se ut til at innagerende atferd og taushet blir forstått som en meningsfull handling, heller enn bare noe eleven *er*. Andres oppfatning av eleven har betydning for hvordan sosialarbeiderene forstår atferden, som kan tyde på at de signifikante andre sin rolle har betydning i hvordan de forstår elever som viser innagerende atferd. Redsel og tilbaketrukkethet forstås som en meningsfull handling når miljøet oppleves utrygt.

Negative erfaringer, eller redsel for å bli latterliggjort, forstår sosialarbeiderne som et viktig element å legge til grunn i sin forståelse av den tilbaketrukne atferden. Forskningen på området sier at unge som viser innagerende atferd opplever avvisning oftere enn andre og føler seg ensomme (Rubin, et al, 2006). Sett i lys av mine funn, er det ikke nødvendigvis en avvisning som gjør at eleven ikke deltar i gruppen, men heller redsel og engstelse hos eleven som hindrer dem i å ta kontakt med andre. I samsvar med forskningen på området, kan det se ut til at sosialarbeiderene også oppfatter elevene som usikre og bekymret. Ogden (2015) poengterer at når eleven blir eldre, som i ungdomsskolealder, kan passivitet og tilbaketrukkethet oppfattes som sært eller rart. Sett fra et symbolsk interaksjonistisk perspektiv kan dette også tyde på at eleven har utfordringer med å forstå gester på samme måte som de andre i gruppen, som gjør at eleven ikke tar del i de signifikante symbolene som vennegjengen innehar. Ifølge sosialarbeiderene er det ikke nødvendigvis avvisningen som er bakgrunnen for den innagerende atferden, men heller elevens utfordringer med å ta del i sosiale samspill, i redsel for å bli latterliggjort og kritisk vurdert av andre. Forskningen til Findlay et al (2009) plasserer også elever som viser innagerende atferd i utkanten av det sosiale miljøet, med negativ oppfatning av egen sosial kompetanse. På bakgrunn av at sosialarbeiderene ikke vektlegger avvisning i den grad, kan det se ut til at elevens negative selvoppfatning og tro på seg selv, er en avgjørende faktor for tilbaketrukkethet i vennegjenger. Selvoppfatningen kan dermed ikke ses isolert, men som en større del av en sosial sammenheng (Levin & Trost, 2005, s.19-20). Her vektlegger sosialarbeiderene miljøet og sosiale prosesser som en viktig del i forståelsen av atferden. Ulike sosiale kontekster, som for eksempel deltakelse i en vennegjeng, krever også ulike handlinger og forventninger (Goffman, 1992, s.13). Dersom det ikke er gjensidig forståelse av gester og signifikante symboler mellom vennegjengen og eleven, så kan elevens atferd bryte med noen forventninger til hvordan en skal opptre i vennegjengen. Oppsummert kan en si at elever som viser innagerende atferd forstås dermed ikke nødvendigvis som en gruppe som opplever avvisning fra jevnaldrede. Utfordringen ligger derimot i deres redsel for å bli kritisk vurdert av andre og redsel for å bli latterliggjort i forsøket på å ta del i sosiale samspill. Samtidig som det blir et sprik mellom forventet handling fra vennegruppen, og elevens handling som taus og tilbaketrukket.

Utrygg, selvkritisk og dårlig selvtillit er beskrivelser informantene vektlegger når de skal danne seg et bilde av elever som viser innagerende atferd. Levin (2004) sier at sosialarbeiderenes forståelsesramme bygger blant annet på hvordan mennesket formes gjennom relasjoner til sine nærmeste, og den konteksten de befinner seg i. Flere av informantene vektlegger mangler på vennskap eller sosial kontakt med jevnaldrende som viktige faktorer. Færre venner, mindre sosial deltakelse og at elevene blir stående utenfor vennegjenger er tydelige elementer som sosialarbeiderene vektlegger når de skal beskrive den innagerende atferden. De signifikante andre blir bidragsyttere for hvordan sosialarbeiderne forstår den innagerende atferden, og mye av beskrivelsene av atferden knyttes tett opp mot elevens sosiale fravær i vennegjenger og klassegrupper.

Negativ selvoppfatning kan vedvare når elevene speiler seg i andres reaksjoner (Mead, 1934). Elever som for eksempel føler seg usynlige i klasserommet kan medføre at deres negative selvoppfatning forsterkes. Det forventes et visst atferdsmønster av den handlende, og det forventes at de andre skal respondere på handling og atferd på en bestemt måte (Goffman 1999). Den informasjonen eleven *gir* gjennom den innagerende atferden, skaper forestillinger om deres sosiale identitet. Det er ikke dermed sagt at elevene selv opplever at dette stemmer overens med deres egen sosiale identitet. Sosialarbeiderene vektlegger miljøet og dets forventninger når de skal beskrive innagerende atferd. Dette kan også tolkes som innlærte signifikante symboler. Jeg vil understreke det jeg skrev tidligere om Ogden (2015) sin forståelse av at passivitet og tilbaketrukket atferd kan oppfattes som sært og rart. Når elevene står på utsiden av sosiale miljøer, og respondere på en annen måte enn forventet, så bryter dette med noen forventninger vi har til dem. Som vi ser, skiller atferden seg fra det som forventes. Sørli og Nordahl (1998) påpeker at det kan være utfordrende å si noe om når atferden regnes som avvikende, da det er et relativt alders-, - person- og kontekstavhengig spørsmål. Det kan se ut til at etablerte oppfatninger, forventninger og holdninger er med på å bestemme hva som aksepteres og forventes av atferdsmessig variasjon.

Å undre seg i fellesskap

Øvereide (2005) skriver at mennesker som opplever psykologiske vansker, ofte har utfordringer med å sette ord på erfaringer som ligger bak tankene og følelsene sine. Sosialarbeiderene forøker å sette seg inn i elevens livsverden, ut ifra språk og handlinger. Elevenes definisjon av situasjonen forstås, samtidig som sosialarbeiderene prøver å se eleven i den situasjonen hen befinner seg i. De vektla å bekrefte eleven positivt, ta elevens perspektiv, samt å undre seg i fellesskap ved å sette ord på følelser og tanker for å forstå atferden bedre, men også som viktige elementer i samhandlingen med elevene.

Med et symbolsk interaksjonistisk perspektiv, kan tilbaketrukkethet og innagerende atferd forstås som en meningsfull handling når miljøet oppfattes som utrygt og uforutsigbart. Sosialarbeiderenes forståelse kan tyde på at innagerende atferd på mange måter er skapt sosialt, og ikke er en medfødt egenskap. Individets mentale prosesser formes av sosiale forhold og konsekvenser. Sosialarbeiderenes forståelser av innagerende atferd, er avhengig av ytre forhold og er situasjonsbasert. De ulike måtene elevene viser sin innagerende atferd på, og gjenkjenner seg selv som sjenert, er dermed avhengig av hvordan de oppfatter seg selv, hvordan de voksne og signifikante andre som jevnaldrende oppfatter dem. Videre, hvordan situasjonen tolkes og defineres. Sosialarbeiderenes evne til å ikke forhaste seg, se an situasjonen, være til stede og tilgjengelig uten å trenge seg på, ble viktig i møte med, og forståelsen av denne elevgruppen. Gjennom sosialarbeiderenes åpenhet og refleksjoner er det med på å gi elevene en opplevelse av at det finnes voksne i skolen som ønsker dem godt, og at det finnes voksne som tåler å bli avvist. Samtidig blir sosialarbeiderene noen som forstår at det ikke alltid er så lett å forstå seg selv og andre. I tillegg viser sosialarbeiderene en evne til å ikke gi opp og være tålmodige i forsøket på å forstå eleven og dens atferd. De blir voksne som ikke gir seg i arbeidet med å skape forståelse for både det de umiddelbart forstår, men også det de ikke forstår. Samtidig som de evner å tenke at eleven og sosialarbeideren sammen, ofte forstår hverandre bedre ved å undre seg i fellesskap, enn å gå med tanker og følelser isolert.

Oppmerksomt nærvær i samhandlingen

Å interagere med elevene

Ut ifra sosialarbeiderenes fortellinger var det å skape en trygg relasjon mye av grunnlaget for å få til samhandling og kommunikasjon med elevene. Hjelpeprosessen er en spennende, kompleks og komplisert relasjon. Sosialarbeiderenes tilstedeværelse i her og nå situasjonen ble betydningsfull. På kontoret, i skolegangene og i friminutter var sosialarbeiderene synlige og samhandlet gjennom gester. Blant annet så var morgenhilsninger viktige i arbeidet med å få kontakt med elevene. Ifølge Mead (1934) kan gesten, eller morgenhilsningen, ses på som en påbegynt handling. Sosialarbeiderene opplevde at dette kunne medføre at terskelen for å ta kontakt ble lavere. De var nemlig opptatt av det som skjer mellom eleven og sosialarbeideren *før* relasjonen etableres. I sosial interaksjon betegnes det som «appearance», hvor sosialarbeiderenes blick og tilstedeværelse ble viktig.

Sosialarbeiderene vektlegger de påbegynte handlingene i skolehverdagen som viktige for videre samhandling med elevgruppen. Vår non-verbale kommunikasjon kan være viktigere enn vi umiddelbart tror, da den formidler til den vi skal hjelpe at vi er innstilt på å lytte og hjelpe (Gustavsson, 2008, s.66). Blikket fikk en symbolverdi mellom sosialarbeider og elev. Bruk av blick, gester og ansiktsuttrykk hører til de kroppslige symbolene. Det å *se* elevene kunne være en gest til det å få *innsyn*, og vise seg som *tilgjengelig* for elevene. Det oppstod en symbolsk interaksjon i situasjonen (Levin & Trost, 2005, s. 9). Sosialarbeiderene interagererte med blikket som et symbol, hvor blikket kunne ha en følelsesmessig mening for elevene. Sosialarbeiderenes faglige og emosjonelle ferdigheter under inntoning med elevene påvirket relasjonen og var med på å skape trygghet for elevene. Den relasjonen vi får til andre, er også avhengig av hvordan vi fremstår for den andre. Flere av informantene vektla aktiviteter som en viktig del av samhandlingen med elever som viser innagerende atferd. Sosialarbeiderenes måte å gå frem på, fungerte som gester. Det kunne være å invitere til en runde med sjakk eller spille en bordtenniskamp sammen med eleven. Interaksjonen er *sosial*, og sosialarbeider og elev interagerer med *symboler* som er innlærte. Symbolene i denne kontekst, blir de aktiviteter, spill og hobbyer som sosialarbeiderne går inn i, for å skape relasjon og komme i dialog med elevene.

Å samhandle igjennom aktiviteter er også en måte å sette seg inn i elevens perspektiv på, og elevens ståsted i nået. Sosialarbeiderene har mulighet til å omdefinere situasjonen, og får mulighet til å endre oppfatning eller forståelse av elevens atferd (Levin & Trost, 2005, s.12). I mitt materiale vektlegger flere av sosialarbeiderene den sosiale interaksjonen igjennom aktiviteter. Det å prøve å forstå elevens handlinger og tanker, blir gjort ved å ta i bruk signifikante symboler som sport og brettspill i møte med elevene. Flere av informantene mener at med denne type elevgruppe er det en fin måte å gå frem på, hvor det å «bli varm i trøya» er et viktig element i samhandlingen. Situasjonen blir ikke til bare av de personene en interagerer med, men av den kontekst eller sammenheng hele situasjonen er en del av (Levin & Trost, 2005, s.12-13). Til tross for at aktiviteter ble et sentralt element i samhandlingen, var det noen informanter som brukte andre metoder i samhandlingen med elevgruppen. Samtaler på kontoret fungerte som en arena for trygg og forutsigbar samhandling med eleven. Her fungerte *kontoret* som et signifikant symbol, hvor elevene visste hva som forventes når de skulle ha en samtale her. Opplevelsen av forutsigbarhet for elevene var sentral. I denne samtalen kan elevene fortelle om ting som er vanskelig, og har noen forventninger knyttet til samtalen på kontoret. Blant sosialarbeiderene var det dermed noen ulikheter i hva de erfarte som den foretrukne måten å samhandle med elevene på. Noen mente at elevene ikke var fortrolige med blikkontakt, og at aktiviteter derfor var en fin måte å starte på, mens andre mente at samtale på kontoret var forutsigbart og trygt. Felles for de ulike måtene å gå frem med elevene på, var bruken av signifikante symboler. Å interagere med elevene ser ut til å bli gjort noe ulikt, samtidig som det er viktig å presisere at det ikke er noe *enten, eller*. Det er kombinasjonen av sosialarbeiderenes erfaringer og beskrivelser som gir en tyngde i hvordan en kan samhandle med elever som viser innagerende atferd. Ulike måter å gå frem med elevene på, viser også til sosialarbeiderenes evne til å se hver enkelt, og hvilke behov den *enkelte elev* har.

Ifølge flertallet av informantene kan det tyde på at samtalen med elevene kommer som et andre ledd i interaksjonen. Med et symbolsk interkasjonistisk perspektiv, hvor sosialarbeiderene gjennom samtale med eleven prøver å sette seg inn i elevens perspektiv og tolker elevens handlinger, vil man kanskje få en bedre forståelse av elevens atferd. Evnen til å empatisere med eleven blir sentral, og informantene har ulike måter å gjøre dette på. De sosialarbeiderene som mente at elevene ikke var fortrolige med blikkontakt, vektlegger sosialarbeidernes aktive rolle i samtalen. Her vektlegges det å undre seg i fellesskap med eleven, og hjelpe eleven til å sette ord på følelser og uttrykk. Her er *sosialarbeideren* et

handlende subjekt, hvor en interagerer med sin forståelse av situasjonen. Det skjer i en prosess i her og nå situasjonen (Levin & Trost, 2005, s.10-11). Videre ble det viktig å bevege seg til elevens nivå, og snakke rolig og være tålmodig under samtalen. Her blir «rolleovertakelse» relevant, hvor sosialarbeiderene tilpasser seg sine handlinger til elevens forventninger. På denne måten får sosialarbeider og elev en samhandling på den enkelte elev sine premisser.

På den andre siden vektlegger noen informanter *elev* som den handlende i samtalen, hvor elevenes tale og deltakelse bør komme frem. Elevens utfordringer med å sette ord på situasjoner, tanker og følelser bør jobbes med. Her blir blant annet det å skrive ned ulike følelser på lapper brukt. Eleven kan da velge ut den følelsen som passer til seg, og får dermed muligheten til å ta egne valg og refleksjoner i samtalen. Følelsene kan bli tolket som signifikante symboler, som eleven og sosialarbeideren har en felles forståelse av. En kan se på det som en felles innsiktsskapende endringsprosess, hvor eleven og sosialarbeider igjennom interaksjon kommer frem til en felles forståelse. At sosialarbeider overlater beslutninger til eleven, kan motivere til egenrefleksjon. På denne måten kan elevene også reflektere over egen atferd, hvor andres handlinger og følelser var med på å gi et nytt meningsinnhold for dem. Det skjer en omformulering av situasjonen i interaksjonen med sosialarbeideren (Mead, 1934). Sett på denne måten blir dialogen og felles refleksjoner med sosialarbeideren et redskap for å hjelpe eleven til å se seg selv og sine handlinger. Sosialarbeideren empatiserer med elevene, som igjen skaper trygghet og anerkjennelse hos eleven. Gjennom å empatisere har sosialarbeiderene muligheten til å få tilgang til den andres indre verden (Levin & Trost, 2005, s. 20). Ved å sette seg emosjonelt inn i elevens situasjon kan sosialarbeiderene forstå hva eleven tenker og føler. Selvoppfatningen vokser frem i sosiale prosesser både hos eleven og sosialarbeideren. Dette oppstår fordi individet tar andres perspektiv på seg selv (Levin & Trost, 2005, s.19-20). I denne prosessen kan også en kombinasjon av sosialarbeiderenes tanker og handlemåter være hensiktsmessig. Sosialarbeiderene prøver å sette seg inn i elevens situasjon ved å ta plass i samtalen og ikke legge all dialogansvaret på eleven. Samtidig som eleven involverer en del av en annen, nemlig sosialarbeideren, for å også kunne danne seg en opplevelse av seg selv. I denne sammenheng blir også forståelsen av elevene som ulike sentralt. Det som fungerer med en elev, trenger ikke nødvendigvis å fungere med den andre. Evnen til å se hver enkelt elev, og dens behov, ble viktig i samhandlingen.

Meningsfulle handlinger i det sosiale rom

Sosialarbeiderene vektlegger det å sette seg inn i elevens situasjon, være til stede i nået gjennom aktiviteter og samtaler, viktigheten av tid og rom, samt å tilrettelegge for mestringsfølelse hos elevene, som viktige elementer i samhandling med denne elevgruppen. Videre har de presentert noen konkrete handlemåter som vektlegges i samhandlingen. Forskningen til Hogdes et al (1999) konkluderer med at sosial støtte øker evnen til å håndtere utfordringer, hvor gode relasjoner kan øke barn og unges selvfølelse. Det å falle utenfor det sosiale fellesskapet kan påvirke sosiale ferdigheter og holdninger som er viktig for samhandling med andre. Sosialarbeiderenes kompetanse er relevant i arbeidet med å hjelpe ungdom til deltakelse, sett ord på følelser og finne frem til egne ressurser (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s.38). Informantene vektlegger mye av dette når de forteller om ulike handlingsmåter i skolen knyttet til elever som viser innagerende atferd, og er opptatt av at elevene skal interagere med andre jevnaldrende, der sosialarbeiderene kan være bidragsytere i dette arbeidet.

Å fremme mestring og selvfølelse

Sosialarbeiderene opplever ulikheter i interaksjonen med elever som viser utagerende atferd, og elever som viser en innagerende atferd. De forteller om andre måter å tilnærme seg elevene på. Sosialarbeiderene opptrer refleksive, og må opptre ulikt i gitte situasjoner (Aakvaag, 2008, s.75-76). Med elever som viser innagerende atferd blir tålmodighet, forutsigbarhet og det å beholde roen i samhandlingen enda viktigere. Taushet er en sterk og tydelig form for kommunikasjon som også kan påvirke omgivelsene og ta stor plass (Lund, 2012, s.80). Evnen til å sette seg inn i elevenes perspektiv ble sentralt med denne elevgruppen, og arbeidet med å forsøke å finne ut hva som ligger *bak* atferdsuttrykket fikk stor prioritet. De ble gode på å observere, stille spørsmål og være i dialog på en selvrefleksiv måte sammen med elevene. Det å hjelpe eleven til mestringsfølelse og arbeide med å styrke deres selvfølelse ble viktige elementer i samhandlingen. Sosialarbeiderene var mer opptatte av hvordan de fremtrer, både med det ikke-verbalet språket, som blikket og det «gode ansiktet», og hva dette kan representere. Sosialarbeiderene fokuserer på begrensinger og muligheter i miljøet og nettverket rundt eleven, eller andre kontekster som elevene befinner seg i. De ser på de sosiale forholdene rundt eleven, som for eksempel eleven som en del av vennegjengen eller klassen. Samtidig vektlegger de *tid* som et slags fundament i arbeidet med elever som viser innagerende atferd. Mead (1934) vektlegger menneskets evne til å ta hverandres rolle i

interaksjonen. Sosialarbeiderene forsøker å tilpasse seg den elevgruppen de samhandler med, hvor tid og ro ble sentralt i arbeidet. Ved å interagere med elevene på denne måten, kunne sosialarbeiderene finne frem til hva som ligger i taushetens tale.

Miller og Coll (2007) viser til at barn og unge opplever sjeldnere mestring dersom de viser en innagerende atferd. Utfordringen for hjelperen blir dermed å hjelpe elevene til mestringsfølelse. Ut ifra mitt materiale har sosialarbeiderene positive erfaringer med hvordan de kan hjelpe elevene til mestringsfølelse på den arenaen elevene befinner seg i. Felles for sosialarbeiderene er at de opplever det å fremheve elevens ressurser og styrker som positivt i samhandlingen. Elever som viser innagerende atferd befinner seg gjerne «back stage» utenfor publikums søkelys, som Goffman (1992) presenterer. Sosialarbeiderene prøver dermed å finne ressurser og styrker hos elevene i her og nå situasjonen. Det å gi elevene ansvar for noe ble viktig i samhandlingen. Elevene kunne bruke sin kreativitet, og lage eller bake noe. Sosialarbeideren opplevde at dette ansvaret gav elevene en følelse av tilhørighet og at deres styrker ble verdsatt. På denne måten kunne elevene kjenne på mestringsfølelse, uten at de hadde behov for å stå i publikums søkelys, da dette var noe de ikke var komfortable med. Dette kan også være med på å styrke elevenes selvfølelse. Sosialarbeiderenes evne til å tilrettelegge for mestringsmuligheter ble viktig, samtidig som de opptrådte refleksive, og var opptatt av at det var elevene selv som skulle stå for utøvelsen.

Informantene vektlegger at det kan være fint for elevene å møte likesinnede og at ulike aktiviteter i grupper kan ha positiv effekt. Min forforståelse er knyttet til at elever med et tilbaketrukket atferdsuttrykk blir oftere bagatellisert og oversett i ungdomsskolen. En informant bekrefter dette i den forstand at hun påpeker at de elevene som er stille og ikke gjør noe ut av seg, er det færre i skolen som interesserer seg for. Likevel presenterer flere av informantene ulike handlingsmåter som blir viktige i samhandling med denne elevgruppen, som kan tyde på at de ikke blir oversett og bagatellisert som først antatt. Felles for de ulike aktivitetene som informantene forteller om, er at elevene har muligheten til å møte jevnaldrende, som igjen viser til viktigheten av signifikante andre. De ser på denne måten å samhandle på som en mulighet for at elevene kan knytte bånd med likesinnede. Menneskets atferd blir påvirket i interaksjon med andre (Levin & Trost, 2005, s.12), som gjør at deltakelse i ulike gruppeaktiviteter kan ha positiv effekt.

Sosialarbeiderenes refleksjoner omkring viktigheten av signifikante andre i forståelsen av, og samhandling med, elever som viser innagerende atferd blir relevant når vi reflekterer rundt måter å handle på. Det kan tyde på at sosialarbeiderene iverksetter aktiviteter og grupper med jevnaldrende slik at elevene forhåpentligvis kan kjenne på inkludering i sosialt samspill med andre. Mead (1934) presiserer at det skjer en selvutvikling i dialog med andre. Ved å inkludere elevene i ulike grupper, som for eksempel bakegrupper, kan elevene skape seg noen gode erfaringer. Knarbo (2010) refererer til selvoppfatning på ulike områder, hvor vi i denne kontekst snakker om de mer emosjonelle områdene. Videre skriver hun at mennesker har en selvoppfatning på områder der de har gjort seg noen erfaringer. I denne situasjonen blir det sosialarbeiderenes oppgave å tilrettelegge for aktiviteter som kan hjelpe elevgruppen til positive erfaringer. I gruppene kan elevene bli kjent med jevnaldrende hvor de kan dele signifikante symboler når elevene tar del i sosiale sammenhenger, som også kan styrke deres selvoppfatning.

I vurderinger av aktiviteter i grupper, ble spørsmålet om stigma reflektert rundt både hos meg og noen av informantene. Det kan være at noen opplever det å bli plassert i en gruppe med likesinnede som stigmatiserende. Ved å kategorisere elever i en gruppe, kan dette føre til at elevene opplever å besitte en uønsket egenskap som skiller elevene fra resten av klassen. Det oppstår en motsetning mellom de i «bakegruppen» og de som ikke er der, og da kan stigma oppstå (Goffman, 1975, s.14-16). Det kan være en fare for at gruppene som sosialarbeiderene beskriver, virker mot sin hensikt, og bli energitappende. Dersom dette skjer, kan det være vanskelig at sosialisering og ny mening skapes igjennom samhandling (Mead, 1934), som kan føre til at interaksjonen *ikke* blir sosial, eller at elevens atferd forsterkes. Goffman (1975) beskriver at «de stigmatiserte» får et ambivalent forhold til andre som har samme stigma. Han peker blant annet på at personer som har det han kaller for «stigmatiserte egenskaper», likevel allierer seg med «de normale», dette kan medføre at de stigmatiserte ikke helt klarer å akseptere sin egen gruppe.

Ut ifra sosialarbeiderenes beskrivelser har vi sett at elever som viser innagerende atferd ofte står på utkanten av vennegjengen, og deltar mindre enn de andre i vennegruppen. Sett på denne måten, kan det virke som elever som viser innagerende atferd likevel gjør et forsøk på å alliere seg med «de normale», samtidig som for eksempel bakegrupper oppleves stigmatiserende. Det kan derfor virke som elevene havner i en ond sirkel. Faren med dette kan også være at elevene utfører et forgjeves arbeid om å bli akseptert som «normal», som ender i at de utvikler et selvbilde som står i samsvar med «de normales» oppfatning av dem. Lund

(2014) poengterer at dersom elevene opplever negative erfaringer, kan dette skape negativ indre dialog som forstyrrer motet til å prøve å ta kontakt med andre. Dersom det viser seg at disse gruppene ikke fungerer slik de var ment som, eller at elevene opplever grupperingene som stigmatiserende, så kan dette virke mot sin hensikt, hvor negative erfaringer etableres.

I denne drøftingen har jeg ved hjelp av et symbolsk interaksjonistisk perspektiv tolket og diskutert funnene mine, for å tilføre datamaterialet et nytt meningsnivå. Jeg har sett på hvordan språket til sosialarbeiderene ble et viktig symbol i forståelsen av atferdsuttrykket. Med en interaksjonistisk tilnærming har jeg sett taushet som en handling og som viktig kommunikasjon. Signifikante symboler som blant annet aktiviteter, kom frem som nye måter å samhandle med elevgruppen på, samtidig som refleksjoner om stigmatisering ble tatt opp. Viktigheten av sosialarbeideres rolle i skolen ble sentralt, og hvordan deres forebyggende arbeid kan fungere som viktige bidrag i samhandlingen med elever som viser innagerende atferd. Refleksjonene rundt elevene i «back stage», gav nye måter å forstå atferdsuttrykket på, og hvordan sosialarbeideres rolle ble viktig i samhandlingen. Det å forstå gjennom å samhandle gav rom for nye refleksjoner, tanker og kunnskap.

Avsluttende refleksjoner

Studiens styrker og begrensinger

Det innholdsrike intervjumaterialet er mye av styrken til denne studien. Resultatene i studien har bidratt til nye måter å forstå innagerende atferd, hvor samhandling har vært et viktig element i prosessen. Materialet gir også en tyngde knyttet til ulike måter å tilnærme seg denne elevgruppen på, og hvordan ulike måter å samhandle på kan være sentrale bidragsyttere i arbeidet med elever som viser innagerende atferd. Sosialarbeiderenes faglige kunnskap, samt deres erfaringer og opplevelser med denne elevgruppen, gir et innsyn i sentrale elementer i samhandlingen med elever som viser innagerende atferd. Studien viser til sosialarbeiderenes subjektive erfaringer, hvor deres egne beskrivelser, oppfatninger og refleksjoner ble viktige elementer som behandles i studien. Samtidig ble sosialarbeiderenes evne til å se ressurser og styrker hos elevene vektlagt, og hvordan disse kan fremmes i arbeidet med elevgruppen. Med et interaksjonistisk perspektiv har studien belyst flere sider ved atferdsuttrykket, som har gitt noen gode refleksjoner rundt hvordan samhandlingen med elevgruppen blir. Dette kan være et bidrag til nytt og viktig meningsinnhold i studien, som jeg ser på som en av studiens styrker.

Studien sier ikke noe om forskjeller i elevenes kjønn, eller hva som er mulige langvarige *konsekvenser* av atferdsuttrykket. Det er verdt å nevne at bakenforliggende forhold som kjønn, kan utgjøre noen viktige aspekter ved den handlendes situasjon. Dette kan være spennende å se nærmere på ved en annen anledning. I denne studien ønsket jeg å analysere og tolke sosialarbeiderenes erfaringer, handlinger og forståelse av elever som viser innagerende atferd. Jeg valgte å ta med materialets bredde, detaljer og helhet hvor både sosialarbeiderenes beskrivelser, forståelser og ulike handlemåter ble drøftet. Dette på bakgrunn av tanker knyttet til den dominerende psykologiske forskningen på området, hvor atferdsuttrykket er sett i lys av, og sammenliknes med ulike diagnoseuttrykk. Ved å løfte frem samhandling, og interaksjon, som en måter å forstå atferdsuttrykket på, ble det nødvendig å ta med ulike aspekter knyttet til dette. Det er verdt å nevne at det kunne vært interessant å utvide det empiriske materialet mitt, med observasjoner eller oppfølgingsintervjuer for å få et enda mer helhetlig bilde av innagerende atferd. Studien kan kritiseres for å ikke gå nok i dybden på enkelte handlemåter knyttet til elevgruppen, men min tanke er at resultatet kan inspirere til videre forskning på området, og gi et innsyn i hva som kan fungere med denne elevgruppen, og hva som er utfordrende med den.

Anbefalinger til feltet

Sosialarbeiderene i studien har også vært opptatt av å samhandle på tvers av yrkesgrupper, som et viktig element i det universelle arbeidet på ungdomsskolen. Sosialarbeiderene forteller dog mindre om arbeid knyttet til klassemiljøet i skolen. Dersom en skal se elevenes helhetlige situasjon, vil også klassemiljøet være en viktig prioritering i arbeidet. Sett i lys av det Gustavsson og Tømmerbakken (2011) skriver om klasseledelse, kan en si at samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider bør få større fokus, og at dette kan være med på å ivareta elever som føler seg utrygge i klasserommet, eller som har vanskeligheter med å ta ordet i fellesskapet. Forskningen på området er klar på at klassemiljø kan føre til bedre relasjoner mellom elevene, og at ved å inkludere dette i skolen så kan en unngå at de elevene som viser en stille og tilbaketrukket atferd blir oversett i skolemiljøet (Gazelle, 2006; Paulsen & Murberg, 2008). Metaforen som sosialarbeideren siterte en lærer på: «å svømme i sirup», kan tyde på et klasserom med mye taushet. Det blir dermed viktig å arbeide med klassen i sin helhet. Med sosialarbeideres sin kunnskap og kompetanse, kan det forebyggende arbeidet med elevene få større plass i skolen, og stigmatisering av marginaliserte grupper kan unngås.

Studien går ikke i dybden på ulike *forklaringer* eller *konsekvenser* av atferden. Innledningsvis presenterer jeg kort mine erfaringer med ungdomsskoleelever, og hvordan elevene hyppig bytter klasser, vennegrupper og lærere igjennom skoleløpet. I videre forskning på dette feltet kunne det vært interessant å sett hvordan dette kan være med på å påvirke elever som viser innagerende atferd. Det kunne også vært spennende å se studien i et elevblikk, og undersøke hvordan elevene selv opplever atferdsuttrykket og hvordan de erfarer hjelpen fra sosialarbeidere. Det hadde blitt en annen studie, med et annet design, men det kunne vært interessant å sett nærmere på ved en senere anledning.

Oppsummering

Hensikten med denne studien har vært å rette oppmerksomhet mot elever som viser innagerende atferd på ungdomsskole. Problemstillingen ble følgende: «*Hvordan forstår sosialarbeidere fenomenet innagerende atferd, og hva vektlegger de i samhandlingen med elever som viser innagerende atferd på ungdomsskole?*». Jeg ønsket å finne ut hvordan sosialarbeidere forstår innagerende atferd, basert på deres erfaringer, beskrivelser, kunnskap og opplevelser. Studien behandlet fem kvalitative semistrukturerte intervjuer, hvor materialet er presentert med en symbolsk interaksjonistisk tilnærming. Studien viser at sosialarbeiderenes forståelse av innagerende atferd er kompleks. I definisjonen av situasjonen vektlegger sosialarbeiderene både indre og ytre faktorer i sine forståelser knyttet til atferdsuttrykket. Det «å unngå det ubehagelige» ble et symbol på den indre delen av atferden, hvor sosialarbeiderene vektla tilbaketrukkenhet, redsel, engstelse og lav selvtillit i sine beskrivelser av atferdsuttrykket. Tilbaketrukkenhet og innagerende atferd forstås som en meningsfull handling når miljøet oppfattes uforutsigbart og utrygt. Evnen til å sette seg inn i elevens perspektiv, se viktigheten av de signifikante andre og å empatisere med elevene var viktige elementer i interaksjonen med elevene.

Sosialarbeiderene brukte ulike signifikante symboler i samhandlingen. Sosialarbeiderene brukte aktiviteter som et tidlig steg i samhandlingsprosessen. Det var her eleven og sosialarbeider ble kjent, der eleven kunne kjenne på trygghet i situasjonen. Dette var en litt annerledes måte å gå frem på, og noe jeg ble overrasket over i min undersøkelse. Tid og rom ble også sentrale elementer i samhandlingen med elever som viser innagerende atferd. Det å ikke forhaste seg med elevene, være tålmodig og bruke tid i samtaler og aktiviteter fikk stor prioritet. Jeg har også brukt studien for å belyse noen konkrete handlemåter fra sosialarbeiderene. Her ble også aktiviteter verdsatt, samtidig som sosialarbeiderene var opptatt av at de skulle *synes* i skolen. Morgenhilsninger, rollespill og kartleggingssamtaler var verktøy de tok i bruk. Ulike grupper for elevene ble også presentert, hvor elevene kunne møte likesinnede og etablere vennskap. Jeg har undersøkt språkets betydning, og hvordan ulike handlemåter kan føre til stigma blant elevgruppen. Ved å ta i bruk et symbolsk interaksjonistisk perspektiv i mine fortolkninger, kunne ny mening skapes. Jeg ble oppmerksom på at også taushet også er en handling, og taushet som sterk kommunikasjon som også kan ta stor plass. Det analytiske perspektivet fikk meg til å stille spørsmålsteget ved om fenomener har en iboende essens. På denne måten kom nye refleksjoner om innagerende

atferd til. Perspektivet viser til en forståelse av at menneskelig atferd ikke utelukkende blir forstått som noe gitt, men som også blir konstruert gjennom symboler, situasjoner, språk og i samhandling med andre.

Et sentralt funn er også at innagerende atferd knyttet til ulike diagnoser var fraværende. Sosialarbeiderene nevner ikke dette i sine uttalelser, samtidig som de er mer opptatt av at sosialt arbeid i skolen skal fungere som en forebyggende arbeidsprosess. Et viktig element ble sosialarbeiderenes evne til å se elevene på den arenaen de befinner seg, og at elever som viser innagerende atferd ikke skal bli oversett i skolen, men heller alternativt korrigert i her og nå situasjonen. Forståelsen av atferdsuttrykket og samhandlingen med elevgruppen fungerte som en gjensidig prosess, hvor ny kunnskap og mening skapes i interaksjon og samhandling med elevgruppen.

Igjennom samarbeid med andre yrkesgrupper i skolen kunne sosialarbeiderene få innspill fra andre, reflektere sammen og samarbeide om gode løsninger for elevene. Lærere og medelever var viktige i arbeidet, både for å fange opp, og tilrettelegge for elever som viser innagerende atferd. Sosialarbeiderene var klare på at den utagerende atferden får mer oppmerksomhet i ungdomsskolen i dag, og at måten å arbeide med det innagerende atferdsuttrykket skiller seg fra den utagerende. Det å ta elevens perspektiv, empatisere og bruke god tid med elevene, ble viktig i denne samhandlingsprosessen. Dette kunne også være utfordrende for sosialarbeiderene, da et slikt arbeid krever mye tid og tålmodighet. Til tross for at det tar tid å etablere gode relasjoner som er preget av tillitt, empati og trygghet, ser det ut til at sosialarbeiderene forsøker å prioritere dette så langt det lar seg gjøre. Til slutt vil jeg løfte frem det jeg skrev innledningsvis om hvordan mennesket som eksponert og beriket med oppmerksomhet, på mange måter har blitt et ideal i dagens samfunn. Dette idealet kan oppleves utilstrekkelig for mennesker som viser en innagerende atferd. Det blir derfor viktig å fremheve denne elevgruppen i skolen, for å også kunne løfte frem deres ressurser og styrker. Ved å interagere med elevene, kan sosialarbeiderene få innsikt i hva som ligger i nettopp «taushetens tale», for så å jobbe videre med dette i her og nå situasjonen. Jeg tror at ved å ta denne elevgruppen mer på alvor, så vil de kunne få gode muligheter til å styrke deres selvfølelse, oppleve egenverd, våge å tre inn i sosiale sammenhenger og bli trygg i seg selv. For vi må huske på: Det ligger mye i taushet, og det blir vår jobb å undersøke dens tale.

Litteraturliste

- Aakvaag, G.C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Alsaker, F.D. (red.) (1995). *Timing of puberty and reactions to pubertal change*. London: Cambridge, University Press.
- Bø, I. (2012) *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. (4.utg) Oslo: Universitetsforlaget.
- Berg, B., Ellingsen, I.T., Levin, I., Kleppe, L.C (2015) *Hva er sosialt arbeid?* I I.T Ellingsen., Levin, B. Berg., & L.C Kleppe (red.), *Sosialt arbeid: en grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Boivin, M., Hymel, S. & Bukowski, W.M (1995). The role of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in children. *Development and Psychopathology*, (7) 765-786.
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide of beginners*. London: Sage.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Cain, S. (2014). *Stille. Introvert styrke i en verden som aldri slutter å snakke*. Oslo: Pax Forlag.
- Chen, X., Cen, G., Li, D. & He, Y. (2005). Social functioning and adjustment in chinese children: The imprint of historical time. *Child Decelopment*, 76(1), 182-195.
- Clough, P., Garner, P., Pardeck, J.T & Yuen, F.K.O (2005). *Handbook of emotional & behavioural difficulties*. London: Sage.

- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. 4.utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode* (2.utg.) Oslo: Universitetsforlag.
- Ertesvåg, S.K. & Vaaland, G.S. (2007). Prevention and reduction of behavioural problems in school: An evaluation of the respect-program. *Educational Psychology*, 27(6), 713-736.
- Findlay, L.C., Copland, R.J. & Bowker, A. (2009). Keeping it all inside: Shyness, internalizing coping strategies and socio-emotional adjustment in middle child-hood. *International Journal of Behavioral Development*, 33(1), 47-54.
- Flaten, H.K. (2015). *Barn med sosial angst og sjenanse*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Gazelle, H. (2006). Class Climate Moderates Peer Relations and Emotional Adjustment in Children With an Early History of Anxious Solitude: A Child X environmental Model. *Developmental Psychology*, 42(6). <https://psycnet.apa.org/record/2006-20488-016>
- Goffman, E. (1975). *Stigma. Om afvigerens sociale identitet*. København: Nordisk forlag A.S
- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig: En studie i hverdagslivets dramatik*. Oslo: PAX Forlag.
- Gustavsson, U. (2008). *Sosial arbeidere i ungdomsskolen. En kvalitativ studie av ungdomsskoleelevers erfaringer med sin kontakt med sosialarbeideren på skolen*. Masteroppgave, Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Gustavsson, U. & Tømmerbakken, N. (2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen. Om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Henderson, L. & Zimbardo, P. (red.) (2001). *Shyness, social anxiety, and social phobia*. Boston: Allyn and Bacon.

Hodges, E.V.E., Boivin, M., Viaro, F. & Bukowsky, W.M. (1999). The power of friendship protection against and escalating cycle of peer victimization. *Development Psychology*, 35, 94-101.

Holmøy, O., Birkrem, T., Lien, T. & Flaten, K. (2019, 29.oktober). Miljøterapeuter i skolen – et uforløst potensial. Hentet 10.02.2021 fra <https://fontene.no/fagartikler/miljoterapeuter-i-skolen--et-uforlost-potensial-6.47.654240.497e12dd76>

Imsen, G. (2014). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Isaksson, C., Blom, B. & Nygren, L. (2020). (red). *Socialt arbete i skolan. Villkor, innehåll och utmaningar*. Studentlitteratur AB, Lund.

Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2005). Kvalitative metoder i et interaksjonistisk perspektiv. I Järvinen, M. & Mik-Meyer (red.), *Kvalitative metoder i et interaksjonistisk pespektiv*, s.9-24- København: Hans Reitzels Forlag.

Johannessen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Johannessen, L.E.F., Rafoss, T.W. & Rasmussen, E.B (2020). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Kaufmann, A. (1988). Antisosial atferd hos ungdom: En studie av psykologiske determinanter. Oslo: Sigma forlag AS.
- Lund, I. (2012). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Knarbo, S.O H (2010) *Hodet over vannet. Om innadvendte elever på ungdomsskole*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3.utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Levin, I. (2004). *Hva er sosialt arbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Levin, I. & Trost, J. (2005). *Hverdagsliv og samhandling: Med et symbolsk interaksjonistisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2012). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2014). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2009). An explanation of self-awareness among shy adolescents. *Young*, 17 (4), 375-397.
- Magnusson, D & Stattin, H. (red.) (1998). *Person-context interaction theories*. New York: Wiley.

- Mead, G.H (1934). *Mind, self, and society from the standpoint of a social behaviorist*.
Chicago: University of Chicago Press.
- Miller, S.R & Coll, E. (2007). From social withdrawal to social confidence: Evidence for possible pathways. *Current Psychology*, 26(2), 86-101.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M. A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (2020). *Lov om grunnskolen og vidaregåande opplæringa*. (LOV-2020-06-19-91). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11
- Paulsen, E., Bru, E. & Murberg, T. A. (2006) Passive Students in Junior High School: The Associations with Shyness, Perceived Competence and Social Support. *Social Psychology of Education*, 9(1), s. 67-8.
<https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11218-005-1365-y>
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rubin, K.H., Wojslawowicz, J.C., Rose-Krasnor, L., Booth-LaForce, C. og Burgess, K.B.

(2006). The best friendship of shy/withdrawn children: Prevalence, stability, and relationship quality. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(2), 143-157.

Sæteren, A.L. (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd*. Oslo: Gyldendal

Akademisk

Sørli, M., A & T. Nordahl. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn og forklaringer og*

pedagogiske implikasjoner. Hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker». NOVA-rapport 12a (98) Oslo: NOVA.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (5.utg)

Bergen: Fagbokforlaget.

Thomassen, M. (2020). *Hermeneutikk som refleksjon og livsfortolkning*. Oslo: Gyldendal

Akademisk. I Jenssen, D. & Kjørstad, M. (2020). *Vitenskapsteori for sosial- og helsefag*.

Vaage, S. (1998) (red.) *Å ta den andres perspektiv. Grunnlag for sosialisering og identitet*.

Georg Herbert Meas i utvalg. Oslo: Abstrakt Forlag.

Øvereeide, H. (2005). *Samtaler med barn. Metodiske samtaler med barn i vanskelige*

livssituasjoner. Oslo: Høgskoleforlaget

Intervjuguide

Bakgrunn:

- Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
- Hva er din rolle på ungdomsskolen?
- Hvor lenge har du jobbet i miljøteamet på ungdomsskolen?
- Hvilket trinn har du jobbet med?

Innagerende atferd:

- 1) Kan du beskrive hva du legger i «innagerende atferd»?
- 2) Hvilke erfaringer har du med elever som viser innagerende atferd?
- 3) Kan du beskrive hvordan atferden til elever med innagerende atferd ser ut i ulike situasjoner? *Stikkord: For eksempel: I skolegården, i klasserommet, i vennegjengen. Andre stikkord: Kroppsspråket, humør, følelser.*
- 4) Kan du si noe om deres styrker og utfordringer i skolen?
- 5) Har du noen tanker om hva det betyr for deg og kollegene dine og elever å kategorisere elever på en slik måte?

Samhandling med elevgruppen:

- 6) Hva tenker du kjennetegner en god relasjon?
- 7) Hva vektlegger du i samhandlingen med elever som viser innagerende atferd?
- 8) Kan du beskrive hva skolen gjør i det daglige for å bygge relasjoner til elever som viser innagerende atferd?
- 9) Hva vektlegger du i kommunikasjonen og dialogen med en elev som viser innagerende atferd?
- 10) Kan du fortelle om en situasjon eller en sammenheng du opplever som god i samhandlingen med denne elevgruppen?
- 11) Er det noen situasjoner eller sammenhenger hvor det er utfordrende å samhandle med elever som viser innagerende atferd?
- 12) Hvilke metoder har du erfaring med som hadde positiv virkning på en eller flere elever som viser innagerende atferd?

Oppfølgingsspørsmål:

-Hvorfor tror du dette gav positiv virkning?

-Samarbeidet du med andre yrkesutøvere i dette arbeidet?

13) Hva tenker du at elever med innagerende atferd trenger av deg som sosialarbeider
forhold til sosial støtte?

14) Hva gjør du som yrkesutøver for å utvikle din egen kompetanse?

15) Er det noe du vil tilføye i forhold til det vi har snakket om i dag?

Vil du delta i forskningsprosjektet **«Innagerende atferd på ungdomsskole»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan sosionomer i ungdomsskolen forstår fenomenet innagerende atferd, og hva de vektlegger i samhandlingen med denne elevgruppen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med masteroppgaven er å få frem hvordan sosialarbeidere i ungdomsskolen opplever, forstår og erfarer elever viser en innagerende atferd. Videre vil jeg undersøke hva de anser som sentralt i samhandlingen til denne elevgruppen, samt drøfte dette i lys av relevant teori og forskning på temaet. Det er viktig å presisere at noen elever er mer stille og tilbaketrukket enn andre, og trives godt med det. Det er ikke disse elevene studien dreier seg om, men de elevene hvor den innagerende atferden er et uttrykk for noe vanskelig, og hvor atferden har en negativ innvirkning på elevens samspill med andre.

Problemstillingen til masteroppgaven er «*Hvordan forstår sosialarbeidere fenomenet innagerende atferd, og hva vektlegger de i samhandlingen med elever som viser innagerende atferd på ungdomsskole?*».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Oslomet Storbyuniversitet er ansvarlig for forskningsprosjektet, og dermed behandlingsansvarlig institusjon.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er trukket ut ifra de ungdomsskolene i Oslo som har ansatt sosialarbeidere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Med utgangspunkt i problemstillingen er det hensiktsmessig å foreta en kvalitativ forskningsmetode. Hensikten er å få frem sosialarbeideres opplevelser og erfaringer knyttet til fenomenet innagerende atferd, og samhandlingen med elever som viser en slik atferd.

Hvis dere velger å delta i prosjektet innebærer det at jeg får intervjuere dere om temaet mitt. Jeg er fleksibel og kan stille på kort varsel. Intervjuet vil ta ca en time. Intervjuet vil inneholde spørsmål om hva informanten legger i sine beskrivelser av fenomenet innagerende atferd, og hva som vektlegges i samhandlingen med denne elevgruppen. Jeg tar lydopptak og notater underveis i intervjuet. Alt materiale blir anonymisert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det vil være jeg som intervjuer og min veileder Jorunn Vindegg, ansatt ved Oslomet Storbyuniversitet, som har tilgang på informasjonen som blir gitt i intervjuet.

Opplysningene vil bli slettet like etter intervjuet, når datamaterialet er transkribert. Når intervjuet blir skrevet i masteroppgaven vil all informasjon bli anonymisert, og kontaktopplysninger erstattes med «navnekoder». Navn på skolen vil bli helt utelatt fra oppgaven. Informant vil anonymiseres, og ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres i masteroppgaven, og lydopptak blir slettet etter at intervjuet er transkribert. Alle opplysninger som samles inn, vil bli slettet så fort masteroppgaven er levert. Levering er 14.mai 2021.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Oslomet Storbyuniversitetet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Oslomet Storbyunviersitet ved student Ida Jevnaker eller veileder og prosjektansvarlig Jorunn Vindegg.
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen, personvernombud@oslomet.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*innagerende atferd på ungdomsskole*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i et kvalitativt semistrukturert intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Innagerende atferd på ungdomsskole.

Referansenummer

744582

Registrert

20.09.2020 av Ida Jevnaker - s314486@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for samfunnsvitenskap / Institutt for sosialfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jorunn Vindegg , jorunn.vindegg@oslomet.no, tlf: +4791515864

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ida Jevnaker, ida.jevnaker@live.no, tlf: 41615414

Prosjektperiode

01.10.2020 - 15.05.2021

Status

27.11.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

27.11.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 27.11.2020.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 27.11.2020. Behandlingen kan fortsette.

Zoom er lagt til som databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Marita Ådnanes Helleland
Tlf. Personvern tjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

05.10.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 05.10.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2021.

INFORMANTENES TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet er sosionomer, lærere og helsesykepleiere, og har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Marita Ådnanes Helleland
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)