



Høgskolen i Hedmark

LUNA

Raymond Park Lyseng

## Masteroppgave

### Sosialfaglig arbeid i skolen

En kvalitativ undersøkelse av betydningen av sosialfaglig arbeid for å imøtekomme elevenes rettigheter om tilpasset opplæring

### Social work in schools

Masteroppgave i tilpasset opplæring

2017

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA  NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA  NEI

## Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært inspirerende og lærerikt. Oppgaven er et resultat av en lang periode med hardt, krevende og spennende arbeid.

Det er på sin plass å rette en takk til de som har kommet med sine bidrag til denne oppgaven. Informantene mine, som delte velvillig av sine erfaringer, synspunkter, opplevelser og tanker. Jeg setter stor pris på deres deltakelse, og at jeg fikk ta del i deres arbeid på en måte som ga meg en større forståelse av mitt oppdrag som lærer.

En stor takk rettes også til min veileder Christina E. Mølstad, som har bidratt med verdifulle innspill, råd og en kritisk stemme til arbeidet.

Til slutt vil jeg takke mine kolleger, venner, og familie som har støttet meg og hjulpet meg i arbeidet. Oppmuntrende ord, støtte og hjelp har gitt motivasjon når jeg har trengt det mest, og jeg har virkelig følt deres støtte i denne arbeidskrevende prosessen. En ekstra takk til min samboer og mine to barn som virkelig har vært enestående. Uten dere hadde jeg aldri klart dette.

Hamar, august 2017

Raymond Park Lyseng

# Innhold

## Innholdsfortegnelse

<b>INNHold.....</b>	<b>3</b>
<b>NORSK SAMMENDRAG .....</b>	<b>6</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT) .....</b>	<b>7</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>8</b>
1.1    BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	8
1.2    PROBLEMSTILLING .....	10
1.2.1    Avgrensning av oppgaven .....	11
1.2.2    Begrepsavklaring.....	11
1.3    OPPBYGGING AV OPPGAVEN .....	11
<b>2. TEORETISKE PERSPEKTIVER .....</b>	<b>13</b>
2.1    TILPASSET OPPLÆRING .....	13
2.1.1    Tilpasset opplæring som pedagogisk praksis.....	13
2.2    PSYKOSOSIALT ARBEID OG PSYKISK HELSE.....	16
2.2.1    Psykososialt arbeid.....	16
2.2.2    Psykisk helse .....	17
2.2.3    Lærerens kompetanse .....	18
2.3    SYSTEMPERSPEKTIV.....	19
2.4    RELASJONER.....	20
2.5    FOREBYGGENDE ARBEID .....	22
2.6    SAMARBEID.....	24
2.6.1    Tverrfaglig samarbeid .....	24
2.6.2    Skoleomfattende arbeid.....	25
2.7    OPPSUMMERING AV DE TEORETISKE PERSPEKTIVENE .....	26
<b>3. VITENSKAPSTEORI OG METODE .....</b>	<b>28</b>
3.1    FENOMENOLOGI .....	28
3.2    HERMENEUTIKK .....	30
3.3    KVALITATIV METODE .....	32
3.3.1    Det kvalitative intervju .....	33
3.4    SEMISTRUKTURERT INTERVJU .....	33

3.4.1	<i>Etikk</i> .....	35
3.4.2	<i>Forskerens rolle</i> .....	36
3.4.3	<i>Validitet, reliabilitet og overførbarhet/generalisering</i> .....	38
3.5	UNDERSØKELSEN.....	40
3.5.1	<i>Utvalg</i> .....	40
3.5.2	<i>Intervjuguide og gjennomføring av intervjuene</i> .....	40
3.5.3	<i>Transkribering</i> .....	41
3.5.4	<i>Bearbeiding og analyse av intervjuene</i> .....	42
<b>4.</b>	<b>ANALYSE OG PRESENTASJON AV FUNN</b> .....	<b>46</b>
4.1	BEHOV OG OMFANG .....	46
4.1.1	<i>Kompetanse</i> .....	48
4.1.2	<i>Systemisk forståelse</i> .....	49
4.1.3	<i>Tidlig innsats og forebyggende arbeid</i> .....	50
4.1.4	<i>Sosialfaglig arbeid og tilpasset opplæring</i> .....	51
4.2	RELASJONER .....	53
4.3	SAMARBEID .....	55
4.3.1	<i>Skolens planer og styrende dokumenter</i> .....	56
4.3.2	<i>Felles mål, rutiner og føringer</i> .....	57
4.3.3	<i>Samarbeid rundt enkeltelever</i> .....	58
<b>5.</b>	<b>DRØFTING AV FUNN</b> .....	<b>60</b>
5.1	BEHOV OG OMFANG .....	60
5.1.1	<i>Kompetanse</i> .....	61
5.1.2	<i>Systemisk forståelse</i> .....	62
5.1.3	<i>Forebyggende arbeid og tidlig innsats</i> .....	64
5.1.4	<i>Sosialfaglig arbeid og tilpasset opplæring</i> .....	64
5.2	RELASJONER .....	66
5.3	SAMARBEID .....	68
5.3.1	<i>Skolens planverk og styrende dokumenter</i> .....	68
5.3.2	<i>Felles mål, rutiner og føringer</i> .....	69
5.3.3	<i>Samarbeid om enkeltelever</i> .....	70
<b>6.</b>	<b>AVSLUTTENDE KOMMENTAR</b> .....	<b>71</b>
	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>73</b>

**Vedlegg 1: Informasjonsskriv til skolene**

**Vedlegg 2: Intervjuguide**

## Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven forsøker å belyse det sosialfaglige arbeidets betydning for å realisere elevenes rettigheter om tilpasset opplæring. Bakgrunnen for undersøkelsen er at psykososialt arbeid og psykisk helse har fått et økt fokus, og det kan se ut til at skolene har et behov for å møte elevenes behov på en bedre måte.

Målet er å finne ut av hvilke erfaringer og meninger informantene har av dette arbeidets betydning, og hvilke forutsetninger som må ligge til grunn for å møte elevene best mulig. Oppgaven er fokusert rundt temaet psykososialt arbeid/psykisk helse, tilpasset opplæring, samarbeid og relasjoner.

Undersøkelsen viser at skolene har de beste intensjoner i sitt arbeid, og at de har et godt forebyggende perspektiv på arbeidet. Det kommer frem at omfanget er stort, og at mange elever opplever utfordringer i sin hverdag. Dette omfanget gjør at det er behov for å vurdere hvilke sider av arbeidet som fungerer, og hva som kan utvikles for å ivareta elevene enda bedre. Informantene omtaler det som ser ut til å være et skille mellom de sosialfaglig ansatte og de øvrige ansatte, og at det kan se ut til å handle om forståelse. En manglende forståelse av hverandres roller og arbeid, gjør at skolen møter noen utfordringer i arbeidet for å realisere elevenes fullstendige læringspotensial. Det påpekes et ønske og behov om å øke samarbeidet rundt skolens planer, slik at man kan sikre en mer helhetlig og systematisk opplæring for alle.

Videre i oppgaven påpekes relasjonenes betydning, og at det relasjonelle arbeidet er essensielt for å kunne avdekke utfordringer, hjelpe og støtte elevene. Skolene har fokus på voksenansvaret i relasjonene, og har avsatt mye tid til relasjonelt arbeid. Skolen har gjort flere grep for å bedre relasjonene, både mellom de ansatte og mellom elevene. Et viktig bidrag er det forebyggende arbeidet, hvor målet er at elevene skal utvikle sin sosiale og emosjonelle kompetanse.

Undersøkelsen viser at behovet for å øke skolenes forståelse og kompetanse av sosialfaglige utfordringer er viktig. Dette bidrar til å påvirke elevenes læring, helse og trivsel.

## **Engelsk sammendrag (abstract)**

This master thesis concerns how social work affects the students rights for differentiated teaching. The background for this thesis is the increased focus on psychosocial work and psychic health, and it looks like schools have a need to meet students needs in a better way.

The goal is to reveal the experiences and opinions the informants have from the social works effect, and to enlighten the requirements needed to improve the students education. The thesis evolves the following topics: psychosocial work/psychic health, differentiated teaching, cooperation and relations.

The study is confirming that the schools have the best intentions for their work, and they have a strong preventive focus in their work. It is a need for social work in schools, and a lot of students experience difficulties as a part of their daily life. This need makes it important for the schools to assess which parts of the work they need to improve, and which they can continue using. The informants is talking about what seems to be a gap between the social workers and the rest of the school staff, and it seems to be caused by a lack of understanding. A lack of understanding of different roles and tasks, makes it difficult for the school to work together in an optimal way to improve the students learning abilities. They point out a need and a wish for an increased collaboration in the schools plans, to secure a more systematic and comprehensive education for everyone.

In the thesis they point out the importance of relations, and the fact that relations is crucial to reveal difficulties, help and support the students. The schools have focused on the staffs responsibility to improve and maintain the relations to the students, and they have deposited time to this relational work. The schools have done several measures to improve the relations both between students and staff, but also between the students. An important contribution is the preventive work, where the students develops their social and emotional skills.

The thesis shows the importance of increased understanding and competence within social work. This is an important contribution to students learning, health and wellbeing.

# 1. INNLEDNING

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Skolen er en av de institusjonene hvor barna tilbringer mest tid. Som pedagog møter man barn og unge som kommer fra forskjellig bakgrunn, har forskjellig modning, ulike forutsetninger, og forskjellige behov. Alle disse elevene har samme rettigheter til å oppleve en god, tilpasset og inkluderende opplæring, uavhengig av sin bakgrunn, evner og forutsetninger.

Som pedagog møter man gjerne utfordringer hvor man har behov for råd, veiledning og bistand fra andre fagkompetanser. Dette bekreftes i Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009, s 12) som uttrykker at noen av de utfordringene som lærere møter ikke nødvendigvis kan løses av læreren alene. Samarbeid med skolens interne og eksterne ressurspersoner og hjelpeinstanser kan være helt nødvendig for at elevene skal få tilstrekkelig hjelp og støtte til sine utfordringer. Dette kan være utfordringer som ikke er direkte knyttet til opplæringen, men som allikevel påvirker elevens læring. Flere skoler har ansatte med forskjellige fagkompetanser, som barnevernspedagoger, sosialpedagoger og miljøarbeidere. Misund (2005) hevder at tverrfaglig samarbeid handler om en interaksjon mellom personer med ulik faglig bakgrunn som skal sørge for et maksimalt utbytte av den samlede faglige kompetansen.

Noe av bakgrunnen for at andre yrkesgrupper kommer inn i skolen kan være fokuset rundt psykososialt arbeid og psykisk helse. Det sosiale og faglige aspektet i fellesskolen utfordres av krenkelser, utrygghet, skolevegring og utestengelse for å nevne noe. Skolene er forpliktet gjennom Opplæringslovens §9A-3 (1998) til å arbeide kontinuerlig og systematisk for å sikre et godt psykososialt miljø som fremmer elevenes trygghet, helse og miljø, slik at man oppfyller kravene i loven, og rektor har ansvar for dette. For skolene innebærer dette et behov for å arbeide både individuelt og systemisk, og enkelte skoler har egne ansatte for å ivareta dette arbeidet.

Psykososialt arbeid er en viktig del av skolens arbeid, og dette arbeidet er nedfelt i både lover og andre styrende dokumenter. Veilederen til Opplæringslovens §9a presiserer at det psykososiale miljøet dreier seg om skolens mellommenneskelige forhold, det sosiale miljøet og hvordan elever og ansatte opplever dette miljøet (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 10)



---

Elevenes trivsel vurderes stadig, både gjennom lokale og nasjonale undersøkelser. Disse undersøkelsene kan gi en indikasjon på hva som utfordrer elevenes trivsel og trygghet, og det kan gi et innblikk i omfang. Ut i fra slike undersøkelser kan det utarbeides føringer og strategier, slik at man på best mulig måte kan ivareta elevene. I Elevundersøkelsen 2015 er det 3,7 % som sier de mobbes to-tre ganger eller mer i måneden og 14,3 % sier de opplever krenkelser to-tre ganger eller mer i måneden (Wendelborg, 2016). Velferdsforskningsinstituttet (NOVA) har i 2016 publisert en Ungdata-rapport med nasjonale resultater, som sier at 7% av elevene på ungdomstrinnet jevnlig utsettes for plaging, trusler eller utfrysning, og andelen jenter som utsettes for mobbing er økende (Bakken, 2016). Mykletun, Knudsen og Mathiesen (2009) skriver at 15-20 % av norske ungdommer har psykiske vansker som påvirker deres læring, trivsel og samhandling med andre. Dessuten har man elever med ulike utfordringer i hjemmet eller andre forhold som ligger utenfor skolen som kan påvirke elevenes læring (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 7).

Det er viktig at skolen evner å avdekke den enkelte elevs behov og opplevelser av sin skolehverdag. Det er elevens subjektive oppfattelse av det psykososiale miljøet som er sentral og dersom en elev uttrykker at det psykososiale miljøet ikke er godt, så er skolen forpliktet til å informere skoleledelsen og iverksette undersøkelse (Opplæringsloven §9A-4, 1998).

Skolene har et bredt og viktig mandat. Det skal utvikles faglig og sosial kompetanse, det skal skapes gode holdninger og verdier, og man skal stimulere eleven til kritisk tenkning og selvstendighet. Skolens formål er at elevene skal bli samfunnsnyttige borgere, med faglig og sosial kompetanse. Dette mandatet er eksplisitt uttrykt i Opplæringslovens §1-1 (1998) som viser til at elevene skal ha en opplæring som sørger for at de kan delta i samfunnets fellesskap og arbeid, - de skal kunne mestre livet. Dette innebærer at undervisningen også må bære preg av disse verdiene, og at det må arbeides for å skape en bevissthet rundt dette arbeidet. Sosial og kulturell kompetanse har et eget avsnitt i læreplanverket, under kapittelet: ”Prinsipper for opplæringen”. Skolen skal sørge for at elevene utvikler seg til selvstendige individ, og at eleven selv skal kunne vurdere konsekvensene av egne handlinger, og også ta ansvar for disse. Opplæringen skal bidra til å utvikle sosial tilhørighet, og sørge for at eleven mestrer ulike roller i samfunnet. Opplæringen skal også bidra til at elevene utvikler selvinnsikt, identitet, respekt og toleranse (Utdanningsdirektoratet, 2015, Sosial og kulturell kompetanse). I forbindelse med skolens arbeid påpeker Ludvigsen-utvalget (2015) at

utviklingen av sosial og emosjonell kompetanse er fagovergripende, og dermed skal ha en plass i alt skolens læringsarbeid.

At så mange barn og unge i 2017 opplever mobbing, krenkelser, press og utestenging er utrolig trist, og et problem som må tas på alvor. Psykososiale utfordringer kan ha stor påvirkning på barn og unge, både når de gjelder læring, men også livskvalitet, selvverd og helse. Skolen er en arena som møter disse barna, og det diskuteres mye i media om både lover, tiltak og ansvar.

Skolen har ansvar for å tilrettelegge sin opplæring slik at alle barn får realisert sitt lærings- og utviklingspotensial. Dette innebærer at elevene møter en opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger (Opplæringsloven, §1-3, 1998).

## 1.2 Problemstilling

I skolen møter man mange ulike elever. Felles for de alle er at de har samme rettigheter til en likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring. Flere skoler har ansatt barnevernspedagoger, sosionomer eller andre yrkesgrupper til å arbeide med sosialfaglige utfordringer i skolen.

Psykososialt arbeid får et stadig økende fokus, og skolen er pålagt å arbeide med dette området. Jeg ønsker derfor å belyse følgende problemstilling:

*”Hvilke erfaringer har skolen av det sosialfaglige arbeidets betydning for elevenes tilpassede opplæring?”*

Følgende forskningsspørsmål vil bidra til å belyse problemstillingen:

1. Hvilke forutsetninger ligger til grunn for å lykkes med det sosialfaglige arbeidet?
2. Hvilken sammenheng har det sosialfaglige arbeidet med tilpasset opplæring?
3. Hvordan samarbeider de sosialfaglig ansatte og lærerne?

### **1.2.1 Avgrensning av oppgaven**

På bakgrunn av oppgavens omfang, er det nødvendig med en avgrensning. Denne studien retter seg inn mot skolars arbeid for å imøtekomme rettighetene om tilpasset opplæring. Studien har som hensikt å undersøke skoler med ansatte som ivaretar det sosialfaglige arbeidet. Undersøkelsen skal forsøke å belyse hvilke forutsetninger som ligger til grunn for at man skal kunne lykkes med det sosialfaglige arbeidet, og hvilken betydning det sosialfaglige arbeidet har for den tilpassede opplæringen. Studien er derfor avgrenset til skoler som har sosialfaglige ansatte som har en ekstra kompetanse på området.

### **1.2.2 Begrepsavklaring**

I litteraturen skrives det om flere yrkesgrupper som arbeider med sosiale utfordringer i skolen. I denne oppgaven benyttes begrepet sosialfaglig ansatt om alle disse yrkesgruppene. Hensikten med oppgaven er ikke å skille disse yrkesgruppene fra hverandre, eller å se på dem som en homogen gruppe. Ulike faggrupper har ulik utdanning og kan ha ulike formål, men i denne oppgaven er det betydningen av det sosialfaglige arbeidet for å imøtekomme kravet om tilpasset opplæring som skal studeres. Derfor benyttes begrepet sosialarbeider for å illustrere et skille mellom pedagoger og ansatte som arbeider med det sosialfaglige.

Videre presiseres det at psykososialt arbeid er en mer dekkende beskrivelse enn sosialfaglig arbeid. Psykososialt arbeid og psykisk helsearbeid er begrepene som benyttes i litteraturen, både av teori, lover, skolens planer etc. Etersom begrepet sosialfaglig ansatt benyttes i oppgaven, var det mer hensiktsmessig å benytte begrepet sosialfaglig arbeid for å lage et skille mellom dette arbeidet og de tradisjonelle undervisningsfagene.

## **1.3 Oppbygging av oppgaven**

Det andre kapittelet av denne avhandlingen vil det være en kort redegjørelse av de teoretiske perspektivene om tilpasset opplæring, psykososialt og psykisk arbeid, forebyggende arbeid og samarbeid. All teorien vil knyttes til sosialfaglig arbeid og betydningen av dette arbeidet.

I kapittel 3 vil jeg beskrive de vitenskapsteoretiske perspektivene som er benyttet i oppgaven. Datainnsamlingen i oppgaven har blitt gjennomført gjennom kvalitative intervjuer.

I kapittel 4 presenteres det empiriske materialet, og hovedfunnene i analysen.

I kapittel 5 drøftes funnene i lys av teori, før konklusjon med noen refleksjoner presenteres i kapittel 6.

## 2. Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet skal oppgavens teoretiske perspektiver presenteres. Først vil det være en del om tilpasset opplæring, deretter vil inkluderingsbegrepet belyses. Så vil jeg presentere teorier om psykososialt arbeid. Det forebyggende arbeidet bør sees i et systemperspektiv, og det presenteres i kapittel 2.3, før jeg belyser teori om forebyggende arbeid. Så kommer det et kapittel om relasjoner, og betydningen av å etablere gode relasjoner, før jeg til slutt presenterer teori om tverrfaglig samarbeid.

### 2.1 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et viktig begrep i norsk skole. Dette omfatter alle sider ved opplæringen, ikke bare det rent faglige. Elevenes rettigheter om tilpasset opplæring skal ivaretas, og tilpasningene skal være ut i fra hva den enkelte eleven trenger. Det finnes et stort mangfold av elever som har sine individuelle behov og forutsetninger, men for lovverk og rettigheter er de like. Det finnes en rekke faktorer som spiller inn på elevenes læring, være seg individuelle årsaker som lærevansker eller diagnoser, eller kontekstuelle faktorer som hjemmeforhold, relasjoner, trivsel og trygghet. Som skole må man tilrettelegge for at alle elever får både faglig og sosial utvikling så vel som et godt psykososialt miljø.

#### 2.1.1 Tilpasset opplæring som pedagogisk praksis

Begrepet tilpasset opplæring har flere ulike innhold. Når begrepet tilpasset opplæring brukes kan det ha ulik mening. Det kan brukes for å beskrive opplæringens formål, det kan beskrive et prinsipp for skolens pedagogiske arbeid, og det kan brukes for vise til et virkemiddel som kan benyttes i skolens pedagogiske praksis for å bidra til økt læring (Bjørnsrud og Nilsen 2008). Dette viser at tilpasset opplæring handler om skole på ulike nivåer. Tilpasset opplæring er et overgripende begrep for elevens opplæring. Skolens opplæringsarbeid skal være etter prinsippet tilpasset opplæring, og det innebærer at skolene har tilpasset opplæring som et prinsipp å jobbe etter, og dette prinsippet blir sentralt i skolens arbeid. Dette må ikke misforstås som at målet er den tilpassede opplæringen, for målet er elevens læring. Tilpasset opplæring er virkemiddelet skolen benytter for å nå målet (Bjørnsrud og Nilsen, 2008)

Både den ordinære undervisningen og spesialundervisningen omfattes av prinsippet om tilpasset opplæring. Tangen (2012) hevder at det kan virke som at begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning misoppfattes, og at det kan se ut til at spesialundervisningen ofte kan tolkes som et tillegg til, eller et alternativ til tilpasset opplæring. I realiteten er spesialundervisning et tiltak innenfor den tilpassede opplæringen, for å sikre et læringsutbytte for elever med særskilte behov. Tangen (2012) skriver videre at tilpasset opplæring er et prinsipp, som er overgripende for all undervisning, og som omfatter både individuelle og generelle tiltak, hjelp og støtte innenfor den ordinære og spesialundervisningen.

Det faktum at begrepet tilpasset opplæring kan ha ulike betydninger og fortolkninger gjør at det kan være utfordrende å få god forståelse av hva det betyr. Når det teoretiske begrepet fremstår som uklart for oss, så vil det også være vanskelig å forstå den praktiske siden av begrepet. Dette gjør at det kan være utfordrende å innfri elevenes rettighet om tilpasset opplæring (Engh og Høihilder 2008). En økt forståelse av begrepet er nødvendig, og presenterer en alternativ definisjon om at tilpasset opplæring er tilpasning til elevens kunnskap, ferdigheter, emosjonelle behov, interesser, arbeidskapasitet, temperament, bakgrunn, personlighet og sosiale behov (Engh og Høihilder, 2008). Det vil altså være mange ulike områder som faller inn under begrepet tilpasset opplæring, og det kan være utfordrende å innfri kravet om tilpasset opplæring. For skolene betyr dette at man må vektlegge, - og være bevisst på, det sosiale arbeidet. Emosjonelle behov, personlighet og sosiale behov blir av Engh og Høihilder (2008) presentert som en definisjon av begrepet tilpasset opplæring. Dette kan man forstå som at man, ved å ta hensyn til disse behovene, bidrar til å tilpasse opplæringen til individet.

Tilpasset opplæring handler om at skolen skal gi eleven en best mulig opplæring, og elevens læringspotensial skal realiseres. Raaen (2008) beskriver tilpasset opplæring som at det som skal læres kan tilpasses den som skal læres, og at opplæringen således ikke kan ansees som tilpasset hvis eleven ikke mestrer det som forventes. I en snever tilnærming vil den tilpassede opplæringen handle om valg og tilrettelegging av fagstoff og aktiviteter, men i en mer utvidet forståelse vil tilpasset opplæring også handle om organisering, tilrettelegging av læringsmiljø, samværsformer og hvordan summen av disse bidrar til en likeverdig tilpasset opplæring (Raaen, 2008). Tilpasset opplæring kan dermed også omhandle organisatoriske og sosiale aspekter, som samlet sett kan bidra til en bedre opplæring for eleven.

---

For å gi en dypere forståelse av begrepet tilpasset opplæring har det blitt presentert flere definisjoner og tilnærminger. Nordahl og Overland (2015) har definert to tilnærminger til tilpasset opplæring. En smal tilnærming benytter seg i stor grad av medisinske eller psykologiske forklaringsmodeller for barns vansker, - en individuell tilnærming. Gjennom denne tilnærmingen kan man få godt innblikk i individuelle faktorer hos eleven, noe som kan bidra til å gjenkjenne, forklare eller forstå elevens vansker. En utfordring er at man kan glemme å identifisere barnets styrker, og man søker mer forklaring i individet enn i den pedagogiske praksisen (Nordahl og Overland, 2015). Når man avdekker medisinske, psykologiske og sosialfaglige vansker kan det være behov for et tverrfaglig samarbeid, fremfor en spesialpedagogisk tilnærming som er knyttet til individet.

Derimot vil en bred tilnærming til tilpasset opplæring kreve at man tar hensyn til de økologiske systemene individet befinner seg i. Man støtter seg til andre årsaksforklaringer enn de som knyttes til individets egenskaper. Undervisningen, skolens og samfunnets struktur og relasjoner er faktorer som har betydning for elevens atferd, og en relasjonell tilnærming innebærer at atferden sees som et resultat av kontekstuelle betingelser (Nordahl og Overland, 2015)

For de fleste barn er fellesskapet veldig viktig. Det å være en del av fellesskapet, være inkludert, ha tilhørighet til fellesskapet har stor betydning for mange. Det relasjonelle perspektivet vektlegger de faglige og sosiale prosessene i skolens kollektiv, og knyttes til fellesskapets forutsetninger for deltakelse (Nordahl og Overland, 2015). Fellesskapet er en viktig faktor, og som en følge av dette må man arbeide med alle de betingelsene som hindrer elevens deltakelse i fellesskapet. Dette kan være et viktig steg i retning av å utvikle en mer inkluderende skole.

Tilpasset opplæring er ethvert tiltak på individ-, organisasjons- eller kulturnivå, som bidrar til at elevene får optimale muligheter til å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial, både når det gjelder instrumentelle kunnskaper og personlighetsutvikling eller danning, samtidig som de har optimal sjanselighet når det gjelder å nå skolens mål. (Engen, 2010, s. 52)

I likhet med Nordahl og Overland ser Engen på det faglige og sosiale perspektivet i tilpasset opplæring, men Engen har en definisjon som peker spesifikt på system- og kulturperspektivet. Tiltakene kan iverksettes på ulike nivåer, og denne tilnærmingen både støtter og utfyller Nordahl og Overlands brede tilnærming. Engen viser altså til at tiltak, også på system- og kulturnivå, faller inn under tilpasset opplæring-begrepet. Han beskriver videre

at elevenes skal få optimale muligheter til å realisere instrumentelle kunnskaper, men også personlighetsutvikling og dannings.

## 2.2 Psykososialt arbeid og psykisk helse

Psykososialt arbeid i skolen har fått et økt fokus i løpet av de siste årene. Det psykososiale miljøet handler om det sosiale miljøet, samspillet mellom individene på skolen, og alle de faktorene som påvirker dette samspillet.

Skolens psykososiale arbeid skal legge til rette for at elevene opplever et trygt, godt og inkluderende miljø, men også fremme god helse. At elevens utvikling går godt, både faglig, sosialt, fysisk og intellektuelt, kan være et kjennetegn på en god psykisk helse (Berg, 2012).

### 2.2.1 Psykososialt arbeid

Skolen er, ved siden av familien, den arenaen der barnet skal utvikle en kompetanse til å mestre livets utfordringer, og utvikle sitt egenverd (Berg, 2005). Alle elevene skal føle seg trygge, inkludert og verdsatt, men elevens bakgrunn og opplevelser gjør at de kan ha ulike forståelser av hva det innebærer (Berg, 2012). For skolen betyr dette at elevenes grunnleggende behov for trygghet, sosial kontakt, anerkjennelse og respekt må ivaretas, og at skolen skal ha nulltoleranse for mobbing, diskriminering, trakassering, rasisme og vold (Berg, 2012).

Psykososiale vansker er en bred betegnelse, og favner om en mengde ulike emosjonelle og sosiale tilpasningsvansker. Disse vanskene kan vise seg i ulike sosiale kontekster, blant annet i skolen (Befring, 2016). I arbeidet med psykososialt miljø er det derfor viktig at skolen har kunnskap om forebyggende arbeid, og hvilke faktorer som påvirker det psykososiale miljøet. (Befring og Duesund, 2012). De ansattes kompetanse har derfor stor påvirkning på dette arbeidet.

Skolen må være bevisst på hvilke faktorer som er med på å sikre elevenes trivsel, både når det gjelder læring og sosialt (Berg, 2005). I arbeidet for å gjøre det psykososiale miljøet best mulig for alle er det viktig at elevene får være medvirkende og deltakende, ettersom det er elevene som merker om innsatsen fungerer. Gjennom elevmedvirkning får også elevene et medansvar for både eget og medelevenes skolemiljø, og slik sett er dette også et viktig bidrag i arbeidet med å utvikle elevenes sosiale kompetanse (Berg, 2005).



---

Sosial kompetanse omtales som en viktig kompetanse i skolen. Skolen skal legge til rette for både en sosial og faglig utvikling, og sosiale ferdigheter som empati, samarbeid, selvkontroll og ansvar er blant de områdene som skolen skal arbeide med (Nordahl, 2010). Målet med sosial kompetanseutvikling er at eleven skal kunne mestre ulike sosiale sammenhenger, og denne kompetansen blir dermed avgjørende for vår deltakelse i sosiale fellesskap (Nordahl, 2010). Sosial kompetanse er knyttet til det å være godt likt, ha gode venner, være akseptert og besitte en betydningsfull sosial status. På den negative siden kan dårlig sosial kompetanse bidra til konflikter, utrygghet og atferdsutfordringer. Når elevens kompetanse øker vil de lettere kunne forstå og tilpasse seg til de andre, og de sosiale ferdighetene vil være et grunnlag for mestring av utfordringer som kan dukke opp i fremtiden (Ogden, 2015). Elevens sosiale kompetanse blir dermed viktig både for elevens deltakelse og elevens opplevelse av fellesskapet.

I et forebyggende perspektiv av psykososiale utfordringer er det viktig at skolen kjenner til belastende og stressende faktorer. Disse faktorene kan stresse elevene, og dermed ha en innvirkning på den psykiske helsen og det sosiale samspillet. Noen slike faktorer kan være: sterkt forventningspress, store elevgrupper, utydelige rammer, uryddige rutiner, mye uro og forstyrrelser, for få voksne eller at elevene opplever for lite støtte og oppmuntring i skolearbeidet (Berg, 2012).

### **2.2.2 Psykisk helse**

Psykososialt arbeid skal fremme helse og trivsel, dermed innebærer dette også elevens psykiske helse. Den psykiske helsen er nært knyttet opp til skolens arbeid og mandat. Det skiller mellom ”psykiske vansker” og ”psykiske lidelser”, hvor de psykiske vanskene er udiagnostiserte, men allikevel har en påvirkning på individets hverdag. De psykiske lidelsene er psykiatrisk diagnostiserte utfordringer. Disse vanskene og lidelsene antas å ramme en stor andel elever, ca 20 % får psykiske vansker, og 8% av disse får en diagnostisert lidelse (Bru, Cosmovici Idsøe & Øverland, 2016).

Skolens psykososiale arbeid blir et viktig ledd i å fremme god psykisk helse, og et forebyggende perspektiv får en sentral rolle. Et helsefremmende perspektiv tar sikte på å bedre elevenes psykiske helse, gjennom økt velvære, økt mestring og selvbilde, og ved å utvikle elevens evne til å takle belastninger. Dette står i kontrast til det sykdomshemmende

perspektivet, som har til hensikt å redusere risikofaktorene i individets miljø (Andersen, 2016).

Et viktig tiltak i det helsefremmende arbeidet er utviklingen av sosial og emosjonell kompetanse. Utvikling av empati, utvikling og opprettholdelse av relasjoner og vennskap, øke elevens selvtillit og selvfølelse og utvikling av sosial problemløsningskompetanse har en stor effekt på det helsefremmende arbeidet, og er et godt utgangspunkt for skolens forebyggende arbeid (Andersen, 2016).

Det er tydelig at elevens læring påvirkes av både psykososialt miljø og psykisk helse. Elever som har psykiske vansker og lidelser strever ofte med å holde kontrollen over egne ressurser, kunnskaper og ferdigheter, fordi de psykiske plagene tar all energi. Den psykiske helsen er en helt avgjørende forutsetning for læring, og påvirker både elevens faglige mestring og sosiale deltakelse (Berg, 2012). For skolen betyr dette at behovet for å arbeide helsefremmende og forebyggende er stort, og at dette er et viktig arbeid. Utvikling av positive relasjoner, og elevens muligheter til å oppleve mestring, trygghet og anerkjennelse, i tillegg til å utvikle en inkluderende skole er viktige målsettinger i det helsefremmende arbeidet. Dette vil ivareta elevenes psykiske helse, og kunne ha en positiv effekt på elevenes læring.

### **2.2.3 Læreren kompetanse**

I skolens kontinuerlige og systematiske arbeid kan ikke skolens sosialfaglige ansatte stå alene med ansvaret. Læreren er den som i første instans møter elevene, og som ser elevene til daglig i klasserommet, og i tillegg har ansvaret for skole – hjem samarbeidet. Læreren har dermed også behov for en viss kompetanse innenfor både psykososialt arbeid, men også innenfor psykisk helse.

For elever som strever med psykiske vansker pekes det spesielt på tre kunnskapsområder som læreren bør kjenne til, og utvikle kunnskap innenfor (Berg, 2012). Det første er hva som er fremmende for god psykisk helse, og risikofaktorer. Dette er sentralt for å kunne arbeide forebyggende, både ved å skape et trygt og godt læringsmiljø, men også for det relasjonelle arbeidet, den tilpassede opplæringen og for å kunne ha et godt samarbeid med nødvendige instanser og foresatte. Det andre er at læreren bør kunne gjenkjenne psykiske vansker i en tidlig fase. Dette er nødvendig for å kunne gi eleven tilstrekkelig hjelp, og fra de rette instansene. Læreren må også ha kompetanse til å iverksette de nødvendige tilpasningene som

---

eleven trenger, både faglig og sosialt (Berg, 2012). Dette illustrerer at det er et behov for å utvikle lærernes kompetanse innenfor fagområdet, og at lærerens kompetanse kan ha stor påvirkning på elevens utvikling. Denne kompetansen bidrar til å utvikle skolens virksomhet, og kan bidra til å løfte lærerens rolle og arbeid i det daglige møtet med elevene (Berg, 2012).

## 2.3 Systemperspektiv

Systemteori har eksistert i pedagogikken i en årrekke og teorien kjennetegnes ved at problemer sees i sammenheng med de omgivelsene de oppstår i (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2005). Forståelsen av sosiale systemer innebærer en tanke om at aktørens handlinger sees som en interaksjon mellom omgivelser og individ, der omgivelsene og individet gjensidig påvirker hverandre (Nordahl, 2010) Dette kan forstås som at vi som individer påvirkes av det sosiale systemet vi deltar i, men også at vi har en påvirkning på det sosiale systemet. Påvirkningen fra de sosiale systemene vi deltar i skjer uavhengig av om det er ønsket eller ikke. Vi kan ikke unndra oss den påvirkningen vi får fra det sosiale systemet, fordi påvirkningen skjer når vi forholder oss til andre menneskers nærvær (Nordahl, 2010). Vi blir altså påvirket uansett, så lenge vi forholder oss til andre mennesker.

Man snakker her om et sosialt system som skapes av interaksjon mellom aktørene, og den videre interaksjonen påvirkes av systemet (Nordahl m.fl, 2005). Det betyr at når aktørene i systemet har en form for kommunikasjon så opprettes det mønstre og strukturer som gjør at det oppstår et system. Dette legger føringer for kommunikasjon og samhandling videre i systemet. Ved å forstå mønstrene og strukturene vil man lettere kunne forstå aktørens handlinger, samtidig betyr det at en endring mønsteret kan bidra til en endring i elevenes atferd (Nordahl m.fl, 2005; Nordahl, 2010).

For å skape en endring må vi ha en forståelse for det sosiale systemet, men Nordahl skriver også at en forutsetning for endring er at eleven forstår sine egne erfaringer, handlinger, tankeprosesser og oppfatninger (Nordahl, 2010). Altså må eleven, eller individet, lære å forstå seg selv som aktør i det sosiale systemet.

Elevene er aktører i mange ulike systemer, som skole, fritidstilbud, vennegjengen og familien for å nevne noen. Alle disse systemene har sine egne mønstre og strukturer, som

igjen er med på å påvirke vår atferd. En systemisk forståelse bidrar til å forklare at atferden i ulike mønstre ikke behøver å være lik. Et individ på skolen kan vise en annen atferd enn når det samme individet er på trening eller ute på fritidsaktiviteter (Nordahl m.fl, 2005).

En sentral teori innebærer at man ser på individet som en helhet som påvirker og påvirkes av omgivelsene sine. Bronfenbrenner lanserte det som på norsk kalles sosialøkologi eller utviklingsøkologi (Nordahl m.fl, 2005). Individet og omgivelsene tilpasser seg altså til hverandre fordi de kontinuerlig har en gjensidig påvirkning. En konsekvens av en sosialøkologisk tilnærming er at man ser på både individ og systemene som individet er en del av. Skal man skape en tilstrekkelig forståelse av et individ er det derfor viktig å skaffe informasjon som er til individet selv, men også om systemene rundt eleven. Systemer utenfor skolen og familien kan også ha en påvirkning, fordi systemene kan påvirke hverandre. En elev som deltar i et system sammen med noen av sine nærmeste kontakter påvirkes av dette systemet, som igjen påvirker de andre systemene elevene er en del av (Nordahl m.fl, 2005).

En multisystemisk tilnærming betyr at man søker en forståelse av individets handling gjennom å kartlegge flere ulike systemer. De sosiale systemene påvirker hverandre, og erfaringer og verdier fra et sosialt system kan påvirke handlinger i et annet system (Nordahl m.fl, 2005). Et barn som mobbes av sine medelever på skolen vil mest sannsynlig ikke fungere særlig godt på trening med de samme medelevene, og vil kanskje vise en atferdsendring ovenfor familien, og slik kan man se sammenhengen mellom de ulike systemene.

## 2.4 Relasjoner

Relasjoner er nært knyttet til menneskers behov for å bli sett og anerkjent. Elever som har gode relasjoner til lærerne sine trives bedre, og lærerne hevder de opplever mindre atferdsproblemer (Nordahl, 2010). Disse relasjonene påvirkes av den oppfatningen andre mennesker har av deg, og påvirker videre den samhandlingen som man har med hverandre. Relasjonene påvirkes kontinuerlig, og utvikles når vi samhandler med andre. Nordahl (2010) peker på betydningen av å ha en signifikant andre, en person som har en særdeles viktig rolle for eleven og dens læring og utvikling. En positiv personlighetsutvikling avhenger av at en signifikant andre gir en respons på elevens handlinger (Berg, 2012). En signifikant andre er personer som man har en nær relasjon til, og kjennetegnet ved denne signifikante andre

benytter man til å lære av. En slik signifikant andre kan være både voksne eller medelever (Nordahl, 2010).

En god relasjon kan kjennetegnes ved et positivt samspill, for eksempel ved at læreren har god kjennskap til eleven, elevens interesser eller erfaringer, og at dette benyttes i undervisningssituasjoner. Nordahl (2010) viser også til at det er en sammenheng mellom relasjoner og elevenes oppfatning av undervisningen, i tillegg til at elever med god relasjon til læreren kan se ut til å vise en noe mer positiv sosial kompetanse. Samtidig vil lærerens relasjoner påvirkes av alt det læreren sier og gjør i klasserommet, ikke bare påvirkes relasjonen til den man henvender seg til, men også relasjonen til alle de andre elevene vil påvirkes ettersom læreren samtidig står i relasjon til alle de andre elevene (Christensen og Ulleberg, 2013).

Et annet kjennetegn på en god relasjon er tillit. Personer som har en god relasjon vil ofte ha en gjensidig tillit, og læreren må opptre på en slik måte at elevene får tillit til han eller henne. Tillit er en avgjørende faktor i relasjonen, og eleven må oppleve at læreren lytter, er forutsigbar, er troverdig, holder avtaler, imøtekommer elevens behov og har en positiv innstilling til eleven. På den andre siden er denne tilliten lett å bryte, for eksempel ved å utlevere eller svikte eleven, eller uttaler seg negativt om eleven (Nordahl, 2010).

I arbeidet med å etablere gode relasjoner er det viktig å ha blick for den enkelte eleven. Dette handler om å vise interesse for vedkommende, og være aktiv i samhandling om ting som er betydningsfulle for eleven. Det kan være blick, latter, spørsmål eller kommentarer, i tillegg til ros og komplimenter. I et sosialt fellesskap skal det være både verbal og nonverbal kommunikasjon, og begge disse kommunikasjonsformene er aktuelle for å både anerkjenne og underkjenne elever (Nordahl, 2010).

Relasjonene påvirkes av den forståelsen som utvikles for hverandre. En lærer som har en forståelse for eleven og elevens atferd og tilkjenner gir dette ovenfor eleven, så vil eleven få en mer positiv oppfatning av læreren. Lærerens forståelse av eleven har dermed mye å si for hvordan læreren møter eleven. Lærerens holdninger til elevene vil påvirke de handlinger og reaksjonsmønstre som kommer frem ovenfor elevene. Manglende forståelse kan dermed bidra til at elever møtes på en uhensiktsmessig måte, som igjen har en påvirkning på elevens utvikling (Nordahl, 2010). Denne manglende forståelsen kan ha sammenheng med manglende relasjonell kompetanse. Berg (2012) hevder lærerutdanningen i for stor grad

vektlegger faglig og didaktisk kompetanse, og dermed blir ikke lærerens relasjonskompetanse tilstrekkelig.

## 2.5 Forebyggende arbeid

Antonovsky benyttet begrepet salutogenese for å forklare utvikling av sykdom og sunnhet innen psykisk helse. Salutogenese innebærer et “friskhetsperspektiv”, hvor man fokuserer på faktorer som utvikler god helse, fremfor patogenese som fokuserer på det som kan skape sykdom. Antonovsky så at enkelte individer hadde en evne til å tåle store påkjenninger, og allikevel ha en god psykisk helse (Befring, 2012). Man ser altså på de ressursene som ligger i individet, fremfor å fokusere på det som ikke fungerer godt nok. I et salutogent perspektiv forutsetter man at individet har ulike grader av motstandsressurser som kan brukes når kriser eller vansker oppstår. Slike motstandsressurser kan være enten individuelle, familieforhold eller forhold utenfor familien. Gode sosiale ferdigheter er en slik individuell ferdighet, trygghet og grensesetting er familieforhold, og gode relasjoner kan handle om både familieforhold og forhold som er utenfor familien (Berg, 2005). Et slikt perspektiv er med på å dreie vår forståelse av forebyggende arbeid, slik at man kan fokusere på å utvikle de motstandsressursene som gjør eleven i stand til å møte vansker eller kriser, fremfor å fokusere på det som ikke fungerer. Forebyggende tiltak kan altså både handle om å redusere det som kan bringe sykdom eller vansker, eller man kan fokusere på tiltak som fremmer god helse og motstandsdyktighet mot sykdom.

Forebyggende tiltak kan iverksettes på flere ulike nivåer. Universelle tiltak omhandler hele skolesamfunnet, og kommer alle elevene til gode. Slike tiltak kan være kompetansehevingstiltak for personalet, programmer for å bedre psykososialt miljø og læringsmiljø. Selektert nivå handler om at elevene som er i risiko for å utvikle psykiske vansker eller lidelser skal identifiseres og man iverksetter tiltak for å avdekke de vanskene som kan oppstå. Slike tiltak kan være støttesamtaler, videre henvisning og veiledning av foresatte. På indikert nivå skal man utvikle et skoletilbud for elever som allerede har psykiske vansker eller lidelser. Slike tiltak kan være kompetanseheving eller oppfølging og veiledning av pedagoger fra skolens hjelpeinstanser (Berg, 2012).

Når det gjelder atferdsproblematikk så vil forebyggende tiltak også kunne være enten individfokusert eller kontekstfokusert. Her snakker man om opprettholdende faktorer, altså faktorer som opprettholder atferden. De opprettholdende faktorene relateres like gjerne til

---

faktorer som opprettholder positiv atferd eller som legger til rette for et godt læringsmiljø. De opprettholdende faktorene kan avdekkes i mønstrene og rutinene som utgjør det sosiale systemet. Av slike faktorer finner man for eksempel relasjoner, normer og verdier, kultur og klima på skolen, skole-hjem samarbeid og individuelle vansker og egenskaper (Nordahl, 2010).

Forebyggende arbeid handler om å beskytte barn og ungdom på den ene siden, samtidig som man utvikler barnas kompetanse til å beskytte seg selv (Befring, 2012). Tiltakene må rettes mot både individet og mot de miljøer som individet er en del av. Det er viktig at man ikke tror at ved å kun iverksette tiltak i individets omgivelser vil løse problemene (Nordahl m.fl, 2005). I lys av spesialpedagogikken vil barnehage, skole, hjem, og fritid være aktuelle arenaer for forebyggende arbeid. Det forebyggende arbeidet tar sikte på å redusere sannsynligheten for at vansker vil oppstå, og man reduserer risikofaktorenes påvirkning, altså faktorer som kan bidra til problemutvikling. Befring (2012) skriver videre at forebyggende arbeid har hatt en tendens til å ligge på etterskudd, spesielt med tanke på spesialpedagogiske og psykososiale områder. En helhetlig forebygging innebærer utvikling av gode støttetiltak, blant annet gjennom en økt samordning mellom oppvekst- og hjelpetiltak som helsestasjon, PPT, barnevern og BUP, samt en innholds- og strukturendring i skolen, og fokus på den frivillige innsatsen på barne- og ungdomsområdet. En slik helhetlig innsats vil dermed kreve et arbeid som er flerfaglig og som strekker seg over flere ulike samfunnssektorer (Befring, 2012). Et helhetlig forebyggingsarbeid vil, ettersom det foregår på flere arenaer, også kunne forstås i et multisystemisk perspektiv, hvor flere av individets systemer vil kunne påvirkes.

De som møter barn og unge må ha kompetanse til å se, vurdere og iverksette de riktige tiltakene. Både Befring (2012), Nordahl (2010) og Berg (2010) peker på kompetanse som et viktig ledd i forebyggende arbeidet. Kompetanseutfordringen gjør at skolen kan være nødt til å samarbeide med andre instanser for å iverksette de rette tiltakene for eleven. Det innebærer for eksempel et tettere samarbeid med skolehelsetjenesten og barnevernet, og at man sørger for at riktig instans kommer inn i samarbeidet på et så tidlig stadium som mulig, og før utfordringene blir store. "Tidlig innsats" benyttes ofte som begrep i skolens arbeid, og viser til viktigheten av å adressere utfordringer tidlig. I forebyggende psykisk arbeid er det viktig at skolen klarer å avdekke uheldig utvikling før det blir et problem, og at man har kunnskap om tegn på psykiske lidelser og vansker. Dette innebærer at tidlig innsats egentlig handler

om et sekundært tiltak, og at det universelle, forebyggende arbeidet kan anses som den første intervensjonen mot psykiske vansker (Berg, 2005).

Det er også viktig at man arbeider ut i fra et mestringsperspektiv, hvor individet er i sentrum, og hvor man utvikler individet og individets ressurser (Nordahl m.fl, 2005). Noe av årsaken til at dette er så viktig er at man ikke fullt ut kan gardere seg mot risikofaktorer i individets livsmiljø, og dermed er styrking av motstandsdyktighet viktig for individet (Befring, 2012). Skolen kan, for eksempel ikke gardere seg mot risikofaktorer som finnes i individets fritidsaktiviteter eller hjemmeforhold, derfor er det av betydning at individet utvikler en generell motstandsdyktighet for å tåle utfordringer.

## 2.6 Samarbeid

Oppgaven er rettet mot sosialfaglig arbeid i skolen. I noen skoler er dette arbeidet en del av pedagogenes undervisning, og i andre skoler er det opprettet egne stillinger som har et ansvar for det sosialfaglige arbeidet. Det er allikevel ikke slik at pedagogene fritas for dette arbeidet, men det er fremdeles en del utfordringer som krever en annen kompetanse. I det sosialfaglige arbeidet skolen samarbeide med sosialarbeidere, helsesøstere og skolens hjelpeinstanser som PPT, BUP og barnevern.

### 2.6.1 Tverrfaglig samarbeid

Kompetanse er et viktig begrep for å identifisere, forebygge og iverksette tiltak, enten det gjelder psykisk helse, psykososiale utfordringer eller atferdsproblematikk. Elevene har sine sosiale og kulturelle bakgrunner, vansker, forutsetninger og ressurser, og alle har rett på en likeverdig og tilpasset opplæring. Nilsen (2008) skriver at *tidlig innsats* er viktig for å hindre at vansker og barrierer forsterkes, og at tilrettelegging og oppfølging er en viktig del av både det å avdekke, men også for å kunne iverksette tiltak. Det er viktig at hjelpen kommer så tidlig som mulig, enten det gjelder atferdsutfordringer, lærevansker, psykososiale utfordringer eller psykiske vansker.

Tverrfaglig samarbeid kan omhandle både individuelt og systemnivå. På et systemnivå handler innsatsen om flere skoler, og er en viktig del av kommunens generelle arbeid med helsefremmende faktorer. På individnivå samarbeider instansene, foresatte og skolen om å bedre betingelsene for den enkelte eleven. For at den den tverrfaglige innsatsen skal ha best



---

mulig effekt er det viktig at samarbeidet fungerer godt, og at de som har behov for hjelp får utbytte av de ulike kompetansene i hjelpeinstansene (Berg, 2012). Samarbeidet mellom ulike instanser kan også by på noen utfordringer. Ofte kan kritikk av samarbeidsformer være at hjelpeinstansene ikke fungerer godt nok med skole, foresatte og elev, og at det blir lite sammenheng mellom tiltakene og for lite helhetlig tenkning og arbeid. Det kan virke som at instansene ikke helt forstår hverandre og hverandres innsatser, og at det blir for lite sammenheng mellom hva de ulike instansene gjør. Basert på ulike kompetanser og ulike forvaltningsnivåer kan det være at instansene får forskjellige forståelser av individets behov og at grenser og profesjonsinteresser påvirker det arbeidet de ulike instansene gjør. I tillegg har ofte instansene for lite kunnskap om hverandre, og dette påvirker forventningene de ulike instansene har til hverandres bidrag (Berg, 2012). Det tverrfaglige samarbeidet må tuftes på felles forståelse og ha klare mål og rutiner.

Det tverrfaglige samarbeidet kan også gjelde internt samarbeid mellom ulike profesjoner på skolen. Nordahl m.fl (2005) hevder at det foreligger et stort utviklingspotensial for tverrfaglig samarbeid internt på skolene. Anerkjennelse og forståelse trekkes frem som to av hindringene som samarbeidet står ovenfor, og at det kan oppstå utfordringer med kulturer og følelsen av å arbeide ensomt blant etablerte kan oppstå. Det er viktig at de nye yrkesgruppene får status og innflytelse, og at man anerkjenner de ulike kompetansene og hverandres kulturer. Skolen har et spesielt ansvar for dette nye samarbeidet, og at det etableres gode samarbeidsrutiner, i tillegg til at den flerfaglige ressursen skal utnyttes på best mulig måte (Nordahl m.fl, 2005).

### **2.6.2 Skoleomfattende arbeid**

Å ansette noen på skolen i en sosialfaglig stilling kan være en måte å skaffe skolen ytterligere kompetanse som kan bidra til å ivareta elevene. Skolen skal sikre at alle elevene får en tilpasset opplæring, opplever inkludering og et godt psykososialt miljø, og sosialarbeideren er direkte tilknyttet mye av dette arbeidet. En forutsetning for at dette samarbeidet fungerer er at arbeidet bygger på en felles plattform og ideologi, og en skoleomfattende plan bidrar til å tydeliggjøre dette (Nordahl m.fl, 2005). Gjennom en skoleomfattende plan kan skolen legge bedre til rette for å lykkes med et helhetlig og koordinert arbeid, og planene vil ha en forpliktende effekt for de ansatte. I et forebyggingsperspektiv er denne helhetlige innsatsen særlig avgjørende (Nordahl m.fl, 2005).

Betydningen av et helhetlig arbeid gjør at skolens arbeid med helhetlige planer og dokumenter må derfor tillegges vekt. Skolens kultur må være fundamentet i planen, og dette ansvarliggjør også skolens ledelse som er en viktig del av denne kulturen. Skoleledelsen har også et særskilt ansvar for evaluering av planen, for å avdekke hva som fungerer og ikke (Nordahl m.fl, 2005).

Det skoleomfattende arbeidet skal altså bygge på en helhetlig forståelse, og at skolen har en felles plattform for sitt arbeid. Skolen må utvikle en samarbeidskultur som er basert på en gjensidig tillit, felles ansvar og pålitelighet. Dette gjøres ved at det etableres en samarbeidskultur som baseres på samarbeidstid, fellesskap, felles målsetting og aktiv ledelse (Dufour & Marzano, 2011, s. 67. Egen oversettelse).

Skolene er forpliktet til et kontinuerlig og systematisk arbeid med skolens psykososiale miljø. Mange skoler har derfor utarbeidet egne psykososiale handlingsplaner, som skal være førende for skolens arbeid.

## 2.7 Oppsummering av de teoretiske perspektivene

I teorikapittelet kan vi se at det er både et lovfestet krav, og et behov for en sosialfaglig innsats. Det er særlig områder som påvirker skolens sosialfaglige arbeid: Relasjoner og samarbeid. Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005) trekker frem at de tilsynelatende er et stort utviklingspotensial for skolens interne samarbeid. Blant annet trekkes forståelse frem som en av hindringene dette arbeidet møter, og at etablering av gode samarbeidsrutiner og – kultur er vesentlig for en best mulig ressursutnyttelse (Nordahl m.fl, 2005).

I tillegg til forståelse av roller og oppgaver, blir også lærerens forståelse av elevene viktig. Det er et behov for å øke lærernes kompetanse innenfor det sosialfaglige perspektivet, slik at man i større grad kan avdekke utfordringer på et tidlig stadium, og for å sikre at det forebyggende arbeidet er godt. Læreren må derfor kjenne til ulike faktorer som fremmer god helse, kunne etablere et trygt og godt læringsmiljø, og skape gode relasjoner til elevene (Berg, 2012).

Skolen bør ha en plan for et forebyggende arbeid, som skal fremme helse, trivsel og trygghet. Dette arbeidet kan sees i et helsefremmende perspektiv, eller et sykdomshemmende perspektiv. Forskjellen på disse to perspektivene er hvor man setter inn innsatsen. Det

helsefremmende perspektivet tar sikte på å skape god helse, gjennom etablering av motstandsressurser som gjør at individet i større grad tåler utfordringer. Et sykdomshemmende perspektiv tar sikte på redusere risikofaktorer man kan møte. (Befring, 2016; Berg, 2012; Berg 2005). Kompetanseheving av personalet er også et forebyggende tiltak, som også kan bidra til å øke den skoleomfattende innsatsen (Berg, 2012).

Etter at man har sett tegn til utfordringer eller avdekket vansker, er det viktig at elevene opplever at skolen har forståelse for, og iverksetter, nødvendige tilpasninger i elevens hverdag. Det er vanskelig å få en god forståelse av begrepet tilpasset opplæring, og en definisjon som også tar med emosjonelle og sosiale behov er presentert for å gi begrepet en ny forståelse (Engh og Høilhilder, 2008). Den tilpassede opplæringen handler således om at skolen skal tilpasses både faglig, men også med hensikten om personlighetsutvikling og dannelse (Engen, 2010).

I skolens arbeid blir relasjonelt arbeid viktig, både for å skape gode relasjoner mellom elevene, men også mellom elev og lærer. Relasjonene er under en kontinuerlig påvirkning, og utvikling (Nordahl, 2010). Gode relasjoner er viktig for å skape trygghet og trivsel, og disse relasjonene kan kjennetegnes ved et positivt samspill (Nordahl, 2010). Skolen må derfor legge til rette for at elevene opplever ansvarlige voksne som er trygge, tydelige og som evner å skape gode relasjoner. Dette er avgjørende for at elevene skal utvikle tillit til den voksne. Denne tilliten avhenger av at man klarer å skape en gjensidig forståelse av hverandre, og lærere som viser forståelse for elevens atferd, og tilkjenner dette for eleven, vil sørge for at eleven danner seg et positivt bilde av læreren. Manglende forståelse kan føre til en u hensiktsmessig samhandling, som igjen kan påvirke elevens læring.

### 3. Vitenskapsteori og metode

I dette kapitlet vil studiens teoretiske og metodiske valg presenteres, og gjennomføringen av selve undersøkelsen blir drøftet. Først presenteres det vitenskapsteoretiske perspektivet, - fenomenologien og hermeneutikken, deretter vil valg av metode begrunnes ut i fra teori og problemstilling. Metodens forutsetninger, styrker og kvaliteter vil beskrives underveis.

Videre i kapitlet vurderes forskerens rolle, og den forskningsmessige legitimiteten knyttet til troverdighet, pålitelighet og overførbarhet vurderes.

Siste del av kapitlet er en presentasjon av undersøkelsen og gjennomføringen av denne. Datamaterialets bearbeidelse beskrives for å gi et innblikk i hvordan analyse og prosesser har ledet til undersøkelsens resultater og funn.

#### 3.1 Fenomenologi

Fenomenologien og hermeneutikken er de vitenskapsteorier som er brukt i denne oppgaven. Disse teoriene er med på å skape en forståelse av mine fortolkninger, og forklarer den subjektive forståelsen som ofte ligger til grunn i kvalitative forskningsmetoder.

Fenomenologien ble grunnlagt av Edmund Husserl, og har senere blitt påvirket og utviklet av Heidegger, Sartre og Merleau-Ponty (Kvale og Brinkmann, 2015). Ved å gjennomføre konsentrerte studier av et selvreflekterende selv kunne man ifølge Husserl oppnå en vitenskapelig kunnskap. Husserl så en verdi i at selvet fant den grunnleggende meningen eller essensen i erfaringene (Postholm, 2010). Det å selv finne denne meningen eller essensen er å skape kunnskap i tenkningen, og fenomenene eksisterer i folks bevissthet (Postholm, 2010).

Fenomenologien handler om at selvet (subjektet) reflekterer over egne erfaringer og opplevelser, for å finne meningen eller essensen. Disse erfaringene og opplevelsene er selvets egne erfaringer, og vil således kunne antas å representere en subjektiv fremstilling av verden. Husserl hevdet at den subjektive og objektive kunnskapen hadde en sammenheng, og at den objektive virkeligheten egentlig bare var en subjektiv virkelighet. Med det mente han at den objektive virkeligheten egentlig var en subjektiv virkelighet, og at oppfattelsen av et objekts virkelighet er avhengig av et subjekt (Postholm, 2010). De opplevde objektene kan

---

være både av fysisk og mental art. Det kan dreie seg om fysiske gjenstander som et maleri eller naturen, men det kan også være en opplevelse som er knyttet til følelser som glede, sinne, sjalusi, omsorg, læring og depresjon (Postholm, 2010). En prosess som dette består da av en blanding av det som eksisterer i subjektets oppfatninger og meninger, og det som objektivt er tilstede. Slik vises relasjonen mellom bevisstheten og det som eksisterer i subjektets omliggende verden (Postholm, 2010).

I Husserls teori er intensjonalitet et sentralt begrep. *Intensjonalitet* er knyttet til en indre erfaring om at man har bevisstheten rettet mot noe, og at det er dette ”noe” som gir bevisstheten mening (Postholm, 2010). Postholm (2010) skriver videre at dette ”noe” representerer et behov mennesket har, og gir bevisstheten en mening. Dette innebærer at det skjer en interaksjon mellom verden og subjektet, og at det i denne interaksjonen skapes mening og forståelse. Alvesson og Sköldberg (2008, s.166) skriver at intensjonalitet er den ”levde” erfaringen og opplevelser. Disse erfaringene og opplevelsene er forutsatt en tolkning av blant annet hensikt, verdier, og mening.

Et annet sentralt begrep i fenomenologien er *livsverden* (Alvesson & Sköldberg, 2008). Livsverden er verden slik vi ser den uavhengig og forut for alle forklaringer, og slik vi møter den fremtrer for oss i vår umiddelbare og middelbare opplevelse i dagliglivet (Postholm, 2010). Vitenskapen representerer bare våre opplevelser og erfaringer, og uten våre synspunkt og ståsted ville ikke vitenskapen hatt den samme betydningen. Fenomenologien handlet i utgangspunktet om individets bevissthet og opplevelse, men Heidegger og Husserls påvirkning har ført til at fenomenologien etter hvert handlet om menneskets livsverden (Alvesson & Sköldberg, 2008; Kvale & Brinkmann, 2015).

Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og man tar ikke med den virkelige verden i betraktningen (Alvesson & Sköldberg, 2008) Dette kalles den *fenomenologiske reduksjon*. Dette innebærer at det er de subjektive opplevelsene og erfaringene som er essensielle, og at man tillater at disse erfaringene og opplevelsene er basert på individets virkelighetsoppfatning. Gjennom et fenomenologisk ståsted vil man kunne oppdage at vi ser verden på forskjellige måter fordi verden erfares ulikt.

*Den eidetiske reduksjon* betyr at man ønsker å se gjennom det enkelte fenomen, for å komme frem til allmennbegreper som kalles ”universalier” eller ”vesen”. Hensikten med denne reduksjonen er allikevel ikke at man skal generalisere for å fjerne seg fra den subjektive

opplevelsen, men at man skal kunne finne frem til en essens med overføringsverdi (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Den tredje reduksjonen er den *transcendentale* hvor man søker en forståelse av hvordan man skaper disse "vesenene" eller generelle fenomenene (Alvesson & Sköldberg, 2008) Man går fra å se på selve fenomenet, til å se på hvordan fenomenene skapes, og hva som spiller inn på at disse fenomenene får sine egenskaper (Alvesson & Sköldberg, 2008).

## 3.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk betyr forklaringskunst, og den moderne hermeneutikken har fungert som en metodelære for fortolkning av meningsfulle fenomener, i tillegg til å beskrive de vilkår som må være tilstede for å forstå meningen (Gilje & Grimen, 1993). Det finnes en rekke meningsfulle fenomener, for eksempel tekster, kunst, trosretninger, språklige uttrykk og menneskelige handlinger, som uttrykker mening eller har en betydning. Altså kan ordet mening både knyttes til menneskelig aktivitet og resultatet av denne aktiviteten, i tillegg brukes ordet ofte for å beskrive noen betingelser for aktiviteten, som regler og normer (Gilje & Grimen, 1993).

Hermeneutikken er relevant for samfunnsvitenskapen ettersom mye av datamaterialet består av meningsfulle fenomener som tekst, muntlige ytringer og menneskelige handlinger. Samfunnsvitenskapen forsøker å forklare blant annet atferdsmønstre, normer, regler og verdier, - som også er meningsfulle fenomener. Dette innebærer at samfunnsforskere må fortolke og forstå noe som allerede er fortolket, - sosiale aktørers fortolkninger og forståelse av seg selv, av andre og av den fysiske verden (Gilje & Grimen, 1993).

En av hermeneutikkens hovedtema er at meningen av en del kan kun forstås om den settes i sammenheng med helheten. Likeledes består helheten av deler, og delene kan kun forstås ut av helheten. Dette kalles *den hermeneutiske sirkelen* (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Den hermeneutiske sirkelen illustrerer en sammenheng mellom det vi skal fortolke, forforståelsen og den konteksten det skal fortolkes i (Gilje & Grimen, 1993). Det vil være en stadig bevegelse i forholdet mellom del og helhet, og at fortolkningene av del, helhet og kontekst avhenger av hverandre. Det betyr at disse ikke kan skilles fra hverandre, men må sees i sammenheng og i fellesskap (Gilje og Grimen, 1993). Den hermeneutiske sirkel har

---

vært en veldig viktig del av undersøkelsens analyseprosess. Ved å finne sammenhenger mellom deler og helhet, gav intervjuene en ny forståelse. Denne prosessen innebar en kontinuerlig vandring mellom del og helhet, slik at informantenes stemme fikk styre arbeidet fremfor forskerens forforståelse.

Gilje og Grimen (1993) skriver at, man innen samfunnsforskningen, ofte må fortolke og forstå noe som allerede er fortolket. For eksempel skal man som forsker forstå og fortolke en fortolkning som sosiale aktører har av seg selv, av andre og av verden. Det innebærer at fortolkningen skal gjøres uavhengig av om aktørens fortolkning er korrekt eller feil, fordi alle fortolkninger kan gi viktig informasjon.

Den hermeneutiske sirkel peker også på forforståelse som et begrep. En av grunntankene i hermeneutikken er at vi forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger, og at vi aldri møter verden forutsetningsløst (Gilje & Grimen, 1993). Et nødvendig vilkår for forståelse er forforståelse, og det kommer av at vi er avhengige av en viss ide av hva vi skal se etter når vi skal fortolke et meningsfullt fenomen. Uten denne ideen ville undersøkelsene ikke ha noen retning, og vi ville ikke ha kjennskap til hva vi skal se etter i undersøkelsen (Gilje & Grimen, 1993). Dette illustreres gjennom valget av teoretiske perspektiver i undersøkelsen. De teoretiske perspektivene er preget av forskerens forforståelse, og gir retning for hva man ser etter.

Det er allikevel noen utfordringer med fortolkning og forståelse av meningsfulle fenomener. For det første må ikke alle deler av forforståelsen være uttalt eller språklig formulert. Filosofen Michael Polanyi kaller det for *taus kunnskap*, fordi det kan handle om deler av forforståelsen man er mindre bevisst over eller har et mindre reflektert forhold til (Gilje og Grimen, 1993)

For det andre henger de ulike delene i aktørens forforståelse sammen i et system som er mer eller mindre koblet sammen. Forforståelsen er holistisk, det vil si at de ulike delene bygger på og støtter opp om hverandre, og passer sammen, uten at de nødvendigvis stammer fra et og samme sett av grunnleggende premisser (Gilje og Grimen, 1993)

For det tredje er aktørens forforståelse reviderbar. Når man møter verden og nye erfaringer oppstår kan forforståelsen forandres. Dette gjør at mennesker kan ha en gjensidig forståelse. En endring i forforståelsen kan ha påvirkning på resten av systemet også, eller på andre deler av forforståelsen (Gilje og Grimen, 1993)

### 3.3 Kvalitativ metode

Kvalitative metoder er basert på et ønske om å forstå subjektive erfaringer og opplevelser. Tangaard og Brinkmann (2012) skriver at man i kvalitativ forskning har en interesse i *hvordan* noe gjøres, sies, oppleves, fremstår eller utvikles. Man ønsker å beskrive, forstå, fortolke eller dekonstruere kvaliteten i den menneskelige erfaringen.

Den kvalitative forskningen handler om at man utforsker menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting (Postholm, 2010). Man søker en forståelse av deltakernes perspektiv, og man ser på menneskers hverdagshandlinger i en naturlig kontekst. Hensikten med den kvalitative forskningen er å finne frem til den felles opplevelsen eller erfaringen mennesker har av et fenomen (Postholm, 2010),

Dalland (2012, s. 112) skriver at kvalitative metoder kjennetegnes av:

- Følsomhet (best mulig gjengivelse av en kvalitativ variasjon)
- Dybde (mange opplysninger om et smalt undersøkelsesområde)
- Det særegne (få frem det spesielle eller det avvikende)
- Fleksibilitet (intervju uten faste svaralternativer, ustrukturerte observasjoner)
- Nærhet (innsamling i direkte kontakt med feltet)
- Helhet (sikte på å få frem helhet og sammenhenger)
- Forståelse (ønsker å formidle forståelse)
- Deltaker (gir innblikk i fenomenet fra innsiden, forskeren erkjenner påvirkning og delaktighet)
- Jeg-du-forhold (det er et jeg-du-forhold mellom forsker og informant)

De kvalitative metodenes evne til å gå i dybden gir forskeren mulighet til å tolke fenomenet ut i fra informantens ståsted. Denne tolkningen påvirkes av forskerens teoretiske ståsted, ettersom teori gir en retning for forskningsarbeidet, og forskningsfokuset påvirkes av forskerens egne opplevelser og erfaringer (Postholm, 2010). Påvirkningen illustreres ved at forskeren har med seg disse erfaringene og opplevelsene inn i forskningen gjennom spørsmålenes tema og formulering, metodevalg, analyse og tolkning (Postholm, 2010).



---

### 3.3.1 Det kvalitative intervju

I denne undersøkelsen er det kvalitative intervjuet valgt som metode. Dette ble valgt fordi jeg ønsket å få tilgang til informantenes erfaringer, tanker og opplevelser. Det kvalitative intervjuet gir meg en dypere forståelse, ettersom jeg kan stille utdypende spørsmål, informanten kan bidra til å styre samtalen inn på områder som de opplever som vesentlige og nyanser i informantens utsagn kan tre klarere frem. Postholm (2010) hevder at man gjennom intervju kan få tak i informasjon som ikke kan avdekkes på andre måter. Respons, følelser, tanker, holdninger og intensjoner er slike ting som kan avdekkes eller avklares gjennom et intervju, og dette gjorde at nettopp det kvalitative intervju hadde de egenskapene som var relevante for dert jeg vil undersøke.

Kvale og Brinkmann (2015) omtaler intervjusituasjonen med en metafor som beskriver to ulike epistemologiske oppfatninger. Disse oppfatningene kan ikke nødvendigvis ansees som atskilte kategorier, men kan, i forkant av et intervju, skape en refleksjon over intervjuerens oppfatning over kunnskapsbegrepet. Intervjueren kan være som en *gruvearbeider* eller som en *reisende*. Gruvearbeideren vil oppfatte kunnskap som skjult metall, og intervjueren skal bringe det verdifulle metallet opp av graven og ut i lyset. Gruvearbeideren anser altså kunnskapen for å være noe som ligger i informantens indre, som venter på å avdekkes, og som er upåvirket av gruvearbeideres arbeid, f.eks gjennom ledende spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2015).

Den reisende er på reise i fremmed land, og utvikler kunnskap gjennom å utforske landet, samtale med lokalbefolkningen, og fortolker deres fortellinger. Den reisende forteller så disse historiene når han kommer hjem, og disse fortellingene har vekt på det publikum får høre, hvor intervju og analyse henger tett sammen. Denne metaforen har en samtaletilnærming til forskningen, og kan ansees for å ligge under en postmoderne, konstruktivistisk forståelse (Kvale og Brinkmann, 2015).

## 3.4 Semistrukturert intervju

I denne undersøkelsen har kvalitativt intervju blitt valgt som forskningsmetode. Undersøkelsen søker informantenes erfaringer og meninger om betydningen av det sosialfaglige arbeidet. Fog (2004) skriver at formålet med et kvalitativt forskningsintervju er å få tak i hvilken betydning ting, personer og forhold har for informanten, og gjennom dette

skal informantens kognitive og følelsesmessige organisering av verden avdekkes og fortolkes. Målet er altså å få tak i så grundige beskrivelser som mulig av informantene.

Kvalitative forskningsintervju kan gjennomføres individuelt, eller som gruppeintervju. I denne oppgaven har det individuelle semistrukturerte intervjuet blitt valgt som metode. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) skriver at individuelle intervju er egnet når man søker en detaljert beskrivelse av informantens meninger, forståelse, erfaring, følelse, holdninger og refleksjoner knyttet til et fenomen. I denne undersøkelsen vil informantene bli spurt om personlige ting og meninger, og det kan være elementer i intervjuet som gjør at informanten må svare på spørsmål som omhandler både nærmeste ledelse og kolleger, som gjør at et gruppeintervju kunne vært begrensende for samtalen.

Det halvplanlagte, formelle intervjuet, eller det *semistrukturerte intervjuet*, bygger på en intervjuguide. I det semistrukturerte intervjuet bindes ikke forskeren til intervjuguiden, men kan bevege seg friere i dialogen med informanten. Postholm (2010) skriver at forskeren skal ha noen spørsmål klare til intervjusituasjonen, men at man samtidig skal være åpen for de forholdene som informanten selv ønsker å ta opp. Dette gjør at intervjuene kan ta andre retninger enn det forskeren forutser, og at man heller kan ta del i informantens refleksjonsreise fremfor å forholde seg slavisk til intervjuguiden. En konsekvens av denne intervjuformen er at man kan ”brenne inne” med spørsmål som man ikke får stilt, men på den annen side får man kanskje tak i informasjon man ikke hadde forventet. Oppfølgingsspørsmål blir derfor sentrale i denne intervjuformen. Det semistrukturerte intervjuet gir en større anledning til å forfølge interessante utsagn fra informanten, samtidig som det gis mulighet til å ha klarlagt noen kategorier i forkant. Denne fleksibiliteten i intervjuets struktur er en viktig grunn til mitt valg av forskningsmetode. En frihet til å forfølge informantenes utsagn var veldig viktig, spesielt for å kunne avklare eller utdype informantens meninger, tanker og erfaringer. Konsekvensen var at jeg fikk bedre innblikk i de områdene som opplevdes som viktige for informanten, men gjorde også at ikke informantene fikk de samme spørsmålene. Her spilte intervjuguiden en viktig rolle, og bidro til at informantene fikk uttale seg om de samme temaene og områdene som var fastlagt i guiden slik at intervjuene fikk en sammenheng.

### 3.4.1 Etikk

Kvalitativ forskning er basert på at forsker og informant har et nært forhold (Postholm, 2010). Ethiske prinsipper er derfor sentrale i arbeidet med å fremskaffe de gode forskningsdataene. For å ivareta etiske og moralske verdier og prinsipper anbefaler Postholm (2010) at man gjør etiske vurderinger og overveielser i forkant av, underveis i og i etterkant av forskningsundersøkelsen. Kvale og Brinkmann (2015) skiller ikke nevneverdig mellom etikk (formelt, retningslinjer) og moral (dagliglivets oppførsel), men snakker om en bredere forståelse av de forventninger til hvordan man skal tenke, handle, være og føle, både om og til andre mennesker.

I kvalitativ forskning kan det være utfordrende når man har et ønske om å oppnå kunnskap samtidig som man skal ivareta etiske hensyn. Fog (2004) hevder at man i intervjusituasjonen møter informantens subjektivitet, og om denne subjektiviteten fortolkes eller utfordres, er det informantens autonomi som er utsatt. Man kan også stå i fare for at informanten ”presses” til å gå for langt i utleveringen av informasjon, og ved alle disse situasjonene kan man risikere at informanten umyndiggjøres. Denne utfordringen synliggjør utfordringen om å gjøre intervjuet dypt og nærgående nok til å ikke bare bevege seg på overflaten av intervjuets tema, samtidig som man skal behandle informanten med respekt (Kvale og Brinkmann, 2015).

Kvale og Brinkmann (2015) nevner 4 etiske aspekter:

- Informert samtykke
- Konfidensialitet
- Konsekvenser
- Forskerens rolle

*Informert samtykke* handler om at informanten skal akseptere deltakelse i undersøkelsen på et velinformert grunnlag. Informanten skal kjenne til undersøkelsens formål og hovedtrekk i designet, samtidig som det skal foreligge en bevisstgjøring av ulemper og fordeler som kan følge ved å delta. Et informert samtykke sikrer forskeren at informantene deltar frivillig, og at informanten er kjent med muligheten for å trekke seg på et hvilket som helst tidspunkt i undersøkelsen. Et informert samtykke bør også inneholde informasjon om fortrolighet, hvem

som har tilgang til forskningsdataene, forskerens rett til offentliggjøring og informantenes tilgang til transkripsjon og analyse (Kvale & Brinkmann, 2015).

*Konfidensialitet* innebærer at man ivaretar informantens rett til privatliv. De data som utgjør en risiko for å avsløre informantens identitet eller er av privat karakter skal ikke offentliggjøres, med mindre det foreligger et skriftlig samtykke fra informantene om at dette kan inngå i forskningsrapporten. Konfidensialitet, som legges til grunn for anonymitet i en forskningsundersøkelse, kan beskytte deltakerne, men på den andre siden kan det også bli brukt som et alibi for en umotsagt tolkning av informantens utsagn (Kvale og Brinkmann, 2015).

Informantenes konfidensialitet vil også ivaretas av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Forskningsprosjekter som skal behandle personlige opplysninger digitalt eller som inneholder et manuelt, systematiserte personopplysninger i et register skal meldes til NSD (Norsk senter for forskningsdata [NSD], 2017). I tillegg har NSD utarbeidet retningslinjer for samtykkeerklæringer.

*Konsekvenser* ved en forskningsundersøkelse gjør at forskeren har et ansvar for å sikre informantene så godt som mulig mot skade. Forskeren har ansvar for å overveie og reflektere over potensielle konsekvenser, ikke bare for informanten, men også for den gruppen informanten også kan ansees for å representere i en undersøkelse. Et nært forhold mellom forsker og informant kan også bidra til at informanten utleverer informasjon og opplysninger som man senere angres på. Dette gjør at forskeren må være lyttende og oppmerksom, slik at forskeren selv kan ta hensyn til hvor langt man kan bevege seg i sine undersøkelser. Det er også slik at mange forskere glemmer overgangen mellom tale og skrift, og at viktig informasjon fra informantens side går tapt i transkriberingen. (Kvale og Brinkmann, 2015) Det er dermed et stort ansvar som hviler på forskeren, og forskeren bør ha et bevisst og reflektert forhold til sine oppgaver og sin rolle når forskningsundersøkelser startes opp.

### **3.4.2 Forskerens rolle**

Forskerens rolle og integritet er avgjørende på den kunnskap som produseres og hvilke etiske beslutninger som fattes i et forskningsprosjekt (Kvale og Brinkmann, 2015)

---

Moralsk ansvarlig forskningsatferd er noe mer enn abstrakt etisk kunnskap og kognitive valg. Den er forbundet med forskerens moralske integritet, hans eller hennes empati, sensitivitet og engasjement i moralske spørsmål og moralsk handling. Betydningen av forskerens integritet øker i forbindelse med intervju, fordi intervjueren selv er det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap. (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 108)

Kort sagt så er forskerens egenskaper, verdier og kvaliteter med på å avgjøre hvilken forskningsmessig moralske atferd som utvises. Man kan ha en etisk kunnskap og bruke denne til å gjøre gjennomtenkte valg, men forskerens sensitivitet og empati er med på å påvirke de valgene som gjøres både før, under og etter en forskningsundersøkelse.

Det kan være vanskelig å frigjøre seg helt fra sin egen forforståelse, ettersom denne også påvirker spørsmålene, temaene og hvilken innfallsvinkel man har til intervjuet. En bevissthet om egen rolle og forforståelse er viktig, slik at man kan kompensere for dette i forskningsarbeidet (Postholm, 2010).

Et viktig moment i den hermeneutiske forskningen er at forskeren har med seg sin forforståelse og denne preger forskningen. Det er allikevel ikke slik at denne ubevisst styrer forskningen, men at forskeren kan beskrive sine egne tolkninger og handlinger, og dermed bringe på banen de forutsetninger som ligger til grunn for forskningens tolkninger.

Kvale og Brinkmann (2015) peker på forskningsintervjuet som en dialog, men at denne dialogen ikke kan ansees for å være fullstendig fri og åpen, og mellom to likeverdige parter. Det forekommer et asymmetrisk maktforhold mellom forsker og informant, uavhengig av om forskeren utøver makten bevisst. Forskeren har styringen i intervjuet, ettersom det er forskeren som starter og definerer intervjusituasjonen, velger tema og spørsmål, kan fatte vurderinger på hvilke svar som forfølges grundigere, og som avslutter samtalen. Informanten kan komme med sine betraktninger, men forskeren kan kontrollere de rammene man forholder seg til underveis, og kan styre informanten inn på andre temaer som forskeren finner mer interessante. Intervjuet kan derfor ansees som en enveis, instrumentell dialog (Kvale og Brinkmann, 2015). Forskeren spør og informanten svarer, det er en dialog hvor samtalen går i en retning. Samtalen i seg selv er ikke målet, men det er et instrument som benyttes av forskeren til å få informasjon som senere kan fortolkes ut i fra forskerens interesser. Forskeren har derfor en mulighet til å fortolke informantens utsagn, og dermed finne ut hva informanten egentlig mente, uten at dette kan påvirkes av informanten (Kvale

og Brinkmann, 2015). Informanten er derfor underlagt forskerens kontroll på mange områder.

Forskerens personlige egenskaper og ytre kjennetegn som alder, kjønn og sosial bakgrunn har en betydning for hvordan man fremstår for informanten. Videre vil forskerens reaksjoner påvirke det forholdet som utvikles mellom forsker og informant. Som forsker søker man en utvikling av tillit og troverdighet i gjennom et intervju, og dette gir informanten et grunnlag til å fortelle åpent og friere om sine erfaringer og følelser (Thaagard, 2013). Både ytre fremtreden, forskerens personlige egenskaper og kommunikasjon vil påvirke hvor stor grad av tillit og troverdighet som oppnås i en intervjusituasjon. Hvis informanten føler tillit er det lettere å åpne seg om informasjon av mer personlig eller følelsesmessig karakter.

Problemstillingen i denne oppgaven er nært knyttet til den hverdagen jeg møter som lærer. Gjennom min utdanning og den tiden jeg har arbeidet i skolen har jeg fått noen erfaringer om sosialfaglig arbeid, samtidig som dette temaet er noe jeg finner interessant. Dette gjør at jeg har forutsetning for å gjenkjenne informantenes ståsted, og gjenkjenner informantenes begreper. Denne forkunnskapen gjør også at spørsmålsstillingene kan være relevante, samtidig som det er viktig å være bevisst på at min forforståelse ikke skal styre retningen eller innholdet i for stor grad. Det er selvfølgelig ønskelig, og en målsetting, at oppgaven baseres på informantenes reelle opplevelser og erfaringer, og ikke min forforståelse av temaet. Det var derfor viktig å stille så åpne spørsmål som mulig, slik at informantene selv kunne avgjøre hva de mente var relevant informasjon og dermed sørge for at min forforståelse ikke preger spørsmålsstillingen.

### **3.4.3 Validitet, reliabilitet og overførbarhet/generalisering**

Forskningsprosjektets validitet og reliabilitet omfatter undersøkelsens troverdighet (Thaagaard, 2013)

*Reliabilitet* handler om at forskningen skal være gjennomført på en tillitsvekkende og pålitelig måte. Et grunnleggende spørsmål for reliabiliteten er om en annen forsker ville kommet frem til de samme resultatene, om forskeren hadde benyttet samme forskningsmetode (Thaagaard, 2013). Dette vil kunne være med på å forsterke inntrykket om at forskerens rolle ikke har vært tilstrekkelig til å farge undersøkelsens resultater.

Repliserbarheten i undersøkelsen viser da til en relevant nøytralitet mellom forsker og informant, og at resultatene kan anses som uavhengig av den relasjonen som foreligger mellom disse individene (Thaagard, 2013). For å styrke oppgavens reliabilitet har det vært viktig å beskrive så godt som mulig det arbeidet som er gjort. Målet er å skape en gjennomsiktighet (Fog, 2004).

Undersøkelsens *validitet* viser til undersøkelsens gyldighet. Datamaterialet i undersøkelsen er fortolket av forskeren, og validiteten innebærer at man vurderer om tolkningene og funnene kan ansees for å representere den virkeligheten man studerer (Thaagaard, 2013). Validitetskriteriet handler om at fortolkningen skal være tilstrekkelig dokumentert, og det skal være logisk konsekvent (Postholm, 2010). Et sentralt element i validitetsvurderingen er om forskningsmetoden undersøker det den er ment å undersøke, og teoretiske funn, begrepsmessig klarhet og en metodologisk vurdering er vesentlig i denne konklusjonen (Postholm, 2010). For meg som forsker innebærer dette at fortolkninger skal baseres på informantenes utsagn. Utsagn som oppleves som relevante kan utdypes og begrunnes, og forskeren kan utvikle en dypere forståelse.

Generaliserbarhet kan belyses gjennom 3 ulike former for generalisering: Den naturalistiske, den statistiske og den analytiske.

Den naturalistiske baseres på personlige erfaringer, den statistiske er basert på statistiske modeller og den analytiske som handler om at man kan gjøre en begrunnet vurdering på om funnene har en betydning for andre tilsvarende situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er den analytiske generaliserbarheten som er mest relevant for denne undersøkelsen, hvor jeg som forsker forsøker å bruke både beskrivelser og argumentasjoner som tillater leseren å gjøre sin egen vurdering av undersøkelsens generaliserbarhet (Kvale og Brinkmann, 2009).

## 3.5 Undersøkelsen

I denne delen presenteres selve datainnsamlingen, og de metodiske vurderingene blir tydeliggjort her.

### 3.5.1 Utvalg

I denne undersøkelsen er formålet å belyse betydningen av det sosialfaglige arbeidet for å imøtekomme kravet om tilpasset opplæring. Ved å lete på internett, fant jeg noen skoler som hadde egne sosialfaglige ansatte, som miljøterapeut, sosialpedagog eller liknende. Jeg kontaktet disse skolene, og oversendte mitt informasjonsbrev (vedlegg 1), og inviterte skolen med på undersøkelsen. To skoler svarte, og de hadde utpekt 4 informanter, 3 sosialfaglige ansatte og en undervisningsinspektør. Det er en blanding både i kjønn og alder, det er også noe forskjeller i hvilken faglig utdanning de har. Den ene skolen hadde 3 informanter, og den andre skolen hadde en informant.

### 3.5.2 Intervjuguide og gjennomføring av intervjuene

Intervjuguiden (vedlegg 2) er utarbeidet for å belyse oppgavens problemstilling i henhold til den intensjonen jeg har i arbeidet med oppgaven. I denne undersøkelsen er det informantenes meninger om sosialfaglig arbeid i skolen som er sentralt, og kategoriene i denne oppgaven dreier seg om: sosialfaglig arbeid, psykososialt læringsmiljø, tilpasset opplæring, relasjoner og skolens arbeid.

I intervjuguiden er det laget noen forskningsspørsmål, som har en rekke underspørsmål som kan bidra til å belyse forskningsspørsmålene. Disse spørsmålene ble laget med en intensjon om å være så åpne så mulig, slik at spørsmålsstillingene i minst mulig grad skulle påvirke informantens svar. Jeg hadde tenkt igjennom mulige oppfølgingsspørsmål til alle kategoriene for å få tak i mest mulig informasjon.

Informantene hører til to ulike skoler i Innlandet. Når jeg kontaktet skolene og fikk adgang til informanter, tok jeg kontakt med informantene direkte, for å gjøre avtaler. I denne henvendelsen åpnet jeg for at intervjuene kunne gjennomføres på informantens arbeidsplass. Dette var alle informantene positive til, og alle hadde tilgang på rom som kunne benyttes, slik at vi kunne gjennomføre intervjuet uten forstyrrelser.



---

Informantene ble informert om samtykke, og om oppgaven, og intervjuets hensikt. De fikk også en muntlig informasjon om datalagring og retten til å trekke seg. Dette stod også i det skriftlige informasjonsbrevet som ble sendt til skolene.

Under intervjuet tok jeg notater, men forsøkte å fokusere på samtalen i mest mulig grad. Blikkontakt, anerkjennende respons og oppfølgingsspørsmål var noe av det jeg fokuserte mest på, for å vise informanten en tilstedeværelse og interesse. Samtidig var det viktig å respondere på informantens utsagn. Min respons var veldig ofte et ”ja” eller ”mhm”, slik at informantene kunne oppfatte at jeg var med i samtalen, og at jeg lyttet aktivt til deres innspill. I tillegg var det viktig å gi informantene rom. På spørsmål hvor informantene tok en tenkepause, forsøkte jeg å ikke ”stresse” informantene til å komme med et svar ved å stille oppfølgingsspørsmål eller omformulere spørsmålet før informantene gav en respons. Dette for å unngå å påvirke informantens svar, eller bidra til at informanten følte seg presset i situasjonen.

### **3.5.3 Transkribering**

Etter hvert intervju ble det laget en observasjonsprotokoll. Postholm (2010) skriver at informantens holdning, atferd, kroppsspråk, forskerens førsteinntrykk, stemning og refleksjoner kan noteres i observasjonsprotokollen. Ettersom transkribering er tidkrevende, og det ble gjennomført flere intervjuer på kort tid, så var det nyttig å kunne lage en slik protokoll, for å skape en oversikt over hvert enkelt intervju. Mange inntrykk fra intervjuene og detaljer kan være enkelt å glemme eller at intervjuene blandes sammen, derfor var det nyttig å kunne gjøre noen notater etter intervjuet, slik at jeg hadde en form for dokumentasjon når jeg skulle begynne på transkriberingen. Under transkriberingen ble jeg oppmerksom på utsagn og formuleringer som ikke ble oppfattet under selve intervjuet, og dette gjorde arbeidet spennende og motiverende.

Alle intervjuene ble spilt inn på diktafon, og kvaliteten på selve innspillingen var god. Lydfilene ble merket med informant og nummer, slik at informantens identitet ikke avsløres. Under selve transkriberingen ble hvert intervju gjennomgått, og alle sekvenser i innspillingen ble avspilt flere ganger for å unngå feil, og for å få transkriberingen helt korrekt. Alle småord som eh.. og m-m ble tatt med, i tilfelle de kunne belyse noe av det informantene sa. Alle detaljer som kunne bidra til å gjenkjenne informantene eller skolen ble

anonymisert. Alle intervjuene ble skrevet på bokmål, og tilnærmet uten dialektiske preg, slik at ikke dette kunne bidra til å avsløre informantene.

Alle intervjuene ble transkribert så fort som mulig etter intervjuene var gjennomført, og de digitale lydfilene slettet.

### **3.5.4 Bearbeiding og analyse av intervjuene**

Etter at intervjuene var gjennomført begynte jeg umiddelbart på transkriberingen. Jeg hadde noen få notater utenom som ble knyttet opp mot de digitale opptakene fra intervjuet. Underveis i transkriberingsprosessen gjorde jeg meg noen tanker om innholdet, og intervjuene gav meg en helhetlig forståelse, og noen grunnleggende temaer og undertemaer.

Selve analyseprosessen er vanskelig å tidfeste når den starter og, men analysen kom mer i fokus når datainnsamlingen var gjennomført slutter (Postholm, 2010). Rett etter transkriberingen benyttet jeg tid til å danne en helhetsforståelse av intervjuene, og vurdere om det var noen sammenhenger mellom de ulike informantene. Denne helhetsforståelsen benyttet jeg til å plukke ut sitater som jeg syntes var interessante. Disse sitatene satt jeg deretter sammen i kategorier ut i fra tema, for å finne samlebegrep om hva sitatene handlet om. Dette kaller Postholm (2010) en deskriptiv analyse. En deskriptiv analyse strukturerer datamaterialet og gir oversikt, samtidig som det er forståelig og reduserer mengden data. Denne analysen er pågående både før og etter datainnsamlingen, og bruker kategorier som et hjelpemiddel for å skaffe struktur. Kategoriene eller begrepene grupperes, og man koder transkripsjonene for å samle og kategorisere innholdet. Denne kategoriseringen gjør at man kan vurdere hvilke deler av datamaterialet som er nyttig, og hva som er unødvendig å ha med (Postholm, 2010). Jeg endte da med 4 kategorier:

1. Relasjoner
2. Samarbeid
3. Forebyggende innsats
4. Tverrfaglig arbeid

Etter å ha fordelt interessante sitater på de 4 kategoriene følte jeg at informantenes stemme forsvant, og at min forforståelse var det som preget resultatene. Hvilke kategorier og utsagn jeg syntes var interessante behøvde ikke å sammenfalle med informantenes stemme, og det ble derfor nødvendig å begynne hele prosessen på nytt. I kvalitativ forskning er forskeren det

---

viktigste instrumentet, og dette gjelder også i analyseprosessen. Forskeren bringer med seg erfaringer, opplevelser og individuelle, subjektive teorier som bidrar til at forskeren preger analysen med sine perspektiver. Det er viktig at forskeren forstår dette, og kan møte datamaterialet uten sine egne perspektiver (Postholm, 2010).

For å få mer fatt i informantenes stemme var det interessant å forsøke å finne ut hva de egentlig forsøkte å fortelle meg om. Jeg begynte derfor med en frekvensanalyse, hvor jeg noterte ned begreper som ble hyppig brukt og telte disse. Dette var et interessant grep, fordi jeg fikk frem et begrep som jeg ikke hadde tenkt over i utgangspunktet. Min forforståelse var preget av det sosialfaglige arbeidet og dets betydning, men begrepet som informantene benyttet desidert mest var "læreren". Totalt ble begrepet *læreren* brukt 151 ganger i løpet av de 4 intervjuene, det ble ganske klart at det informantene ønsket å fortelle meg noe om var læreren.

Jeg kodet derfor de ulike informantene med farger, og klypte ut alle utsagn der læreren ble nevnt. Deretter samlet jeg alle sitatene, og begynte å gå i dybden av hvert enkelt sitat. Sitat som hadde en sammenheng ble plassert sammen. Dette bidro til å påvirke min forforståelse, og samtidig fikk informantenes stemme tre frem på en helt annen måte. En slik fremgangsmåte kalles en teoretisk analyse (Postholm, 2010)

Teoretisk analyse handler om det teoretiske grunnlaget i oppgaven (Postholm, 2010). Selv om forskeren skal forsøke å fjerne seg fra sine egne erfaringer og perspektiver så vil teoriene alltid være tilstede og sette sitt preg på forskningsarbeidet.

Jeg fant derfor noen kategorier som kunne brukes for å beskrive de nye sammensetningene av sitater. Av de 151 gangene som læreren ble nevnt, kunne 143 av disse fordeles på 3 kategorier. 31% av sitatene handlet om lærerens kompetanse og rolle, 30% handlet om relasjoner og relasjonsarbeid, mens de siste 39% handlet om tverrfaglig samarbeid.

Dette var interessante funn, som begynte å lede meg inn på essensen av informantenes livsverden. Den teoretiske analysen henger sammen med hermeneutikken, og den transkriberte teksten påvirkes av den totale forståelsen av teksten og slik den oppfattes. Ved å analysere og undersøke de ulike delene vil man få en påvirkning av helheten, dette er den hermeneutiske sirkels forutsetninger. Delene påvirker helheten, og helheten påvirker delene (Postholm, 2010).

Jeg hadde nå benyttet helheten til å belyse deler av intervjuene, og fikk en ny forståelse til å belyse helheten med. Jeg ønsket å komme enda mer til bunns i hva informantene fortalte meg om, og så dermed på de ulike kategoriene på nytt. I kategorien om lærerens rolle og kompetanse så jeg at læreren var nevnt 44 ganger i 28 sitater. 23 av disse handlet om lærerens forståelse av psykososialt arbeid, og 5 sitater handlet om lærerens rolle og oppgaver.

I kategorien om relasjoner fant jeg at læreren var nevnt 46 ganger på 22 sitater, og 17 av disse handlet om betydningen av relasjoner, 5 av disse handler om relasjonsarbeid.

I den siste kategorien om tverrfaglig samarbeid så var resultatene fordelt over flere underkategorier. Læreren var nevnt 51 ganger fordelt på 34 sitater. 18 sitater illustrerer samarbeid mellom sosialarbeider og lærer. 3 sitater handler om informasjonsdeling mellom sosialarbeider og lærer, og 5 sitater handler om utfordringer mellom kontaktlærers rolle og elevene, at elevene ikke ønsket å dele alt med kontaktlærer selv om relasjonen var veldig god.

Dette viser at læreren har en sentral betydning for informantene, og det informantene forteller handler om kompetanse, samarbeid og relasjoner. Med en ny helhetsforståelse og med en endring i min forforståelse gikk jeg inn i intervjuene igjen, men denne gangen med informantens stemme som førende fremfor min egen forskerstemme. Den nye helhetsforståelsen viser at informantene peker på et behov i skolen, men at man også peker på noen utfordringer for læreren.

Ved å gjøre en ny frekvensanalyse fant jeg ut at ordet behov gikk igjen 25 ganger i intervjuene, og da har jeg ikke vurdert sitater som kan uttrykke behov på andre måter som for eksempel "trenger", "ønsker" og "vil". 18 av de gangene *behov* ble brukt er knyttet direkte til elevenes behov, - både faglig og sosialt. 5 sitater handler om behov for andre kompetanser i skolen, og de siste 2 handler om samarbeid. Dette viser at informantene opplever et reelt behov for sosialfaglig arbeid i skolen.

I den neste fasen var det interessant å gå inn igjen for å se på andre ord og sitater som kunne uttrykke *behov*. Det viste seg å være en mengde sammenfallende begreper, som: "skjønner", "vet", "forstår", "ser/oplever/erfarer" og "tror/tenker" som ofte gikk igjen. Disse illustrerer noe av det informantene opplever av behov. Mange av sitatene handler om behov for å kunne, behov for å vite, eller behov for å se. Disse sitatene kunne igjen plasseres under en

---

felles kategori som heter ”forståelse”. Forståelse av barnas behov, forståelse av ulike roller og forståelse om hverandres kompetanse og betydning.

Dette kategoriseringsarbeidet ledet dermed til 4 nye kategorier:

1. Behov og omfang
2. Samarbeid
3. Relasjoner

På bakgrunn av disse kategoriene kan man belyse betydningen av det psykososiale arbeidet i lys av teorier om tilpasset opplæring. I tillegg var læreren det begrepet som ble mest brukt i intervjuene. Det sier noe om læreren og lærerens ansvar, rolle og betydning. Disse kategoriene gir meg også anledning til å avdekke informasjon fra informantene om læreren.

I dette arbeidet har jeg den hermeneutiske sirkel vært et viktig hjelpemiddel. Spesielt i arbeidet med å kategorisere og bruk av frekvensanalyser. På denne måten fikk jeg tak i hva informantene ønsket å fortelle meg noe om, og det gjorde at informantenes stemme klarere fikk stå frem. Samtidig bidro det til å endre min helhetsforståelse, som igjen gjorde at jeg så på intervjuene med en ny forståelse. Dette gjorde at en rekke nye sitater ble interessante, og en del av de jeg anså som interessante i det innledende arbeidet fremsto som mindre viktige i den nye forståelsen.

Arbeidet med analysen har derfor bidratt til å påvirke min forståelse, og bidro til at jeg kunne bruke en kategorisering til å dele teksten inn i mindre enheter. På den måten kunne jeg la delene av teksten få lov til å vise helheten, samtidig som helheten belyste de ulike delene. Dette arbeidet har gitt en dypere forståelse av intervjuene, og til å avdekke informasjon som kunne blitt oversett, spesielt hvis jeg hadde fortsatt arbeidet jeg begynte med innledningsvis. Ved å benytte frekvensanalyser og kategorisering har øynene åpnet og ny forståelse vokst frem. Den hermeneutiske sirkel har således vært sentral i arbeidet med å avdekke informasjon og tilføre ny kunnskap og forståelse.

## 4. Analyse og presentasjon av funn

I dette kapittelet presenteres undersøkelsens resultater, fordelt på 4 kategorier:

1. Behov og omfang
2. Relasjoner
3. Samarbeid

I den første kategorien presenteres informantenes oppfatning av hvilke behov elevene har for at forutsetninger for læring skal være tilstede. Betydningen av de psykososiale arbeidet vil belyses, og vise hva det har å si for tilpasset opplæring. Den andre kategorien tar for seg relasjoner og skolens relasjonelle arbeid. Samarbeid i skolen kommer i den tredje kategorien, og handler om både praktisk samarbeid og skolens helhetlige arbeid.

### 4.1 Behov og omfang

Informantene uttrykker at det er et behov for å rette fokus på skolens sosialfaglige arbeid. Sosial trivsel og god psykisk helse er av stor betydning for elevene i det faglige arbeidet. Informantene uttrykker at sosial trivsel og god psykisk helse vil ha effekt på elevenes læring, og at læringen kommer som en positiv konsekvens:

**1: "... har du det bra med deg selv og bra sosialt så vil det løfte gleden av å gå på skolen og ønsket om å gjøre det bra:"**

**2: "... er ikke det sosiale på plass så vil heller ikke det faglige ramle på plass. Det er jo veldig enkelt fortalt."**

**3: "... kommer du på skolen og føler deg likt av lærer og medelever, så vil du nødvendigvis få det bedre med deg selv og kunne prestere bedre."**

**4: "... når elevene her begynner å fungere sosialt, så øker de også det faglige utbyttet."**

Informantene gir her uttrykk for en intensjon om å skape et inkluderende og trygt læringsmiljø for alle elever, men det skilles mellom to ulike utfordringer: den ene utfordringen er at elevene skal ha det bra sosialt i fellesskap med andre, og den andre er at

det er behov for at elevene skal få det bedre med seg selv. Dette innebærer at skolens arbeid på den ene siden må arbeide for å utvikle elevenes sosiale kompetanse, og på den andre siden arbeide inn mot den enkelte elevens selvbylde, selvoppfatning og mestringsstrategier:

**3: ” det er mye mer... hva skal du kalle det... trakassering, at man har mistet en del respekt for... ja, hverandre.”**

Utviklingen av elevenes utfordringer har endret seg noe. Psykiske vansker og samspillsutfordringer har økt i omfang, og det påvirker hvordan skolen bør arbeide for å ivareta disse elevene. Gjennom bruk av ord som ”generelt”, ”større” og ”mye” indikeres det at omfanget er større og at det stilles større krav til arbeidet for å endre elevenes situasjon:

**3: ” Det er mye, eller større behov nå generelt hos flere i forhold til hvordan de skal takle livet.”**

Gjennom forebyggende arbeid og relasjonsarbeid innretter skolen mye av sin innsats mot disse utfordringene. Dette viser et systemisk perspektiv på utfordringer, for disse utfordringene er ikke knyttet til skolen nødvendigvis, men får en stor påvirkning på skolens arbeid og elevens læring. Tilsvarende vil et forebyggende arbeid kunne bidra til en positiv effekt som også får effekt på andre sosiale systemer. Det forebyggende arbeidet må sees på i en systemisk forståelse, ikke kun mot skolemessige utfordringer. Skolen må arbeide bredt, og gjerne i samarbeid med flere av elevenes arenaer, slik at effekten av et sosialfaglige arbeidet blir størst mulig:

**4: ” ... vi jobber med å få det ut til alle. For vi vet at alle har et behov.”**

Informantene arbeider på skoler som har avsatt egne ressurser til sosialfaglig arbeid, og som har egne ansatte som ivaretar dette arbeidet. Det kommer frem at det er stort behov for sosialfaglig arbeid, og at dette arbeidet kan være vanskelig å ivareta for lærerne, - av flere årsaker.

**1: ”... men jeg har jo ikke nok timer i døgnet, eh.. eller på skolen, til å ta alle elever. For det er MYE.”**

Denne informantten legger trykk på ordet ”mye” og gestikulerer, og uttrykker at hun opplever at det er mye arbeid hun ikke rekker. Dette er et signal om hvilket behov det er for å gi elevene en samtalepartner som kan veilede og gi råd eller tips.

### 4.1.1 Kompetanse

For barn med sosiale eller psykiske vansker er det viktig at de opplever å bli forstått, sett og lyttet til. Dette er elever som er sårbare, og som har behov for å møtes på en måte som også oppleves som trygg og god ut i fra elevens oppfatning. Sosiale og psykiske vansker kan ha mange ulike årsaker, og arbeidet med å hjelpe eleven kan være tidkrevende og kreve spesialkompetanse. Informanten peker på at det kan være utfordrende for lærerne å ivareta disse elevene på en tilstrekkelig god måte:

**1: “For det første så har de kanskje ikke ønske om å snakke med elevene om sånne ting, eller at de føler at de er på helt feil sted, altså at de ikke har kompetanse til å ta de imot.”**

Informanten viser til at lærerne opplever sosialfaglig arbeid som en krevende utfordring, spesielt på grunn av kompetansen, og at lærerne føler at elever som kommer til de kommer til feil sted. Den manglende kompetansen kan lede til en henvisning videre til andre faginstanser som har en mer riktig kompetanse til elevenes utfordringer, særskilt i de tilfellene hvor skolen ikke har interne ressurser til å håndtere dette. Konsekvensen for elevene er at utfordringene da ikke løses på lavterskelnivå, og hele hjelpeprosessen blir mer inngripende på elevenes hverdag.

**4: ”.. det har kanskje overrasket meg litt, hvor mange nyutdannede lærere som sier at ”jeg visste ikke at det var så mye utenom det faglige å være lærer”...”**

Manglende kompetanse og forståelse kan bidra sterkt til å påvirke både relasjoner, læringsmiljø og psykososialt miljø. Ved å ha en grunnleggende forståelse og noe kompetanse så vil læreren lettere kunne bidra til et helhetlig, forebyggende arbeid, og det vil være lettere å håndtere elever som har utfordringer. Nyutdannede lærere som kommer ut i jobb, og som mangler denne kompetansen eller forståelsen, vil gå glipp av et viktig aspekt i sitt arbeid. Samtaler med elever hvor man kan avdekke eller påpeke utfordringer, finne lavterskeltiltak, bygge relasjoner, og skape trygghet hos elevene, vil miste en anledning til å gi elevene mestring, anerkjennelse og følelsen av inkludering. En økt forståelse av sosialfaglige utfordringer vil bidra til at man kan møte elevene ut i fra deres behov, samtidig som det kan styrke læreren som klasseleder og relasjonsbygger.



---

Informantene uttrykker et behov for en generell kompetanseheving innen sosialfaglig arbeid, og at denne kompetansen er viktig i møte med elevene. Ofte melder lærerne et behov for sosialfaglig oppfølging, og lærerne er i første rekke til å avdekke og formidle behov til sosialarbeiderne.

### 4.1.2 Systemisk forståelse

En systemisk forståelse innebærer at man ser eleven som en del av sosiale systemer, og at det eksisterer en mengde ulike sosiale systemer i elevens hverdag. Vennegjengen og andre sosiale grupperinger, klasserommet, friminuttet, idrettslaget eller fritidsaktiviteter og familien er noen av de sosiale systemene elevene deltar i. I en systemisk forståelse er individ og system under en konstant, gjensidig påvirkning, og tiltak som iverksettes i et system vil få påvirkninger på andre sosiale systemer. Et tidligere sitat viste at elevenes utfordringer med å takle livet, ikke nødvendigvis handler om skolen, men om individets psykiske helse eller generelle trivsel. Dette får påvirkning på alle elevens sosiale systemer, men kan vises på ulike nivåer:

**1: ”... men det er også en gang sånn at vi vet at det er mange som gjør det bra på skolen også som vi vet at kanskje har like store utfordringer eller problemer.”**

Denne informanten opplever at elever kan ha skolefaglig gode resultater, men at det kan være andre utfordringer eller problemer som er vanskelige å avdekke. Mange av elevene er gode til å skjule disse utfordringene for omverdenen, de kan tilsynelatende være tilstede i faglig arbeid og aktivitet. Den forebyggende innsatsen blir her viktig, og nødvendig. Gjennom et forebyggende arbeid på skolen for å styrke elevens motstandsdyktighet, vil eleven kunne få verktøy til å håndtere utfordringer i andre sosiale systemer.

Den ene informanten viser også til at skolen har en god forståelse av det multisystemiske arbeidet, når de påpeker at ungdomskontakten i kommunen deltar på samarbeidsmøter med skolen. Her får man fanget opp både enkeltindivider og generelt, og den forebyggende innsatsen blir helhetlig, trekkes inn i flere sosiale systemer og således øker effekten av det forebyggende arbeidet.

Effekten av det forebyggende arbeidet i et systemperspektiv illustreres godt av den ene informanten som sier:

**4: ”... de som er litt på siden sosialt eller læremessig eller hva som helst, de kommer mye finere inn i gjengen etter at den fasen med grupper er ferdig.”**

Informanten snakker om generelt om elever som har noen utfordringer, og som er med på forebyggende gruppesamtaler. ”Gjengen” som han omtaler er klassen og klassemiljøet. Elevene settes i kjønnsdelte grupper og blandes slik at de sosiale grupperingene i klassen brytes opp. Gruppen har samtaler, bygger relasjoner, etablerer nye mønstre og strukturer og får felles erfaringer og verdigrunnlag, som de siden tar med seg inn i klasserommet. Det sosiale systemet i gruppen får dermed en påvirkning på et annet sosialt system, - klassen.

Dette systemperspektivet er også sentralt i skolens samarbeid med hjemmet. Gjennom det forebyggende arbeidet blir foreldrene kjent med temaer og utfordringer som skolen arbeider med, og som kan bidra til at foreldrene får en økt forståelse og dialog med sine barn om disse temaene også. Slik sett vil det forebyggende arbeidet ha innvirkning på flere sosiale systemer, og dermed vil effekten av arbeidet bli større.

### **4.1.3 Tidlig innsats og forebyggende arbeid**

Informantene uttrykker at de ser viktigheten av en tidlig innsats, og at dette kan ha stor betydning for behovet for hjelpetiltak. Det forebyggende arbeidet handler om å ligge i forkant, og det forebyggende arbeidet er viet en stor del av skolenes sosialfaglige innsats:

**2: ”Vi tar opp sentrale temaer og der er jo tanken forebygging, gi elevene verktøy til å håndtere de ulike krisene de kommer oppi i løpet av... å håndtere oppturer og nedturer. For de kommer!”**

Forebyggende arbeid kan her forstås som at man utvikler elevenes kompetanse til å håndtere utfordringer på egen hånd. Det kan dreie seg om sosial kompetanse eller psykisk helse, hensikten er at de skal kunne benytte disse verktøyene selvstendig i fremtiden. Elevenes sosiale kompetanse er en stor del av dette arbeidet, og dreier seg mye om å etablere gode relasjoner, kunne gjenkjenne følelser og utvikle empati:

**4: ”... hvis du ikke vet om du er redd, sint eller lei deg, så er det vanskelig å se om andre er sinte, redde eller lei seg.”**

---

Det forebyggende arbeidet og den tidlige innsatsen er med på å vise elevene viktigheten av å ta tak i vansker tidlig. Ved en tidlig henvendelse eller tidlig intervensjon har skolen anledning til å rådføre seg med andre instanser, fremfor at andre instanser må inn for å gjøre utredninger og tiltak. En informant sier:

**4: ”... uten opplegget, få kommer til oss, mange av de må sendes videre. Med opplegget, mange kommer til oss, få må sendes videre, for vi kan hjelpe de på lavterskel før det blir alvorlig.”**

Mange av elevene har utfordringer som skolen har kompetanse og ressurser til å gripe fatt i, så fremt det ikke har utviklet seg til å bli et alvorlig problem. Det forebyggende arbeidet er med på å bevisstgjøre elevene på ting, som gjør at de kan utvikle en større forståelse rundt egne utfordringer og vansker.

#### **4.1.4 Sosialfaglig arbeid og tilpasset opplæring**

Et godt psykososialt miljø er et viktig grunnlag for all læring. Det sosialfaglige arbeidet vil kunne ha en stor påvirkning på elevenes psykososiale miljø ved å skape trygghet, åpenhet og inkludering:

**1: ” Det er elever som ikke finnes mottagelige for undervisning i det hele tatt, hvor læreren tenker at du kan bare sitte i klassa, du trenger ikke gjøre noe...”**

Både omfang og alvorlighetsgrad i elevenes utfordringer vil være varierende, men informanten opplever at det finnes elever som ikke klarer å fokusere på faglig læring fordi det er så store utfordringer eleven må håndtere. Disse elevene har behov for at noen hjelper de, og dette fordrer at lærerne har tilstrekkelig kompetanse, eller at de blir henvist videre til andre hjelpeinstanser. Måten informanten ordlegger seg på, tilsier at lærerne ikke har tilstrekkelig kompetanse eller forståelse på dette området. Utfordringen kan være knyttet til andre arenaer enn skolen, men det kan også være ting som er knyttet til skolens psykososiale miljø eller læringsmiljø, som gjør at eleven ikke kan sitte i klassen. For å kunne iverksette riktige tiltak må man ha en god forståelse av elevens utfordring, og avdekking av problemet krever at man har en god relasjon på plass.

**3: ”... altså, vi ser ikke alle som trenger det. Vi ser kanskje de som har ulike diagnoser eller sårne ting. De får det.”**

Informanten har en opplevelse av at skolen har et stykke igjen for å realisere skolens intensjoner om å være inkluderende og for å imøtekomme kravet om tilpasset opplæring. Når informanten snakker om elever med diagnoser så kan det være fordi disse elevene har en spesifikk vanske som er enklere å identifisere. Det er interessant at informanten sier at vi ikke ser alle elevene som ”trenger” det. Dette underbygger oppfattelsen om at det er et behov for å få en bedre innsikt i elevenes behov, styrker og utfordringer. Elevsamtalene er her helt sentrale, for å sikre den individuelle tilpasningen i læringsarbeidet.

**1: ”... det finnes ikke noe mer urettferdig enn å behandle alle likt, og det synes jeg er så fint, fordi det er så mange behov hos barn og ungdom der ute, og det er viktig at de får en tilpasset... skolehverdag som passer dems behov da...”**

Informanten peker på rettferdigheten i å behandle alle ulikt, fordi det er så mange ulike behov. Dette er essensielt i forståelsen av tilpasset opplæring, og hun påpeker viktigheten av at elevene får en tilpasset skolehverdag. Hun sier videre at enkelte elever har behov for utplassering, og at skolen er flinke til å tenke alternativt for de som har behov. Hun opplever at skolen tar dette på alvor, og at dette er viktig for elevene. En slik forståelse av tilpasset opplæring vil falle inn under en smal tilnærming, og vil ofte være knyttet til individuelle faktorer hos eleven.

Det kan også se ut til at det er et behov for at sosialarbeiderne får en økt forståelse rundt begrepet tilpasset opplæring. Informantene gir uttrykk for å kjenne til det mest elementære i begrepet, men noen av informantene bruker også begrepet ”tilpasset opplæring” om spesialundervisning. Spesialundervisningen er en del av den tilpassede opplæringen, men den tilpassede opplæringen er det overbyggende begrepet som gjelder all undervisning:

**4: ”... du som skal jobbe med særskilte behov, ikke sant, eller tilpasset opplæring, de har fra før en utfordring, ikke sant. Så skal de ta på seg en ny diagnose...”**

Informanten snakker her om diagnoser og særskilte behov, som gjør at jeg får oppfatning av at informanten egentlig snakker om elever med vedtak om spesialundervisning. På spørsmål om hva informanten legger i begrepet tilpasset opplæring, så svarer han at det betyr å ta hensyn til alle elever, og at det er universalt, - det gjelder alle. Dette viser at informanten har en viss forståelse av begrepet, men at det mangler noe forståelse av begrepet. Sosialarbeiderens forståelse vil være av betydning, fordi sosialarbeideren er den som har

---

samtalene med eleven, og som skal bringe elevens behov videre. I samtalene er det viktig at sosialarbeideren kjenner til tilpasset opplæring-begrepet, og det er en kjennskap til hva skolen kan tilrettelegge innenfor sine ressurser. Skolens målsetting er å være inkluderende og trygt for alle elever, og dette innebærer også at faglige tilpasninger bør bidra til å sikre elevens deltakelse i fellesskapet.

## 4.2 Relasjoner

Relasjoner er viktige for arbeidet som gjøres i skolen, både faglig og sosialt. Ved å etablere gode relasjoner har man gode forutsetninger for både læring og utvikling hos eleven. Informantene peker på betydningen av et inkluderende og trygt læringsmiljø, og har klare intensjoner om at alle elever skal oppleve at de blir sett og hørt, og at elevenes behov skal anerkjennes. Det er en klar intensjon om at skolene skal arbeide for å etablere gode, trygge relasjoner mellom lærere og elever, og mellom elevene. Skolen skal være preget av trygge, støttende voksne, og elevene skal oppleve at de tas på alvor:

### **1: ”... jeg er veldig opptatt av at de ikke skal overkjøres...”**

Informanten viser tydelig sin intensjon om at elevene skal lyttes til og tas på alvor. Elevene skal ha anledning til å uttrykke sine meninger, og at de skal tas med på beslutninger som handler om dem. Det kan også virke som at informantene antyder at avgjørelser kan tas over hodet på eleven, og at dette området kan utvikles for elevens beste. Dette bekreftes i et annet sitat hvor hun sier at foreldre og lærere ofte har en tanke om hva som er elevens beste. Dette forstås ikke som at informantene mener at eleven har full bestemmelsesrett, men at man må ta seg tid til å forklare og vise eleven at man er ute etter å hjelpe, og at elevens beste står i fokus.

### **4: ”Du må ha en evne til at barn og unge stoler på deg, at de forstår deg.”**

Tillit er et viktig begrep når det kommer til relasjoner. Elevene må stole på deg og den agendaen du har, for at de skal åpne seg. Informanten ordlegger seg også på en slik måte at det understreker den voksnes ansvar i relasjonen, det er ikke elevene som skal gi den voksne tillit, det er den voksne som skal arbeide for å få den. Den gode relasjonen er helt avgjørende for at man skal få en god forståelse av eleven og dens egenskaper, forutsetninger og behov.

Etablering og opprettholdelse av den gode relasjonen skjer i samhandling med den enkelte eleven, og samtalen er et viktig redskap i dette arbeidet:

**2: ”... kontaktlærerne da, skal ha minimum to elevsamtaler i året, men våre lærere har langt flere enn de...”**

Skolen har sett betydningen av de gode relasjonene, og har lagt til rette for at det skal avsettes tid til dette arbeidet. Tid til den enkelte elev, tid til å utvikle en gjensidig forståelse og tillit, som er en viktig faktor for at læreren skal kunne innfri sine intensjoner om en trygg, inkluderende og tilpasset opplæring til den enkelte elevens behov og forutsetninger. At skolen avsetter tid til dette arbeidet gjenspeiler også skolens intensjoner om å etablere gode relasjoner mellom lærer og elev. Hyppige elevsamtaler kan gi en tettere oppfølging, bedre tilrettelegging, og bedre dialog, - som igjen kan gi eleven økt mestring, anerkjennelse og motivasjon.

Flere av informantene peker på en utfordring innen for den relasjonelle forståelsen, som har en stor betydning for skolens arbeid.

**2: ” Læreren står i en spesiell relasjon, spesielt kontaktlærerne har en spesiell relasjon til elevene. Eleven vet at det er en person som står i ganske tett kontakt med foreldrene...”**

Informanten sier at lærerens relasjon til foreldrene har en påvirkning på hvor komfortabel eleven er med å dele sine utfordringer, vansker og problemer med kontaktlæreren. Denne utfordringen bekreftes av to andre informanter, som sier:

**1: ”... vi ser jo at elever i veldig stor grad kanskje ikke benytter seg av å snakke med kontaktlærer...”**

**4: ” Jeg vet ikke hvor jeg har den forskningsrapporten i fra, og jeg har den ikke lenger, men jeg har lest den.. om hvor stor prosentandel, og den var ganske stor altså, hvor elever ikke vil gå til sin egen kontaktlærer med og fortelle...”**

Det bekreftes at mange elever ikke vil gå til sin kontaktlærer med sine utfordringer. Det uttrykkes en utrygghet rundt kontaktlærerens rolle, både når det gjelder vurdering og når det gjelder samarbeidet med foresatte. Dette bringer en utfordring til relasjonsarbeidet. Viktigheten av å bygge tillit til at elevene kan dele sine utfordringer, uten at dette må deles

---

med foresatte, og uten at det påvirker den vurderingen som læreren gjør av eleven. Denne tilliten er enormt viktig, også med tanke på at læreren er den som skal tilrettelegge undervisningen, og læreren har derfor et behov for å kjenne til de utfordringene som eleven sliter med, elevens sterke sider og interesser:

**4: ” Man er redd for at foreldrene får vite det, at det skal ha noe å si på vurdering, eller at læreren er et stort forbilde.”**

Informanten uttrykker at, i lærer – elev relasjonen, kan læreren ha en så sterk posisjon hos eleven at dette kan være årsaken til at eleven ikke åpner seg. Eleven har en frykt for at læreren skal endre syn på seg, eller at man skal skuffe læreren. For enkelte elever er den relasjonen de har til de voksne på skolen så viktig, og for enkelt elever kan læreren være den ene voksne som ser, anerkjenner og veileder, slik at eleven føler seg trygg og utvikler tillit.

**2: ” Det er et ord som dukker opp igjen i skolesammenheng, både fra lærere og her... og det er tid. Tiden til å kunne sette seg ned med den enkelte og i det hele tatt...”**

Informanten sier at tiden er en viktig faktor i skolens arbeid. På flere områder uttrykker lærerne at det er for lite tid, og dette kan ha betydning for skolens relasjonelle arbeid. I informantens skole er det avsatt tid til elevsamtaler og relasjonsarbeid, men disse samtalenes skjer da på lærerens premisser. Læreren styrer tiden og temaene, men det er allikevel et viktig bidrag til å se, lytte og anerkjenne den enkelte eleven. Det kan også vise at det er utfordrende å finne tid til å sette seg ned på tidspunkter som ikke er avsatt til elevsamtaler.

### 4.3 Samarbeid

På informantenes skoler er det egne sosialfaglige ansatte, som er ansatt for å ivareta skolens forebyggende arbeid, og bistå i individuell oppfølging av elever. Samarbeidet på disse skolene blir ekstra viktig, for å sørge for at den sosialfaglige innsatsen blir skoleomfattende og dermed får best mulig effekt på skolen som helhet.

### 4.3.1 Skolens planer og styrende dokumenter

Det skoleomfattende arbeidet bør implementeres i skolens planverk, slik at det er enklere for alle ansatte å bidra. Det skal være en helhetlig og systematisk innsats på det forebyggende arbeidet, og dette kan man sikre ved at alle er godt kjent med skolens mål og forventninger. To av informantene sier at de usikre på hvilken forankring det sosialfaglige arbeidet er forankret i skolens planverk:

**1: ” ... jeg må innrømmet at jeg har ikke så veldig mange bra svar akkurat her... jeg burde kanskje hatt det.”**

**4: ” det er jo nedfelt i skolens planer, men på hvilket nivå, hvordan det står skrevet og på hvilken måte, det har ikke vært mitt arbeidsområde.”**

Informantene kjenner godt til Opplæringslovens §9A og innholdet i loven, og har klare formeninger om sitt opplegg og arbeid. Gjennom de 4 intervjuene er det ganske klart at informantene har en forståelse av det sosialfaglige arbeidets betydning og behov. De uttrykker også et behov for en økt forståelse og en skoleomfattende innsats. Denne skoleomfattende innsatsen må være dokumentert i skolens planer, og det må arbeides for at denne er godt kjent for alle. Informant 1 føler på at hun burde hatt en bedre oversikt over skolens planverk. Det er i gjennom skolens planverk at man kan arbeide med å skape en felles forankring, og en felles forståelse, og det vil tydeliggjøres både mål, intensjoner og forventninger til alle involverte. Det bør også synliggjøres en organisering, for eksempel i årsplaner og periodeplaner, for å sikre en best mulig utnyttelse av ressurser og kompetanser.

I utarbeidelsen av skolens planer over sosialfaglig arbeid bør også skolens sosialfaglige ansatte delta, både for å utnytte kompetansen, men også for å bidra til å synliggjøre denne ressursen:

**3: ” Altså, vi har ikke blitt spurt og vi føler at vi er litt sånn på sidelinjen, altså at det er sjeldent vi blir tatt med ikke sant... i forhold til utviklingsarbeid, planarbeid og sånne type ting...”**

Samarbeid er viktig for at man skulle kunne utnytte de ulike kompetansene. Dette er viktig for at den tverrfaglige innsatsen skal ha best mulig effekt. Det kan også være en måte å få en innflytelse på andre profesjoner, slik at man øker den felles forståelsen. Denne forståelsen er grunnlag for en mer helhetlig tanke og en bedre sammenheng i tiltak og ansvarsfordeling.



---

Ved at sosialarbeiderne kan delta i planarbeidet vil skolens ansatte kunne utvikle en større gjensidig forståelse, og man kan utvikle felles mål og rutiner. En større sammenheng vil også føre til at arbeidet blir mer systematisk, og at det blir mindre opp til den enkelte lærerens prioriteringer.

### **4.3.2 Felles mål, rutiner og føringer**

Utvikling av felles mål, rutiner og føringer er viktig for at samarbeidet skal fungere best mulig. Implementeringen av psykososialt arbeid i skolens lovverk og det økte fokuset på psykososialt arbeid og psykisk helse gjør at det kan åpne seg behov for å utvide skolens kompetanse:

**2: ”... det her er jo et viktig arbeid. Og lærerne klarer ikke å ta den jobben selv, i hvertfall ikke på en skole som er så stor som den her. ”**

Informanten sier at arbeidet er viktig, og at de hadde behov for en egen ansatt for å ivareta arbeidet. Skolen benytter et sosialt program som det forebyggende arbeidet, noe som er både tidkrevende og utfordrende, spesielt når man ikke har noen undervisningstid knyttet til det enkelte trinn. Gjennom bruken av ordet ”klarere”, impliserer informanten at lærerne ikke har kompetanse eller ressurser til å ta dette arbeidet selv. Arbeidet med å implisere nye faggrupper i skolen utfordrer skolens samarbeidskultur, holdninger og verdier, og må forankres fra ledelsen, i tillegg til at det avsettes tilstrekkelig tid til arbeidet.

**1: ”... man kan ikke forvente at de skal ha de samme tankene som oss da, det vil jo.. det er jo en grunn til at vi har forskjellig fag og utdanning, men det er ja.. det er mye vi synes er viktigere...”**

Informanten påpeker at det ikke kan forventes at de ulike yrkesgruppene har samme tanker, og påpeker at det er mange ting hun synes er viktigere enn det faglige. Dette vil nok være utfordrende å få lærere til å forstå, og det handler om å uttrykke noen felles mål og føringer for arbeidet. Dette viser også at det er behov for en felles forståelse, slik at pedagogene forstår betydningen av det sosialfaglige arbeidet og effekten det kan ha på elevens faglige arbeid. Det er også slik at det andre veien kan være nyttig å dele en forståelse av elevenes læring og utvikling, og skape en forståelse av at det sosiale og det faglige ikke står i motsetning til hverandre. Informantene bruker ofte ordene ”de” og ”vi”. Ofte er ”de” knyttet til lærere og det pedagogiske arbeidet, og informantene viser ubevisst at det er et skille

mellom de to yrkesgruppene. Dette viser også at det kan være utfordrende å finne ”vi”-følelsen, og at arbeidet fortsatt kan forankres bedre i en samlet personalgruppe. Skolens forebyggende arbeid og psykososiale arbeid må være et ”vi”-arbeid, slik at både ansatte, elever og foresatte opplever at dette er et helhetlig, skoleomfattende arbeid.

**3: ”... for jeg tror at kommer det fra ledelsen så tar lærerne mer hensyn til det.”**

Informanten opplever at det forebyggende arbeidet blir for tilfeldig, og at det faglige ofte får ”rangen” i skolens arbeid. Dette er med på å svekke effekten av arbeidet, og viser at det foreligger forskjeller i lærernes forståelse. Informant 1 bekrefte utfordringen ved å si at ”enkelte lærere er vanskeligere å overbevise”. I denne samarbeidsprosessen må det tydeliggjøres hva hensikten med arbeidet er, og hvilken betydning det har for elevene. Ved å organisere arbeidet bedre, vil det være lettere for lærerne å ta hensyn til dette i planleggingsarbeidet, fremfor at sosialarbeideren tar kontakt midt i skoleåret for å få avsatt tid:

**3: ”... men jeg har etterspurt litt mer sånn, men det er mer fra ledelsens side, det å sette disse gruppene mer i system. Også tenker jeg at det bør inn i årsplan...”**

Ledelsen pekes på som en av nøklene for å tilrettelegge for skolens arbeid. Både for å utnytte sosialarbeiderens ressurser best mulig, men også for å sørge for at det sosialfaglige arbeidet blir systematisk.

### **4.3.3 Samarbeid rundt enkeltelever**

Informantene uttrykker at skolen har et godt samarbeid rundt enkeltelever. Man sørger for å utnytte de tidsressursene som er tilgjengelig, og man benytter sosialarbeiderne til å ta individuelle samtaler for å avdekke elevenes behov og ønsker. Sosialarbeideren sørger for å videreformidle nødvendig informasjon til lærerne, slik at de nødvendige tilpasningene kan gjøres i de ulike fagene:

**1: ” Noen ting tenker jeg at her burde... det her burde kanskje en lærer vite for å imøtekomme eleven best mulig.”**

Informantene får tilgang til en del informasjon fra elevene. Noe av informasjonen er taushetsbelagt, men noe av informasjonen er viktig for lærerne å få innblikk i. Den

informasjonen som lærerne bør ha, forsøker man å få delt. Det fortelles også om at lærerne er flinke til å henvise elever til sosialarbeideren, i de tilfellene hvor lærerne oppfatter at det er behov for det.

**1: ”... noen saker er så svære at hvis lærerne skulle tatt det, så hadde det druknet alle andre arbeidsoppgaver.”**

Samarbeidet er en viktig del av skolens arbeid rundt enkeltelever. Lærerne stilles ovenfor et valg, en prioritering, mellom enkelteleven og de andre arbeidsoppgavene. Dette valget er vanskelig for lærerne, fordi konsekvensene kan bli store uansett hva man velger. Tidsklemme og manglende kompetanse gjør at lærerne har utbytte av å ha den ekstra ressursen tilgjengelig på skolen. Den manglende tiden, eller prioritering av tid, har en innvirkning på arbeidet, og lærere som må bruke mye tid på oppfølging av enkeltelever må prioritere vekk andre arbeidsoppgaver. Oppfølging av disse enkeltelevne er helt nødvendig for at arbeidet skal ha en effekt, og for at skolen skal kunne iverksette tiltak om nødvendig. Denne oppfølgingen av elever stiller store krav til samarbeidet, på mange områder. I starten når utfordringene avdekkes, skal utfordringene vurderes. Elevens behov skal kartlegges, og skolen skal vurdere hvilke tiltak som bør iverksettes. Her er de ulike kompetansene veldig viktig, for å få oversikt over elevens situasjon. Deretter skal tiltakene iverksettes, og samarbeidet må fungere godt for at både informasjon og tiltak henger sammen og får størst mulig effekt. Det kan også være behov for samarbeid med andre instanser eller fagkompetanser.

## 5. Drøfting av funn

I dette kapittelet vil funnene drøftes i lys av teoretiske perspektiver. Drøftingene presenteres i de samme kategoriene som funnene i kapittel 4 ble presentert i. Det skal uttrykkes at flere av kategoriene har en betydelig relevans til hverandre, og at enkelte kategorier derfor har en glidende overgang seg i mellom. De tydelige kategoriene som vokste frem i analysearbeidet er ikke nødvendigvis så enkle å holde atskilt i drøftingen, fordi de berøres av noe av de samme teoriene.

### 5.1 Behov og omfang

Informantene viser til det foreligger to særskilte utfordringer for skolene i deres sosialfaglige arbeid. For det første er det et behov for å etablere et trygt, sosialt fellesskap for alle elever, og for det andre skal man arbeide for at elevene har det bra med seg selv.

Den ene informanten viser skolens innstilling til det forebyggende arbeidet når han sier at: ”alle har et behov”. Informanten poengterer her et viktig poeng for den forebyggende innsatsen, nemlig at barn skal beskyttes, men også utvikle en kompetanse til å beskytte seg selv (Befring, 2012,). Det er et behov for at det forebyggende arbeidet innrettes både mot individet, men også mot de miljøene som eleven befinner seg i. En slik forebyggende innsats som informanten her viser til dreier seg om tiltak som fremmer god helse og motstandsdyktighet. Dette kalles for et salutogent perspektiv (Befring, 2016). Av motstandsressurser finner vi både trygghet, sosial kompetanse og gode relasjoner.

Det er en stor andel elever som opplever krenkelser, og Ungdata-rapporten fra 2015 viser til at 18% av norske elever opplever krenkelser eller mobbes to til tre ganger i måneden eller mer, og 15 – 20 % av norske ungdommer har psykiske vansker som påvirker deres læring, trivsel eller samhandling med andre (Mykletun m.fl, 2009). Dette illustrerer noe av utfordringen norsk skole står ovenfor, og som bygger opp under det fokuset som psykososialt læringsmiljø får gjennom Opplæringslovens §9a. Dette er sentrale elementer i Opplæringslovens §9a-3 (1998) som peker på at skolene skal arbeide systematisk og kontinuerlig for å sikre elevenes helse, trygghet og miljø.

Informantene peker på elevens behov for å trives med seg selv og sosialt, for at læringsutbyttet skal øke. I skolesammenheng blir dette en viktig diskusjon, om hva som bør

---

komme først av psykososialt arbeid og faglig arbeid. Psykisk helse er grunnlaget for all læring og utvikling, både faglig og sosialt (Berg, 2012). Det er derfor interessant at lærerne nevnes så ofte i intervjuene. Det kan se ut til at lærerne har et behov for å øke sitt bidrag til det psykososiale arbeidet. Spesielt med tanke på at Opplæringslovens §9a (1998) uttrykker eksplisitt at arbeidet skal være systematisk og kontinuerlig, er det viktig at dette arbeidet tas inn i all undervisning, og ikke bare i sosialarbeiderens arbeid.

Omfanget beskrives også av den ene informantene som sier at hun ikke har nok tid. Informanten sier at tiden ikke strekker til, men at flere av elevene ikke er klare for å henvende seg til andre instanser. Det kan handle om relasjoner, og at eleven har åpnet seg for en person de har tillit til, og denne tilliten er veldig lett å bryte ved at man utleverer eller sviker eleven (Nordahl, 2010). Det kan også handle om elevens selvbilde, og at elever som får gå til hjelpeinstansene føler seg stigmatisert, eller at det er et stort nederlag for elevene. Betydningen av den tidlige innsatsen og lavterskeltilbudet blir derfor stor, og det øker kravet til skolen for å sikre en god helse og utvikling hos elevene.

### **5.1.1 Kompetanse**

Utsagn fra informantene viser at elevenes utfordringer er sammensatt, tidkrevende og tidvis utfordrende. For å ivareta elevene uttrykkes det flere elementer som må være tilstede, blant annet kompetanse. En manglende kompetanse skaper en utrygghet hos lærerne, som igjen kan påvirke hvordan læreren møter denne eleven. Relasjoner avhenger av tillit, og ved at eleven opplever at læreren lytter, imøtekommer elevens behov og har en positiv innstilling til eleven kan tilliten bygges (Nordahl, 2010). Lærerne uttrykker at de mangler kompetanse til å møte disse elevene, og informantene opplever at enkelte lærere ikke har ønske om å snakke med elevene om disse psykososiale utfordringene. Det at lærerne uttrykker at de ikke ønsker å snakke med elevene kan innebære at de ikke har den rette kompetansen og at de ønsker å sikre elevens behov, og at de heller sender eleven til sosialarbeideren. Dette reiser et viktig spørsmål for de skolene som ikke har sosialfaglige ansatte. Det kan se ut til at denne manglende kompetansen ikke er spesiell for denne skolen, men at dette er en generell utfordring som eksisterer på mange skoler. Lærere må ha kunnskap til å gjenkjenne psykiske vansker hos elevene i en tidlig fase, kunne iverksette og gjennomføre nødvendige tilpasninger og kjenne til hva som fremmer god psykisk helse (Berg, 2012).

Det kan også tenkes at lærerne ikke opplever at de har tid. Det er tidsbesparende for læreren å sende eleven til sosialarbeideren, og at sosialarbeideren står for oppfølgingen. Informantene uttrykker at lærerne ofte står i en posisjon hvor de må velge mellom fagundervisning og annet viktig arbeid. Dette illustrerer også noe av utfordringen ved lærerens kompetanse, fordi den sosiale kompetansen ikke bør skilles fra den faglige kompetansen. Ludvigsen-utvalget (2015, s. 22) peker på at sosial og emosjonell kompetanse er fagovergripende, og er sentral i alt skolens læringsarbeid.

Denne kompetansen ser ut til å ha vært manglende i lærerutdanningen, og en informant påpeker at mange nyutdannede lærere ikke visste om alt det ikke-faglige arbeidet. Denne mangelen på kompetanse kan ha påvirkning på lærerens arbeid og skolens helhetlige arbeid. I et forebyggingsperspektiv angis det en rekke psykososiale faktorer som kan ha påvirkning på elevene, som er direkte knyttet til lærerens arbeid i klasserommet. Forventningspress, store elevgrupper, utydelige rammer, manglende rutiner, uro, manglende støtte og oppmuntring og voksentetthet er blant de faktorene som kan forårsake stress hos elevene (Berg, 2012).

Det er vanskelig å vite om lærernes prioritering handler om tid eller om de ikke forstår behovet. Begge deler pekes på som årsaker til at det oppleves utfordrende å tilrettelegge det psykososiale arbeidet. Den manglende kompetansen kan også tenkes å gjelde også sosialarbeiderne. Flere av informantene uttrykker at de ikke er så opptatt av det faglige, og at det sosiale kommer først. Dette kan bidra til at den tilpassede opplæringen står ovenfor en utfordring. Begrepet tilpasset opplæring er et begrep i norsk skole som er utfordrende å få god kunnskap om, og i teorien vises det til flere ulike forståelser. Sosialarbeiderne som ofte står i kontakt med elevene har behov for å utvikle en forståelse av begrepet tilpasset opplæring, hvor hensikten og målet er å sikre deltakelse i fellesskapet. I intervjuene avdekkes det at begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning blandes, og begrepet tilpasset opplæring benyttes om en spesialpedagogisk tilnærming til elevens utfordringer.

### **5.1.2 Systemisk forståelse**

Den ene informanten forteller om elever som har skolefaglig gode prestasjoner, men som de også vet har utfordringer. Dette kan forstås som at elevens utfordringer ikke påvirker de skolefaglige prestasjonene, eller at eleven fortsatt klarer å prestere på et godt nivå. Det foreligger her en subjektiv vurdering av elevens faglige nivå, og behøver ikke å bety at

---

eleven presterer sitt aller beste. Utsagnet indikerer allikevel at elever kan ha utfordringer som ikke kommer så godt til syne i de faglige resultatene.

Elevene er aktører i mange ulike sosiale systemer, og de utfordringene som oppstår i et system vil ha påvirkning på andre systemer (Nordahl, 2010). For å avdekke elevens problem må skolen innta en multisystemisk tilnærming, hvor man forsøker å forstå handlingene ut i fra en kartlegging av flere systemer. Elevens atferd er under en konstant og gjensidig påvirkning av det sosiale systemet, og denne påvirkningen gjør at atferden i ulike systemer ikke behøver å være lik (Nordahl, 2010).

I Bronfenbrenners sosialøkologiske teori ser man at den gjensidige påvirkningen medfører en tilpasning mellom individ og fellesskap, og behovet for informasjon om elevens andre systemer er viktig. Alle de ulike systemene, som skole, hjem, venner og fritidsaktiviteter har ulike verdier og gir ulike erfaringer. Disse verdiene og erfaringene tar eleven med seg inn i de andre sosiale systemene, og slik sett vil det være en forbindelse mellom de ulike sosiale systemene (Nordahl, 2005). Dette gjelder både utfordringer, men også positive bidrag som forebyggende arbeid kan være.

Informantene snakker om effekten av gruppesamtalene, og at disse også får en effekt inn på det psykososiale miljøet i klassen som helhet. Dette illustrerer igjen betydningen av en systemisk tilnærming, og en systemisk forståelse. Gjennom gruppesamtalen etablerer man et nytt sosialt system, som skaper sine mønstre og strukturer, og dermed er med på å påvirke elevens atferd. Gruppen som system legger til rette for en gjensidig tilpasning, hvor elevene bringer med seg de nye mønstrene og strukturene inn i andre sosiale systemer (Nordahl, 2005).

Gruppesamtalene bidrar på mange områder, blant annet ved at elevene får etablere nye relasjoner seg i mellom, gjennom at de blir sett og anerkjent. Spesielt elevene som strever sosialt og faglig trekkes frem av informantene som elever som har godt utbytte av disse gruppene. De små gruppene tar for seg ulike temaer, som gruppen diskuterer, og i denne samhandlingen med andre påvirkes elevenes relasjoner (Nordahl, 2010). Gjennom blikk, latter, spørsmål og kommentarer kan elevene og læreren vise interesse for hverandres synspunkter og meninger, og både den verbale og nonverbale kommunikasjonen i gruppen kan bidra til anerkjennelse.

Gjennom disse gruppene kan elevene utvikle sin sosiale kompetanse, noe som pekes på av Berg (2005) som en individuell ferdighet som er en motstandsressurs mot vansker. Disse gruppene får derfor en viktig rolle i skolens forebyggende arbeid.

### **5.1.3 Forebyggende arbeid og tidlig innsats**

Skolens forebyggende arbeid sammenfaller med Antonovskys salutogene teori (Befring, 2016). Den ene informant sier at oppturene og nedturene kommer, for alle elever, og det er umulig å gardere seg fullt ut mot risikofaktorer i alle elevenes livsmiljø. Utviklingen av eleven og elevens ressurser blir derfor helt sentralt, slik at elevene har en motstandsdyktighet mot de kommende vanskene (Nordahl, 2005; Befring, 2012).

Informant 4 peker på sosial og emosjonell kompetanse som en viktig del av dette arbeidet, og at elevens sosiale ferdigheter starter med å kjenne seg selv. Det å gjenkjenne egne følelser og tanker bidrar til å øke elevens sosiale kompetanse, og den økte sosiale kompetansen gjør at eleven enklere kan tilpasse seg andre. Resultatet blir et bedre samspill med de andre elevene, og en motstandsressurs som eleven kan benytte til å løse fremtidige utfordringer (Ogden, 2015).

Det forebyggende arbeidet er viktig for å både forhindre utviklingen av vansker, men også for å gjøre elevene bevisst på hvilke utfordringer de kan møte. Det er viktig å avdekke utfordringer før det blir vansker, og informant 4 sier at de ser at med den forebyggende innsatsen er det færre som må sendes til spesialhelsetjenesten. De klarer å ta i mot flere på lavterskelnivå, og Berg (2005) bekrefter betydningen av denne innsatsen. Det å ha ansatte som klarer å identifisere de tidlige tegnene eller som legger til rette for at elevene kan snakke om utfordringer, gjør at man i større grad klarer å fange opp elevene før det utvikler seg til vansker som må henvises videre. Bru m.fl (2016) viser til at 20% av elevene påvirkes av psykiske vansker, og at av disse vil 8 % få diagnostisert en lidelse. Dette viser behovet for å se disse elevene tidligere, og at så mange av disse som mulig får hjelp på et lavterskelnivå. Lærerne som møter elevene i første instans bør utvikle en kunnskap om dette, slik at de kan bidra til å fange opp disse elevene.

### **5.1.4 Sosialfaglig arbeid og tilpasset opplæring**

Elever med sosialfaglige utfordringer vil ofte streve med å kontrollere sine egne ressurser, kunnskaper og ferdigheter, og læringsarbeidet er dermed utfordret (Andersen, 2016)



---

Informant 1 forteller om elever som ikke er mottagelige for læring, og dette stemmer godt overens med Andersens (2016) beskrivelse. Den psykiske helsen er helt avgjørende for elevens læring, og påvirker eleven både faglig og sosialt. Andersens (2016) utsagn, og omfanget av elever med psykiske vansker gjør at lærerne bør ha en økt forståelse og kunnskap om psykiske vansker og psykososiale utfordringer.

Når eleven mangler kontroll over egne ressurser, kunnskaper og ferdigheter, vil det bety at elevens forutsetninger for læring er påvirket, og behovet for tilpasset opplæring er tilstede. Informanten forteller at læreren sier at eleven bare kan sitte i klasserommet, og dette bekrefter bare behovet om kompetanse. Når eleven ikke mestrer det som forventes kan ikke undervisningen oppfattes som tilpasset (Raaen, 2008). Dette viser også at det er vanskelig å få en god forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Lærerens intensjon er helt sikkert å imøtekomme eleven, og vise eleven at utfordringen anerkjennes. Eleven får ingen faglige krav den økten, men kan bare sitte og følge med, og få med seg så mye som mulig. Den tilpassede opplæringen må ta hensyn til elevens emosjonelle, sosiale og personlige behov, og disse må ivaretas før opplæringen kan forstås som tilpasset (Engh og Høihilder, 2008).

Informant 3 forteller at det er vanskelig å se alle som har behov for tilpasset opplæring. Det er vanskelig å se nøyaktig hva informanten mener, ettersom det er mange tilpasninger i et klasserom som ikke er så synlige. Tilpasset opplæring handler ikke nødvendigvis om faglig tilrettelegging, men kan også dreie seg om personlighetsutvikling og danning (Engen, 2010). Målsettingen med den tilpassede opplæringen er at fellesskapet skal stå sterkt og at en relasjonell tilnærming innebærer å justere de forutsetningene som fellesskapet har for elevenes deltakelse. For elevene betyr ikke dette at det må foreligge faglige tilpasninger, men at tilpasningene kan dreie seg om de faglige og sosiale prosessene i fellesskapet (Nordahl & Overland, 2015).

Utsagn fra informant 1 om utplassering viser en smal tilnærming til tilpasset opplæring. Denne tilnæringsmodellen kan bidra til at fokuset rettes mer mot individet enn mot skolens pedagogiske praksis. En bred tilnærming vil innebære at skolen ser på de kontekstuelle faktorene, og dermed kreve at skolen tar hensyn til de økologiske miljøene som eleven deltar i. Selve undervisningen, relasjoner og strukturer i skole og samfunn er slike faktorer som kan bidra til å forklare elevens atferd (Nordahl & Overland, 2015).

Dette betyr ikke at skolen ikke har god tilpasset opplæring for eleven, fordi eleven antakelig er tilstede på skolen de andre 4 dagene i skoleuken, men det poengterer viktigheten av å ha disse perspektivene med seg i det pedagogiske arbeidet, og at den tilpassede opplæringen ikke må ensidig befinne seg innenfor det smale perspektivet.

I skolens tilpassede opplæring må en forståelse av begrepet legges til grunn. Den tilpassede opplæringen er et overgripende pedagogisk prinsipp for all undervisning, og spesialundervisningen er en del av den tilpassede opplæringen (Tangen, 2013). Informant 3 snakker om elever med særskilte behov og som har diagnoser, og dette er direkte knyttet til den spesialpedagogiske undervisningen. Både den ordinære opplæringen og spesialundervisningen er underlagt prinsippet om tilpasset opplæring, men dette viser at innholdet i begrepet kan fremstå som uklart. Denne uklarheten kan bidra til at den tilpassede opplæringen ikke realiseres på en tilstrekkelig måte for elevene (Tangen, 2013).

Det kan se ut til at skolene har behov for å arbeide for å utvikle en bedre forståelse av de ulike rollene og arbeidsoppgavene. Lærerne har behov for å forstå psykososiale utfordringer og psykisk helse, slik at de kan gjøre de beste tilretteleggingene rundt elever som har disse utfordringene. Emosjonelle, sosiale og personlige behov er en del av forutsetningene som skal tas hensyn til (Engh og Høihilder, 2008), og er således en del av tett på elever som har sosialfaglige utfordringer bør utvikle en god forståelse av begrepet, slik at de kan bidra best mulig til elevens opplæring. Både individuelle og kontekstuelle faktorer har påvirkning på elevens læring, og tilpasset opplæring innebærer individuelle og generelle tiltak, hjelp og støtte innenfor den ordinære opplæringen (Tangen, 2013). Det er et pedagogisk ansvar å tilpasse undervisningen, men ved en økt forståelse av begrepet vil sosialarbeideren kunne se muligheter innenfor skolens ressurser. Dermed vil både det psykososiale arbeidet og den tilpassede opplæringen kunne bidra til øke elevens læring, trivsel og mestring, og således kunne ha en positiv innvirkning på hverandre.

## 5.2 Relasjoner

Relasjonsarbeid på skolene er viktig. Gode relasjoner mellom elev og lærer påvirker både elevens læring og atferd, og er dermed viktig for skolens lærings- og utviklingsarbeid. Informant 4 peker på betydningen av at elevene stoler på deg. Tillit er et kjennetegn på en god relasjon, og i gode relasjoner vil den tilliten være gjensidig. Elever som opplever at den voksne blant annet lytter og imøtekommer elevens behov, vil kunne vise at de har tillit til

---

den voksne. Relasjoner handler om at de voksne skal se den enkelte elev, vise interesse og være aktiv i samhandlingen (Nordahl, 2010).

Et av skolens redskaper for å bygge relasjoner er elevsamtalen. Skolen til informant 2 har avsatt tid til samtaler, og ledelsen har forventninger om at det samtaler gjennomføres hyppig. I disse samtalene har læreren en god mulighet til å bygge relasjon med eleven, gjennom aktiv samhandling, lytting, anerkjennelse, imøtekomme elevens behov og vise en positiv innstilling til eleven (Nordahl, 2010). Gjennom disse samtalene kan lærer og elev ha en dialog om elevens styrker og utfordringer, og det positive samspeillet kan være et viktig bidra i elevens læring og utvikling.

På den andre siden, nevner flere informanter at kontaktlærerens rolle er med på å påvirke relasjonen. Den rollen kontaktlæreren har, med skole – hjem samarbeid og vurderingsansvar, gjør at informantene hevder at elevene kan begrense seg i hva de deler med kontaktlæreren. Flere deler mindre av sine utfordringer, fordi de frykter at læreren endrer syn på dem eller at foreldrene skal få vite om det. Det handler om tillit. Det kan være at læreren ikke har etablert gode nok relasjoner med eleven, og at noe av årsaken kan være en manglende relasjonskompetanse hos læreren (Berg, 2012). Hvis elevene er utrygge på om lærerens syn på de vil påvirke karakterer eller vurdering, er det et uttrykk for en utrygghet, og læreren må arbeide for å bedre relasjonen. På den andre siden kan lærerens relasjon til eleven være så sterk at eleven anser læreren som en signifikant voksenperson, en voksenperson man ser opp til og lærer av (Berg, 2012).

Uansett peker informantene på en utfordring, fordi elevene ikke går til lærerne med sine utfordringer. Tilliten mellom eleven og læreren er veldig lett å bryte, særlig i tilfeller der eleven føler seg utlevert, sviktet eller negativt omtalt av læreren vil tilliten lett kunne være brutt. Dessuten rommer relasjonen masse kommunikasjon, både verbalt og nonverbalt, som kan både anerkjenne eller underkjenne elever (Nordahl, 2010). Læreren har en stor påvirkningskraft i sin relasjon til elevene, og forståelse av eleven er viktig for lærerens samhandling med eleven. Relasjonene utvikles ved at læreren viser forståelse og uttrykker dette ovenfor eleven, som igjen kan gjøre at eleven får en positiv innstilling til læreren. Videre kan denne forståelsen av eleven påvirke hvordan læreren møter eleven og hvilke handlinger man viser ovenfor eleven. Lærerens handlinger og reaksjoner ovenfor eleven er altså basert på den forståelsen man har av eleven. Flere informanter viser til at lærerne ikke prioriterer eller ser behovet for sosialfaglig læring, og at lærerne kan ty til løsninger som

ikke er hensiktsmessige for elevens utfordringer. Det er også slik at når læreren snakker til en elev, så står læreren fortsatt i relasjon til de andre elevene. Det læreren sier og gjør til en elev, vil også ha en påvirkning på relasjonen til de andre elevene (Christensen & Ulleberg, 2013). Ut i fra utsagnet til informanten kan det se ut til at det kan være nødvendig å utvikle forståelse for elevens behov og lærerens relasjoner, slik at elevene opplever at de kan henvende seg til læreren om sine utfordringer både faglig og sosialt.

## 5.3 Samarbeid

Skolen har egne sosialfaglige ansatte som skal ivareta en del av skolens arbeid. Samarbeidet mellom lærere og sosialarbeidere får da en direkte betydning på elevenes opplæring, det foreligger et stort utviklingspotensial for tverrfaglig internt på skolene (Nordahl m.fl, 2005). Den ene informanten bekrefter at de føler seg litt utenfor fellesskapet, og at hun har etterspurt en involvering i skolens utviklings- og planarbeid. Samarbeidet er viktig for at den flerfaglige ressursen skal kunne utnyttes best mulig, og at anerkjennelse og forståelse er to mulige hindre for samarbeid (Nordahl m.fl, 2005). En måte å anerkjenne sosialarbeiderne på er at de får delta på samarbeid med det øvrige personalet i saker som er tilknyttet deres kompetanse.

### 5.3.1 Skolens planverk og styrende dokumenter

Skolens sosialfaglige arbeid er et fagovergripende arbeid og Ludvigsen-utvalgets rapport (2015), sier at utvikling av sosial kompetanse er med i alt skolens arbeid. Skolene har en forpliktelse i lovverket til å arbeide kontinuerlig og systematisk med elevenes psykososiale miljø. To av informantene er usikre på det sosialfaglige arbeidets forankring i skolens planverk. De vet at det er der, men kjenner ikke til innholdet i planverket, og det kan tenkes at det har en betydning for det skoleomfattende arbeidet. Dette betyr ikke nødvendigvis at de ikke evner å ivareta sine arbeidsoppgaver og rolle, men at det kan svekke effekten av det forebyggende arbeidet (Nordahl m.fl, 2005). Informantene peker også på at noen lærere mangler forståelse for det sosialfaglige arbeidet, noe som bekrefter en manglende forankring i planverk eller en manglende støtte i personalgruppen.

Dette kan indikere et økt behov for samarbeid, ikke bare om arbeidsområder og ansvarsfordeling, men samarbeid som dreier seg mer om utvikling av skolens kultur og verdier. Informantene gir inntrykk av at samarbeidet i stor grad dreier seg om ressurser og

---

fordeling av ansvar for oppfølging. Samarbeidet handler for lite om å utvikle en felles plattform og ideologi (Dufour & Marzano, 2011), og de sosialfaglig ansatte opplever å være litt på ”siden” av personalgruppen. Ledelsen har et ansvar for å etablere en samarbeidskultur som gjør at personalgruppen får både tid til samarbeid, men også at det sosialfaglige arbeidet får en tydeligere forpliktelse hos alle, og at det knyttes til noen felles målsettinger (Dufour & Marzano, 2011).

### **5.3.2 Felles mål, rutiner og føringer**

De ulike kompetansene gjør at man har ulike forståelser av elevens behov, og det er viktig at skolen samkjører disse kompetansene til en helhetlig forståelse, og at dette kan utvikle den forståelsen som sosialarbeideren og lærerne har om hverandres arbeid og roller.

Informantene opplever at lærerne ikke klarer å ivareta det sosialfaglige arbeidet på egenhånd. Dette avhenger veldig av hvilket perspektiv man ser det i. Det forebyggende arbeidet vil være en naturlig del av alle ansattes arbeidsoppgaver, og krever følgelig at hele personalet er kjent med dette arbeidet.

Det er også viktig at samarbeidet fungerer godt, slik at eleven kan få best mulig utbytte av skolens kompetanse. Det ser ut til at det er noen utfordringer i samarbeidet, og det handler spesielt om lærernes prioriteringer. Dette viser igjen til den manglende forankringen planverket har i skolens personalgruppe. En sterkere forankring i personalgruppen fører til mer forpliktelse, og dermed vil skolen kunne realisere et mer helhetlig og systematisk arbeid (Nordahl m.fl, 2005)

Den ene informantene viser også til at det ser ut til å mangle en sammenheng mellom de styrende planene og lærernes planleggingsverktøy, - årsplanen. Dette handler om skolens samarbeidskultur, og at skolen må legge til rette for både å skape en felles forståelse, men også ved å skape felles målsettinger og felles ansvar (Dufour & Marzano, 2011).

Ledelsen har ansvar for å både tilrettelegge for samarbeid, men også evaluere innsatsen. Det at de sosialfaglig ansatte etterlyser mer deltakelse i plan- og utviklingsarbeid kan være en indikasjon på at skolens evaluering ikke har vært tilstrekkelig, og at dette også er med på å

påvirke oppfatningen av samarbeidet. Når man ikke har evaluert tiltaket, så er det ikke sikkert at skoleledelsen ser behovet for å øke samarbeidstiden eller fokuset på den skoleomfattende innsatsen.

### **5.3.3 Samarbeid om enkeltelever**

Det er et tydeligere samarbeid rundt enkeltelevne. Dette samarbeidet er viktig for at eleven opplever å bli tatt på alvor og at skolen tilrettelegger for faglig og sosial trivsel og utvikling. Det er viktig at skolen avdekker og tilrettelegger så tidlig som mulig, slik at vansker ikke forsterkes og at man kan iverksette tiltak om nødvendig (Nilsen, 2008).

Sosialarbeiderne sier at de kan få informasjon som læreren har behov for å vite. Man snakker da om et samarbeid på individnivå, hvor samarbeidet er direkte innrettet mot enkelteleven (Berg, 2012). Dette samarbeidet er avhengig av at man får en felles forståelse av elevens behov, slik at man avklarer de forventningene man har til hverandres bidrag (Berg, 2012).

Samarbeidet er helt avgjørende for at skolen skal kunne utnytte sine ressurser best mulig, og for at alle elever skal få det tilbudet de trenger. Informantene forteller om tunge elevsaker som krever mye ressurser, og at dette arbeidet ikke kan ligge hos læreren alene. Dette innebærer ikke at læreren skal fritas fra arbeidet, men at man bli enige om ulike roller i oppfølgingsarbeidet. Samarbeidet må ha en sammenheng, og bære preg av helhetlig tenkning og arbeid (Berg, 2012). Dette gjelder både i samarbeid internt på skolen, og i saker der foresatte eller andre instanser involveres.

---

## 6. Avsluttende kommentar

Denne undersøkelsen har vært rettet mot sosialfaglig arbeid i skolen. Skolens arbeid har vært begrunnet i Opplæringslovens §9a, og skolen har sett en mulighet for å ha egne sosialfaglige ansatte til å følge opp dette arbeidet. Skolene har tydelige intensjoner med arbeidet, og informantene er veldig opptatt av elevenes trivsel og sosial utvikling. Det ser ut til at mye av dette arbeidet handler om relasjoner, og den ene skolen har avsatt tid til flere utviklingssamtaler.

Skolene har et forebyggende arbeid gjennom gruppesamtaler, hvor hovedmålet er å utvikle elevens sosiale og emosjonelle kompetanse. Gjennom denne utviklingen vil elevene bli mer motstandsdyktige mot oppturer og nedturer. Relasjoner er en viktig del av disse gruppene, og gruppene er grunnlag for å etablere og opprettholde relasjoner med de andre elevene.

Det psykososiale arbeidet skal være kontinuerlig og systematisk, noe som gir skolene en utfordring. Det kontinuerlige og systematiske arbeidet handler om mer enn de forebyggende gruppene, noe som betyr at skolens lærere også har en aktiv rolle i dette arbeidet. Allikevel synes det som en utfordring å prioritere dette arbeidet, og det mangler en tydelig struktur på organiseringen. Arbeidet er ikke viet tilstrekkelig plass i skolens årsplaner, og skolens styrende dokumenter er ikke tilstrekkelig kjent for personalet. Dette viser at det er utfordringer med å få arbeidet tilstrekkelig helhetlig, systematisk og kontinuerlig, ettersom det ser ut til å være utydelig organisering og uklare forventninger. Ledelsen bør derfor bidra for å øke samarbeidet, men også med en tydelig evaluering av arbeidet som har blitt gjort.

Undersøkelsen peker på et behov for å øke kunnskap og kompetanse, innenfor flere av områdene. Kunnskap om psykososiale og psykiske utfordringer er viktig, spesielt å vite hva som forebygger disse utfordringene. Dette handler om at skolens personale sammen skal kunne bidra til det forebyggende arbeidet, og dermed få en økt effekt. Lærerens relasjonskompetanse er viktig, og selv om skolene har fokus på dette så er det en del elever som ikke forteller læreren om sine utfordringer. På denne skolen har de sosialfaglige ansatte som fanger opp en del av disse elevene, men hvor går disse elevene på skoler som ikke har den ressursen? Det er et signal om at læreren har en utfordring i relasjonen, og at de elevene vi ikke fanger opp kanskje ikke får den nødvendige hjelpen.

Det er viktig at lærerne har et godt samarbeid med sosialarbeideren for å kunne tilpasse undervisningen så godt som mulig til den enkeltes behov. Elevenes psykososiale trivsel og psykiske helse har stor påvirkning på elevens læring, og elever som har slike utfordringer står også i fare for å gå glipp av faglig læring. Det er derfor viktig at skolen ser disse utfordringene tidlig, og gjør det som må til for å forebygge disse utfordringene.

Noen av elevene har behov for faglige tilpasninger, mens andre har behov for kontekstuelle tilpasninger. Dette viser at skolen har en utfordring i å tilpasse seg elevene, og at ikke det bare er elevene som skal tilpasse seg skolen. Elever som har sosialfaglige utfordringer står i fare for å ikke få tilstrekkelig tilpasning i sin opplæring, og dermed gå glipp av både faglig og sosial læring og utvikling.

Undersøkelsen viser at de sosialfaglig ansatte har en stor kompetanse på sitt fagfelt, og at de setter individet i fokus i sitt arbeid. De har intensjoner om at alle elever skal kunne oppleve mestring, trygghet og inkludering, og at tilpasset opplæring er en viktig del av mange elevers behov. For å imøtekomme disse elevene, og sørge for en realisert tilpasset opplæring må skolene fremme et økt samarbeid og en tydeligere forankring til skolens styrende dokumenter og planverk. En gjensidig forståelse av roller, kompetanser og ansvar vil løfte den skoleomfattende innsatsen, og forhåpentligvis også bidra til en økt læring for elevene.



---

## Litteraturliste

Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008) *Tolkning och reflektion – Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur AB

Andersen, B. J. (2016) Informasjon om psykisk helse. I Bru, E. Idsøe, E. C., & Øverland, K. (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 257 – 270). Oslo: Universitetsforlaget AS

Bakken, A. (2016) *Ungdata – nasjonale resultater 2016*. Norsk Institutt for Forskning om Oppvekst, Velferd og Aldring (NOVA rapport 8, 2016) Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2016/Ungdata-2016.-Nasjonale-resultater>

Befring, E. (2012). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I E. Befring og R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (5.utg., s. 129-148) Oslo: Cappelen Akademisk.

Befring, E. & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker - Psykososial problematferd. I E. Befring og R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (5.utg., s. 448-469) Oslo: Cappelen Akademisk.

Berg, N. B. J. (2005) *Elev og menneske – psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk AS

Berg, Nina, B. J. (2012) *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk AS.

Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2008) Tilpasset opplæring under kunnskapsløftet – intensjoner og skoleutvikling. I H. Bjørnsrud og S. Nilsen (Red.) *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. (s. 9 – 24). Oslo: Gyldendal

Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (2016) Introduksjon - Psykisk helse i skolen. I Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K (Red.), *Psykisk helse i skolen*. ( s. 15 – 27). Oslo: Universitetsforlaget AS

Christensen, H & Ulleberg, (2013). Klasseledelse og fag. I H. Christensen & I. Ulleberg (Red.). (2013). *Klasseledelse fag og danning*. (s. 41 – 58). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. (5.utg) Oslo: Gyldendal Akademisk AS

Damsgaard, H. L. & Eftedal, C. I. (2014). ... *men hvordan gjør vi det? – Tilpasset opplæring i videregående skole*. Oslo: Cappelen Damm AS

Dufour, R. & Marzano, R. J. (2011). *Leaders of learning – How district, school and classroom leaders improve student teaching*. Bloomington: Solution Tree Press

Engen, T. O (2010) Tilpasset opplæring: utkast til en faglig forståelse. I G. D. Berg og K. Nes (Red.) *Tilpasset opplæring – støtte til læring*. (s. 51 – 76). Oslo: Oplandske Bokforlag

Engh, K. R. & Høihilder, E. K. (2008) Elevvurdering og tilpasset opplæring. I H. Bjørnsrud og S. Nilsen (Red.). *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. (s. 58 – 80). Oslo: Gyldendal

Fog, J. (2004) *Det kvalitative forskningsinterview – med samtalen som utgangspunkt*. København: Akademisk Forlag AS

Gilje, N. & Grimen, H. (1993) *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger – innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1991) *Metodevalg og metodebruk* (2.utg.) Otta: Tano AS

Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4.utg). Oslo: Abstrakt forlag AS

Kleven, T. A. (2011) Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? – Spørsmålet om ytre validitet. I Kleven, T. A. (Red.), F. Hjordemaal, & K. Tveit. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (2. utg. , s. 123-138). Oslo: Unipub AS

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Veileder til opplæringsloven kapittel 9a – elevenes skolemiljø*. Hentet fra: [https://www.nfk.no/f/i22051624-8f32-4dff-bac7-68ba31dfc7f4/veileder\\_til\\_opplaeringsloven\\_9a.pdf](https://www.nfk.no/f/i22051624-8f32-4dff-bac7-68ba31dfc7f4/veileder_til_opplaeringsloven_9a.pdf)

---

Kunnskapsdepartementet. (2008). *Læreren, -rollen og utdanningen*. (St.meld. nr 11, 2008-2009). Oslo: Departementet

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap- Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. (St.meld. nr 18, 2010-2011). Oslo: Departementet

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS

Ludvigsenutvalget. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. (NOU 2015:8). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec1>

Misund, B. I. (2005). *Miljøarbeid i skolen – Organisasjonens betydning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS

Mykletun, A., Knudsen, A. K., & Mathiesen, K. S. (2009) *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv*. Nasjonalt folkehelseinstitutt (FHI, rapport 2009:8) Lokalisert på: <https://www.fhi.no/globalassets/migrering/dokumenter/pdf/rapport-20098-pdf-.pdf>

Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør – fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. (2.utg.) Oslo: Universitetsforlaget AS

Nordahl, T. (2012). Elever som mislykkes i skolen. I Nordahl, T. (Red.), *Bedre læring for alle elever* (s.11-35). Oslo: Gyldendal Akademisk

Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. og Tveit, A (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge – teoretiske og praktiske tilnærminger*. Oslo: Fagbokforlaget

Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner – Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Norsk senter for forskningsdata. (2017). *Må prosjektet meldes?* Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt>

Ogden, T. (2015) *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk

---

Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. §1-1. (2017) Hentet fra:  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. §1-3. (2017). Hentet fra:  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. § 9-a. (2017). Hentet fra:  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Postholm, M. B. (2010) *Kvalitativ metode – En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Raaen, F. D. (2008). Tilpasset opplæring i et danningsperspektiv – illustrert med utviklingen fra M87, L97 til K06. I H. Bjørnsrud og S.Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. (s. 26 – 57) Oslo: Gyldendal AS

Tangen, R. (2012). Retten til utdanning for alle. I E. Befring og R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (5.utg., s. 108-128) Oslo: Cappelen Akademisk.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012) Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder – empiri og teoriutvikling*. (s. 17 – 45) Oslo: Gyldendal Akademisk

Thaagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode* (4.utg.) Bergen: Fagbokforlaget

Utdanningsdirektoratet. (2015) *Prinsipp for opplæringen*. Hentet fra  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/> (2015).

Wendelborg, C. (2016) *Elevundersøkelsen 2015/2016*. NTNU Samfunnsforskning, Mangfold og inkludering. (Elevundersøkelsen 2015/2016, rapport 1, 2016). Lokalisert på:  
[http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/elevundersokelsen-2015\\_mobbing-krenkelser-og-arbeidsro-i-skolen\\_rapport.pdf](http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/elevundersokelsen-2015_mobbing-krenkelser-og-arbeidsro-i-skolen_rapport.pdf)

---

## *Vedlegg 1: Informasjonsskriv til skolene*

### **Informasjonsbrev om deltakelse i masterprosjekt**

Mitt navn er Raymond Park Lyseng, og jeg er masterstudent ved Høgskolen i Innlandet. Jeg arbeider med den avsluttende masteroppgaven, ønsker å gjennomføre et individuelt intervju med en av deres sosialfaglige ansatte.

Tittelen på mitt forskningsprosjekt er ”**Sosialfaglig arbeid i skolen**”.

Fokuset i denne oppgaven er skolens sosiale og psykososiale arbeid, sett fra et pedagogisk perspektiv. Jeg ønsker å belyse dette temaet med bakgrunn i elevers sosiale og psykososiale miljø, for å finne ut hvordan sosialarbeidere opplever sitt arbeid. Det er derfor den erfaringsbaserte kunnskapen som er sentral, og forhåpentligvis kan denne oppgaven bidra til å belyse sosialarbeiderens arbeid i skolen.

Jeg søker deltakere som har minimum 3-årig høgskoleutdanning, spesielt innen pedagogikk, helsefag eller liknende, relevant utdanning. Intervjuet vil vare inntil 90 minutter, og det vil gjøres lydopptak underveis. Intervjuet vil være en dialog mellom deltaker og forsker, som er styrt av noen spørsmål som er laget i forkant.

Det er helt frivillig å delta, og deltakerne kan når som helst trekke seg uten å måtte oppgi grunn for dette. All informasjon vil bli anonymisert, slik at det ikke er mulig å gjenkjenne verken skoler eller deltakere i oppgaven. Denne studien er derfor ikke underlagt NSDs (Norsk senter for forskningsdata) meldeplikt.

Min veileder er Christina Elde Mølstad, førsteamanuensis ved Høgskolen i Innlandet, avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap. Hun kan treffes på telefon: 625 17290 eller e-post: [christina.molstad@inn.no](mailto:christina.molstad@inn.no)

Jeg håper at dette høres interessant ut, og at dere ønsker å delta i undersøkelsen. Ta gjerne kontakt dersom dere har spørsmål.

Med vennlig hilsen,

Raymond Park Lyseng,

Tlf: 92887746    Epost: [lraly84@gmail.com](mailto:lraly84@gmail.com)

---

## Vedlegg 2: Intervjuguide (5 sider)

### Individuell spørreundersøkelse

Master i tilpasset opplæring, Høgskolen i Innlandet

#### INTERVJUGUIDE

Introduksjon av meg og forskningsprosjektet

Anonymitet

Dokumentasjon/lydopptak

Tidsbruk: inntil 90 minutter

Retten til å trekke seg

#### Innledende spørsmål:

- **Fortell litt om din faglige bakgrunn og yrkeserfaring**
- **Hva er årsaken til at du ønsket å arbeide i skole?**
- **Fortell litt om hva du er opptatt av i ditt arbeid?**
- **Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?**
- **Hva legger du i begrepet psykososialt læringsmiljø?**

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
Hva legger sosialarbeideren i sosialt arbeid i skolen?	<p>Beskriv en vanlig arbeidsdag for deg.</p> <p>Hva er årsaken til at din skole har en ansatt i en sosialfaglig stilling? <i>Ambisjoner eller målsettinger?</i></p> <p>Hva er dine typiske arbeidsoppgaver?</p> <p>Kan du fortelle litt om din rolle her på skolen?</p>

	<p>Hva mener du er viktig for elevene i ditt arbeid?</p> <p>Hva mener du er viktige faktorer for at du skal lykkes i ditt arbeid?</p> <p>Hvilken teoretisk kompetanse mener du er viktig for deg i ditt arbeid?</p> <p>Hvilket behov erfarer du at det er for å ha egne sosialfaglige ansatte?</p> <p>Hvilke utfordringer har du erfart at du møter i ditt arbeid?</p> <p>Hvordan mener du sosialfaglig arbeid kan påvirke elevenes læring?</p> <p>Hvordan arbeider du for å bidra til elevenes utvikling av sosiale ferdigheter?</p>
<p>Hvordan oppleves det psykososiale miljøet og hvordan påvirkes dette av sosialt arbeid?</p>	<p>Kan du fortelle litt om skolens psykososiale miljø?</p> <p>Hvordan mener du at din rolle (sosialarbeideren) er knyttet mot psykososialt arbeid?</p>
	<p>Hvordan arbeider skolen med det psykososiale miljøet?</p> <p>Hvordan mener du at din rolle best mulig kan bidra til å styrke det psykososiale miljøet?</p> <p>I skolens psykososiale arbeid, hva er dine arbeidsoppgaver?</p> <p>Hvilken betydning erfarer du at sosialfaglig arbeid har for det psykososiale miljøet?</p> <p>Hvordan mener du skoler best mulig kan bidra til å</p>

---

	<p>reduere sosiale eller psykososiale utfordringer?</p> <p>Hvordan sammenheng har du opplevd at det psykososiale miljøet har på elevenes læring?</p> <p>Kan du fortelle litt om sosialt arbeid i skolens handlingsplaner?</p>
Hvordan realiseres den tilpassede opplæringen gjennom sosialfaglig arbeid?	<p>Hvilken sammenheng mener du det er mellom tilpasset opplæring og ditt arbeid?</p> <p>Hva mener du at du kan bidra med for å realisere en tilpasset opplæring?</p> <p>Hvordan opplever du at det sosialfaglige arbeidet påvirker elevenes faglige utvikling?</p> <p>Hvordan erfarer du at ditt arbeid påvirker elevenes skolehverdag?</p> <p>Hvilken betydning mener du at sosialt arbeid har for å ivareta elevenes tilpassede opplæring?</p>
Samarbeid	<p>Fortell litt om hvordan du samarbeider med de andre ansatte ved skolen.</p> <p>Hvordan samarbeider du med pedagogene på skolen for å ivareta den tilpassede opplæringen?</p> <p>Hvordan er det sosialfaglige arbeidet organisert ved skolen? (Forebyggende med gruppesamtaler, reaktivt ved individuelle samtaler, din vekting av tid etc.)</p> <p>Hvordan mener du at dere best kan samarbeide om elevenes læring?</p> <p>Hvilke utfordringer har dere erfart i samarbeidet?</p>



	<p>Hvordan mener du at det kan tilrettelegges for at din rolle får samarbeidet best mulig med andre ansatte?</p> <p>Hvordan erfarer du at du kan bidra i samarbeidet med andre instanser eller profesjoner?</p> <p>Hvordan mener du at din rolle kan utnyttes i skole-hjem samarbeidet?</p> <p>Hva mener du er det ideelle samarbeidet med foresatte?</p>
<p>Evaluering</p>	<p>Hvordan evaluerer dere effekten av det sosiale arbeidet?</p> <p>Dere gjennomfører ulike undersøkelser og kartlegginger på skolen, hvordan erfarer dere at det sosialfaglige arbeidet påvirker disse resultatene? Både faglige og sosiale resultater.</p> <p>Hva kan legges til rette for at du skal kunne utnytte ressursen din best mulig?</p> <p>Hvilke rutiner har dere for kartlegging av elevenes sosiale ferdigheter og trivsel?</p>
<p>Elevgrupper (gutter, jenter, alder, tema)</p>	<p>Fortell litt om hvordan dere arbeider med individer eller elevgrupper.</p> <p>Hvordan blir elevene kjent med sosialtilbudet ved skolen?</p> <p>Hvilke typer utfordringer opplever du som oftest at elevene kommer med til deg?</p> <p>Hvordan opplever du at disse utfordringene påvirker</p>

---

	elevenes faglige arbeid?
Relasjoner	Hva betyr relasjoner for deg i ditt arbeid?
	Hvordan erfarer du at relasjonene påvirker ditt arbeid med elevene?  Hvordan arbeider du for å utvikle god relasjon til elevene?  Hvor viktig opplever du at relasjonene er for at du skal få utført ditt arbeid?