

Elise Evanger Andersen

Hvordan kan en sosionom i ungdomsskolen bidra til å øke livskvaliteten til en ungdom med utagerende atferdsvansker?

How can a social worker in lower secondary school contribute to increasing the quality of life for a youth with externalizing behavior?

Bacheloroppgave i Sosialt arbeid

Veileder: Anne Juberg

Mai 2021

Elise Evanger Andersen

Hvordan kan en sosionom i ungdomsskolen bidra til å øke livskvaliteten til en ungdom med utagerende atferdsvansker?

How can a social worker in lower secondary school contribute to increasing the quality of life for a youth with externalizing behavior?

Bacheloroppgave i Sosialt arbeid
Veileder: Anne Juberg
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosialt arbeid



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

De siste ti årene har det vært et økende fokus på å få inn flere ansatte med sosialfaglig bakgrunn inn i den norske skolen. Samtidig har søkelyset også vært satt på utagerende atferdsvansker, fordi dette forsurer lærernes arbeidssituasjon og forstyrrer elevenes muligheter for læring og et positivt inkluderende læringsmiljø (Ogden & Sørli, 2014, s. 200). Utagerende atferdsvansker vil blant annet si at ungdommen utagerer verbalt eller fysisk, for eksempel gjennom slag, sparking, lugging, hyling, vold eller kriminalitet (Ogden, 2009). Disse elevene har ofte negative erfaringer med det sosiale miljøet på skolen (Johansen, 2007, s. 171), og sliter oftere med depresjon og angst enn andre barn (FHI, 2018). I min bacheloroppgave har jeg derfor tatt for meg problemstillingen “Hvordan kan en sosionom i ungdomsskolen bidra til å øke livskvaliteten til en ungdom med utagerende atferdsvansker?”. I den forbindelse har jeg fulgt fremgangsmåten for søk av litteratur, og brukt teknikker fra et strukturert litteratursøk. Jeg har forholdt meg til systemteori som en overordnet tilnærming til atferdsvansker. Mine resultater viser at en sosionom kan bidra til å øke ungdommens livskvalitet gjennom et helhetlig arbeid. Det vil si at sosionomen ikke bare retter seg mot ungdommen, men også mot systemet som ungdommen inngår i (Bronfenbrenner, 1997). Systemet kan inkludere kontaktlærer, medelever, foresatte, barnevernet og BUP. I tilfeller av alvorlige atferdsvansker, kan sosionomen også samarbeide med politiet, PP-tjenesten og et ressurs- og beredskapsteam. Et slikt helhetlig arbeid vil, ifølge mine resultater, kunne bidra til å øke ungdommens objektive og subjektive livskvalitet, som vil si at ungdommen får en forbedret livssituasjon og bedre opplevelse av eget liv (FHI, 2019). Blant annet fordi sosionomen bidrar til en positiv identitetsutvikling, økt skoletrivsel, samt til å forebygge, avdekke og rette opp uheldige psykososiale forhold slik som mobbing, depresjon og/eller omsorgssvikt.

Abstract

In the last ten years, there has been an increased focus on hiring more employees in the Norwegian schools with a social work background. At the same time, the spotlight has been put on externalizing behaviour because this disturbs the working situations of the teachers as well as the pupils' opportunity for learning and having a positive and including learning environment (Ogden & Sørli, 2014, s. 200). Externalizing behaviour will, among other things, mean that the youth acts out either verbally or physically through e.g. hitting, kicking, pulling at hair, screaming, using violence or criminal activity (Ogden, 2009). These pupils often have negative experiences with the social environment at school (Johansen, 2007, s. 171) and they can more often struggle with depression or anxiety than other pupils (FHI, 2018). In my bachelor thesis I have decided to address the problem "How can a social worker in lower secondary school contribute to increasing the quality of life for a youth with externalizing behaviour?". I have therefore followed the approach of searching after literature and using the techniques of a structured literature search. Based on the findings in the thesis, I chose to use systems theory as an approach to understanding problem behavior and how a social worker can make a difference. My results have come to show that a social worker can contribute to increasing the quality of life through holistic work, in which the social worker does not only approach the youth but also the system in which the youth is a part of (Bronfenbrenner, 1997). Amongst these are the tutor, fellow pupils, parental guardians, the child protection service and child and adolescent psychiatry. In cases of severe behavioural issues, a social worker can cooperate with the police, PPT and an emergency response team. According to my results, such holistic work can contribute to the increasing of the youth's objective and subjective quality of life, which means that the youth will receive an improved living situation as well as a better experience of one's own life (FHI, 2019). This is due to how the social worker contributes to a positive development of one's identity, increased thriving at school as well as preventing, uncovering and rectifying unfortunate psychosocial conditions such as bullying, depression and/or neglect.

Forord

Det har vært både spennende, lærerikt og til tider nokså frustrerende å skrive en oppgave om et så omfattende tema som det atferdsvansker er. Men, jeg er glad, takknemlig og stolt over at jeg turte å begi meg ut på det. Når jeg ser tilbake til starten, ser jeg hvor mye jeg har lært. En lærdom jeg kommer til å ta med meg videre inn i arbeidslivet. Jeg ønsker å takke alle som har støttet, stilt seg kritisk til og reflektert sammen med meg under prosessen.

Først og fremst ønsker jeg å takke min bror, Andreas Evanger Andersen, for spennende samtaler, viktige innspill og interessante synspunkt. Ditt bidrag betyr mer enn du aner!

Videre ønsker jeg å takke Robin Hansen, rådgiver ved Mjølan videregående skole, for at du takket ja til å møte meg. For alle viktige innspill, og for alt det viktige arbeidet du gjør for ungdommen hver eneste dag.

Tusen takk til min veileder fra NTNU, Anne Juberg, for all støtte og engasjement. Og ikke minst, takk for det kritiske blikket som hele tiden har hjulpet meg i riktig retning. Det har vært en trygghet å ha deg som kontaktperson under skrivingen. Jeg ønsker også å gi en takk til gruppeveiledningen og alle som deltok på denne. En spesielt stor takk til Line Leirdal Aune og Stine Blakstad, for interessante diskusjoner rundt atferdsvansker og skole.

Jeg ønsker også å takke mine dyktige pilot lesere, min søster Ingrid Evanger Andersen og min studievenninne Marie Woloszyn Kramer. Takk til Marie som har bidratt med faglige innspill, refleksjoner, motivasjon og støtte. Takk til Ingrid, som har bidratt med et viktig utenfra blikk, spennende synspunkt og gode refleksjoner.

Tusen takk til min studievenninne Malin Jensen, som har holdt meg med selskap på Cafè Løkka under store deler av skriveprosessen. Du har hjulpet meg å holde motet oppe!

Til slutt ønsker jeg å takke alle som har trukket meg ut av bachelor boblen, og hjulpet meg til å senke skuldrene og fokusere på andre ting. Familie, kjæreste, venner, romkamerater og studievenninner. Dere har vært til enorm hjelp, tusen takk!

Trondheim, Mai 2021

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Begrepsavklaring og avgrensinger	2
1.4 Relevans for sosialt arbeid	3
1.5 Besvarelsens oppbygning	3
2.0 Metode	4
2.1 Fremgangsmåten for søk av litteratur	4
2.2 Søkeprosessen	4
2.3 Forforståelse gjennom søke- og skriveprosessen	6
3.0 Teoretiske perspektiver	7
3.1 Overordnet tilnærming	7
3.2 Utagerende atferdsvansker	8
3.3 Livskvalitet	9
4.0 Hvordan kan sosionomen bidra til økt livskvalitet hos ungdommen?	11
4.1 Arbeidet med ungdommen	11
4.2 I møte med det som skjer utenfor skolen	14
4.3 Arbeidet med skolemiljøet	16
4.4 Tverrprofesjonelt samarbeid	17
4.5 Samarbeid med foresatte	19
4.6 Tverretatlig samarbeid	20
4.7 Ekstern råd og veiledning	22
4.8 Oppgavens overførbarhet og begrensninger	23
5.0 Avsluttende refleksjoner	24
6.0 Litteraturliste	25
7.0 Vedlegg	30
7.1 Søkelogg	30
7.2 Flytskjema	31
7.3 Litteratursøkets funn	31

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

De siste tiårene har det vært et økende fokus på atferdsvansker i skolen. Selv om det har vært en positiv utviklingstendens i daglig forekomst av problematferd i norske skoler, så er det fortsatt mange skoler og elever som sliter med mye problematferd. Dette forsurer lærernes arbeidssituasjon og forstyrrer elevenes muligheter for læring og et positivt, inkluderende læringsmiljø (Ogden & Sørli, 2014, s. 200). Tematikken engasjerer også ungdommen selv. I 2020 ga Forandringsfabrikken ut en undersøkelse kalt *Sint utenpå, vondt inni*, der 101 barn mellom 13-20 år kom med sine synspunkt på hvorfor barn utagerer og hvordan det oppleves å være den ungdommen som utagerer i skolen. Et viktig poeng her er at utageringen alltid handler om noe (s. 43). Annen statistikk viser at disse elevene ofte har negative erfaringer med det sosiale miljøet på skolen (Johansen, 2007, s. 171), og at de sliter oftere med depresjon og angst enn andre elever (FHI, 2018). Dette er forhold som reduserer både den objektive og den subjektive livskvaliteten til ungdommen.

Samtidig som søkelyset har blitt satt på atferdsvansker, har også fokuset på å få inn flere ansatte med sosialfaglig bakgrunn i norske skoler økt betraktelig. Ifølge Regjeringen vil dette for det første avlaste lærerne og virke konfliktdepende. For det andre vil det medføre mindre bråk og uro i klassen, som ofte skyldes manglende oppfølging på ulike psykososiale problemer (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 51). FO har vært en forkjemper på å få inn flere sosionomer i skolene. På FOs 6. kongress (2015) uttalte de blant annet at de krever at stillinger for sosionomer, vernepleiere og barnevernspedagoger blir beskrevet og lovfestet i opplæringsloven. De hevder at dette er viktig blant annet fordi de er utdannet til å se helheten i et barns liv gjennom atferds- og samhandlingsmønstre, kan bidra til å løse og redusere sosiale problemer, og bistå slik at barn og unge får bedre livsvilkår (FO, 2015). Det vil si at sosionomer er viktige og kvalifiserte medarbeidere når en skal forsøke å øke livskvaliteten til en ungdom med utagerende atferdsvansker.

1.2 Problemstilling

Med bakgrunn i dette har jeg utformet problemstillingen:

“Hvordan kan en sosionom i ungdomsskolen bidra til å øke livskvaliteten til en ungdom med utagerende atferdsvansker?”

1.3 Begrepsavklaring og avgrensinger

Med *ungdom* referer jeg til barn som går på ungdomsskolen - hvor barna normalt sett begynner på skolen det året de fyller 13 år og avslutter skolen det året de blir 16 år. Jeg ønsket å skrive om denne fasen fordi det er en spennende og spesielt sårbar alder med store endringer og utfordringer for individet (Erikson, referert i Håkonsen, 2014, s. 57). Jeg har valgt å unnvære å ta med kjønnsperspektivet, fordi det blir et for stort tema å trekke inn. Men jeg er bevisst på at utagerende atferdsvansker vil gi ulike utslag i møte med samfunnet avhengig av kjønn fordi jenter og gutter blir møtt med ulike forventninger til oppførsel og væremåte (Hagen & Christensen, 2010, s. 61). Videre har jeg tatt for meg *sosionomen* istedenfor miljøarbeideren, fordi jeg ønsket å se på hvilke styrker jeg som sosionom har i møte med utagerende atferdsvansker. Begrepet sosionom valgte jeg fremfor sosialarbeider for å tydeliggjøre at jeg kun referer til de som har fullført bachelorutdanning innenfor sosialt arbeid og fått yrkestittelen *sosionom* (Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning, 2019, §2). Videre har jeg avgrenset besvarelsen til å kun omhandle *utagerende atferdsvansker*. Det kunne vært svært interessant å gå inn på internaliserende atferdsvansker, altså “det stille barnet”. Men jeg ønsket å skrive om noe som var svært dagsaktuelt og som barna selv setter lys på (Forandringsfabrikken, 2020). Til slutt, har jeg valgt å bruke begrepet *livskvalitet* fordi det har fått en stor utbredelse både nasjonalt og internasjonalt de siste tiårene, til tross for at begrepet er omdiskutert (Hanestad & Wahl, 2009).

1.4 Relevans for sosialt arbeid

Utagerende atferdsvansker er et komplekst og sammensatt problem, som både påvirker ungdommen selv og omgivelsene. I en kvantitativ studie kom det frem at elever med utagerende atferdsvansker ofte har negative erfaringer med det sosiale miljøet på skolen, hvor de blant annet rapporterer å bli avvist og mobbet av andre elever (Johansen, 2007, s. 171). Som tidligere nevnt, viser statistikk også at barn og unge med atferdsproblemer sliter oftere med depresjon og angst enn andre barn (FHI, 2018). Sosionomer har bred kunnskap om betingelser for mestring og utvikling hos barn og unge (Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning, 2019, §7, bokstav d). De er utdannet til å se helheten i ungdommens liv og bistå slik at ungdommen får bedre livsvilkår, og dermed også en økt livskvalitet (FO, 2015).

Utagerende atferdsvansker kan også ses på som et sosialt problem (Ellingsen & Levin, 2015, s. 49). Fordi det *påvirker mange mennesker* (Ogden & Sørлие, 2014, s. 200), *bryter med gjeldende regler, normer og forventninger i samfunnet* (Ogden, 2009), samt at det er en *enighet om at endring er nødvendig* fordi det forsurer lærernes arbeidssituasjon og forstyrrer elevenes muligheter for læring og et positivt inkluderende læringsmiljø (Ogden & Sørлие, 2014, s. 200). En sosionom skal hjelpe mennesker med sosiale problemer (Ellingsen m.fl., 2015, s. 47) og har en bred kompetanse for å få til dette (Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning, 2019, §§7-9).

1.5 Besvarelsens oppbygning

Bacheloroppgaven består av totalt syv kapitler. I kapittel 1.0, innledning, har jeg introdusert bakgrunn for tema, problemstilling, avgrensninger, begrepsavklaring og relevans for sosialt arbeid. I kapittel 2.0 beskriver jeg min metode og forklarer søkeprosessen. I kapittel 3.0, viser jeg til og gir en kort innføring teoretiske perspektiver som ligger til grunn for oppgaven. Før jeg går videre til kapittel 4.0, hvor jeg både presenterer og drøfter valgt litteratur opp mot problemstillingen. I kapittel 5.0, runder jeg av med noen avsluttende refleksjoner. Til slutt, har jeg lagt ved en litteraturliste i kapittel 5.0, og søkelogg og flytskjema i kapittel 6.0.

2.0 Metode

2.1 Fremgangsmåten for søk av litteratur

Min bacheloroppgave er skrevet i tråd med retningslinjene til bacheloroppgave i sosialt arbeid (ISA, 2021, 4). Jeg har forstått det slik at vi skal følge fremgangsmåten for søk av litteratur. Det vil si at en innhenter datamateriale fra allerede eksisterende fagkunnskap, forskning og teori (Dalland, 2017, s. 207), og på den måten besvarer sin egen problemstilling gjennom å undersøke det andre har skrevet om virkeligheten (Støren, 2013, s. 16). I forbindelse med min metode har jeg brukt teknikker fra systematisk litteratursøk, noe jeg vil komme tilbake til i kapittel 2.2. Videre har jeg henvendt meg til lovverket, regjeringen sine nettsider, diverse rapporter, doktoravhandlinger og annen relevant litteratur. I tillegg til at jeg har lest nåværende og tidligere pensum, utført ulike kildesøk, og lest i bøker skrevet av anerkjente forfattere innenfor mitt tema. Denne typen litteratur blir presentert sammen med drøftingen i kapittel 4.0.

2.2 Søkeprosessen

I forbindelse med min metode har jeg brukt *teknikker* fra strukturert litteratursøk. Det innebærer “et omfattende søk der informasjonsinnhenting er planmessig og begrunnet, og som gjerne kjennetegnes ved at man gjør omfattende søk i flere ulike databaser med utstrakt bruk av søkeord” (UiO, 2016, s. 5). Jeg har forstått, ut fra retningslinjene, at et litteratursøk ikke er like omfattende i en bachelor i sosialt arbeid, men at vi skal bruke *teknikkene* som presenteres her (ISA, 2021, s. 4). Jeg ønsker nå å gi en kort beskrivelse av litteratursøket, og viser til vedleggene i kapittel 7.0 for en ytterligere beskrivelse.

I litteratursøket ønsket jeg å finne søkeord som ga meg litteratur som omfavnet flere områder innenfor mitt tema, samtidig som de var smale nok til å omfavne kun mitt tema. Av den grunn valgte jeg de norske søkeordene: *ung* skole* problematferd**. Jeg valgte videre de engelske søkeordene: *youth* school* “externalizing behavior”**. Dette fordi jeg var opptatt av å få inn både norsk og engelsk litteratur, og at disse søkene skulle bli så like som mulige. Av samme årsak forsøkte jeg hele tiden å gjøre så små endringer på søkeordene som mulig, men det hendte at treffene ble for store eller for smale slik at jeg måtte justere ved å utvide eller avgrense søket.

Databasene som ble brukt var Idunn, Oria og Google Scholar. Jeg valgte Oria og Idunn fordi de ga mange spennende treff i pilot søket, og fordi de er enkle å bruke og avgrense søket i. Google Scholar valgte jeg fordi det er en større database, som inneholder mer norsk og internasjonal litteratur. Videre brukte jeg ulike inklusjons- og eksklusjonskriterier. Jeg ønsket å kun bruke dagsaktuell forskning, og inkluderte derfor kun forskning utgitt de siste ti årene. Der det var mulig avgrenset jeg søkene til å rette seg mot vitenskapelige artikler, og dermed ekskluderte alle andre dokumenttyper. Videre gikk jeg kritisk gjennom treffene, samt leste abstrakt og sammendrag, for å finne de mest relevante artiklene. I tillegg til å sjekke om de var vitenskapelige.

Jeg vurderte artiklenes styrker og svakheter opp mot min problemstilling. For eksempel var en styrke ved Gjertsen m.fl. (2018, s. 169) sin studie at den tok for seg blant annet sosionomens rolle og status i skolen, mens en svakhet var at den hadde en overvekt av ansatte fra videregående, og at det var flere barnevernspedagoger og vernepleiere enn sosionomer med i studien. Jeg vurderte den likevel som relevant fordi mange av poengene kunne overføres til sosionomer i ungdomsskolen.

Videre valgte jeg ut de fire vitenskapelige artiklene som jeg mente var mest relevante for min problemstilling (se vedlegg i kapittel 7.3). Jeg vurderte Sørli & Ogden (2014) sin artikkel som relevant fordi den viser utviklingen av problematferd i norske skoler, mens jeg vurderte Skårderud & Duesund (2014) sin artikkel som relevant fordi den viser hvordan man kan bruke mentalisering som et teoretisk redskap for å bedre forstå den urolige eleven og oss selv i møte med eleven. Videre vurderte jeg Gjertsen m.fl. (2018) sin artikkel som relevant fordi den tok for seg sosionomens rolle og status i skolen, og Danielsen (2012) sin artikkel fordi den hvordan skoletrivselen påvirker livstilfredsheten til norske ungdommer noe som er spennende å se opp mot livskvalitet.

2.3 Forforståelse gjennom søke- og skriveprosessen

Ifølge Dalland vil en forsker alltid bære med seg en forforståelse. Det vil si at forskeren allerede har noen tanker og meninger om fenomenet han undersøker, som vil påvirke måten forskeren oppfatter og tolker fenomenet på (Dalland, 2017, s. 58). Når jeg bestemte meg for å undersøke fenomenet *utagering i skolen*, så var det viktig for meg å være bevisst min egen forforståelse. Jeg visste for eksempel at jeg selv ikke har hatt en utagerende atferd i skolen, og at jeg av den grunn ikke har kjent problematikken på kroppen. Jeg har derfor forsøkt å tatt inn forskning som viser hva ungdommen selv sier. I tillegg har jeg drøftet problematikken hyppig med noen med personlig erfaring, som jeg har valgt å holde anonym. Videre visste jeg at jeg selv har erfaring med å jobbe med barn og unge med utagerende atferdsvansker, og at dette kan påvirke min utvelgelse av litteratur og farge min forståelse av litteraturens innhold. Av den grunn har jeg hele tiden vært opptatt av å få inn litteratur med motstridende perspektiv, deriblant perspektivet til ungdommen selv og andre ansatte som jobber med utagering i skolen. I tillegg til at jeg har tatt kontakt med en rådgiver som har jobbet mye med utagerende atferd i skolen, for å få inn noen andres perspektiv og øke min egen forståelse. Jeg har altså vært bevisst min forforståelse og jobbet aktivt med denne gjennom hele skriveprosessen (Dalland, 2017, s. 58).

3.0 Teoretiske perspektiver

Før jeg skal presentere og drøfte valgt litteratur opp mot problemstillingen i kapittel 4.0, vil jeg først gi en innføring i de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for drøftingen.

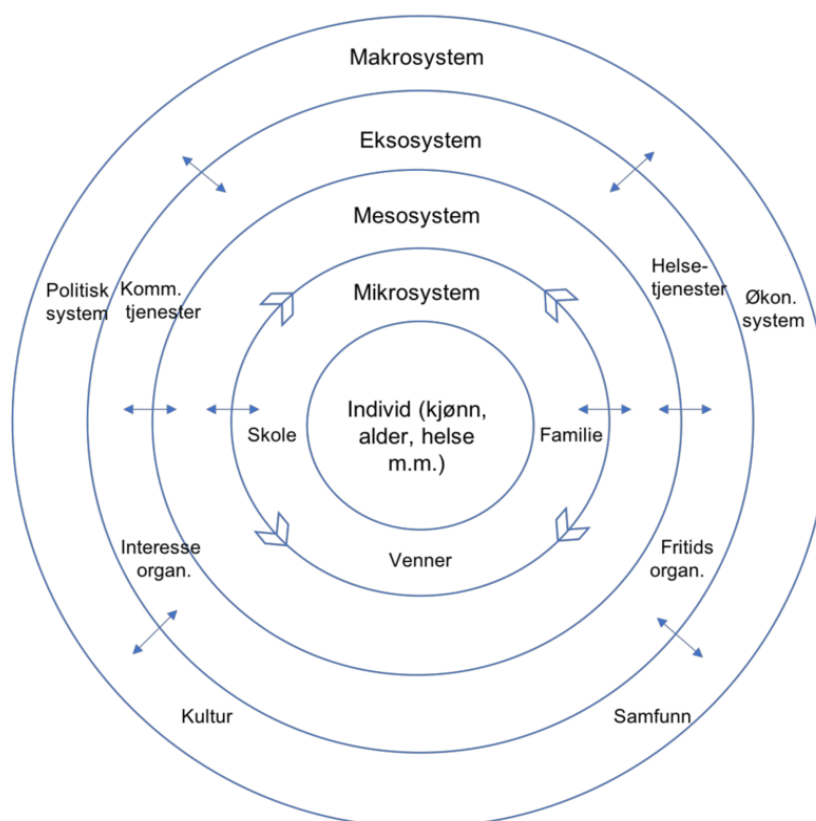
3.1 Overordnet tilnærming

Ifølge Nordahl m.fl. er systemteorien en overordnet tilnærming til atferdsproblemer, og vesentlig i forståelsen av hva atferdsproblemer er og hvordan en skal møte dem. Teorien innebærer blant annet at et problem ikke kan løsrives fra den sammenhengen det oppstår i (Nordahl m.fl., 2005, 57-58). Systemteorien er også en svært sentral tilnærming i sosialt arbeid. Av den grunn vil sosionomer i stor grad kunne forstå hvordan systemet påvirker ungdommen og hvordan ungdommen påvirker systemet (Hutchinson & Oltedal, 2017, s. 137).

En sentral teoretiker innenfor systemteorien er Urie Bronfenbrenner (Hutchinson & Oltedal, 2017, s. 148). Han mente at det krevdes mer enn å bare observere menneskelig atferd i enkeltsituasjoner for å forstå hvorfor vi mennesker gjør som vi gjør. Vi må også undersøke individets miljø og interaksjoner til andre mennesker (Bronfenbrenner, 1979, s. 21). Altså er det ikke tilstrekkelig å se på atferden alene for å forstå hvorfor en ungdom har utviklet utagerende atferdsvansker. En må også rette blikket mot andre forhold rundt ungdommen.

Bronfenbrenner sitt fremste arbeid er den utviklingsøkologiske modellen (Härkönen, 2008, s. 1). Modellen deles inn i fire nivå: mikro-, meso-, ekso-, og makronivået (se figur 1). Ifølge Hutchinson & Oltedal (2017, s. 148) er *mikronivået* de sammenhengene og arenaene som ungdommen aktivt deltar i og som berører barnet direkte, slik som for eksempel ungdommen selv, foreldrene, skolen og klassekameratene. *Mesonivået* er når to mikronivå møtes og interagerer, slik som for eksempel samhandlingen mellom skolen og hjemmet. *Eksonivået* er de situasjonene hvor ungdommen sjeldent eller aldri deltar, men som har en betydning for ungdommens liv og utvikling, slik som foreldrenes arbeidsplass eller nye vedtak i kommunestyret. *Makronivået* omhandler mønstre i storsamfunnet, og kan for eksempel være politikk, kultur, verdier eller sosial organisering. Alle nivåene er like viktige og endring på et nivå vil påvirke alle de andre nivåene (Hutchinson & Oltedal, 2017, s.148).

Figur 1: “Den utviklingsøkologiske modellen”, 2018, 77, av Vågan & Olsson. Samtykke til bruk av illustrasjon er innvilget av Cathrine Arntzen.



3.2 Utagerende atferdsvansker

Ifølge Nordahl m.fl. (2005) blir atferdsvansker forklart og definert på ulike måter innenfor de ulike fagdisiplinene, og det er derfor ingen allment akseptert definisjon eller absolutte skillelinjer mellom normal atferd og unnvikende atferd. Når det er sagt, så finnes det fire tilnærminger som står mer sentralt enn andre (se figur 2). Siden min overordnede tilnærming er systemteori, har jeg valgt å ta utgangspunkt i den definisjons-tilnærmingen som i størst grad samsvarer med systemteorien, nemlig atferdsvansker som et resultat av et “disturbed ecosystem”. Det vil si at atferdsvansker oppstår på grunn av et manglende samsvar mellom krav og forventninger som stilles til barnet, og barnets evne og vilje til å imøtekomme disse (Bronfenbrenner, 1979). Selv om jeg tar utgangspunkt i denne tilnærmingen, så ønsker jeg å understreke at jeg er bevisst hvordan alle tilnærmingene sammen bidrar til en helhetlig forståelse av atferdsproblemer (Nordahl m.fl., 2005, s. 33).

Figur 2: “Definisjonstilnæringer til atferdsvansker”, 2021, Elise Evanger Andersen (bearbeidet av litteratur funnet i Nordahl m.fl., 2005, s. 32-33).

Definisjonstilnæringer	Teoretikere
1. Atferdsproblemer som en manglende evne hos barnet	Eli Bower
2. Atferdsproblemer som et normativt og relativt fenomen	James Kaufmann
3. Barnet som en handlende og fortolkende aktør i eget liv	Thomas Nordahl
4. Atferdsproblemer som et resultat av et “disturbed ecosystem”	Urie Bronfenbrenner, Terje Ogden

Forsker ved Nasjonalt utviklingscenter for barn og unge (NUBU), Terje Ogden, er sammen med Bronfenbrenner en forsker innenfor den fjerde definisjonstilnærmingen. Han definerer atferdsvansker som atferd som over tid preges av et mønster av antisosiale handlinger i hjem, skole/barnehage og nærmiljø. Det dreier seg altså om hvorvidt barnets atferd bryter med gjeldende regler, normer og forventninger i samfunnet. I tillegg til dette må atferden klart forstyrre eller hemme barnets egen læring og utvikling, samt skape problemer i samspillet med andre mennesker, for å falle under definisjonen atferdsvansker (Ogden, 2009, s. 18). Ogden skiller mellom internaliserende og eksternaliserende atferdsvansker, og jeg skal ta for meg eksternaliserende atferdsvansker. Jeg velger å bruke begrepet *utagerende atferdsvansker*, da dette er mer allment kjent. Denne formen for atferdsvansker er mer synlig for omverdenen enn den internaliserende. Den skaper utfordringer i det sosiale samspillet med andre mennesker ved at barnet utagerer verbalt eller fysisk, for eksempel gjennom slag, sparring, lugging, hyling, vold eller kriminalitet (Ogden, 2009). Ifølge Ogden har atferdsvansker på ungdomsskolen og barneskolen mange likhetstrekk, men de ser ut til å bli mer omfattende og alvorlige når eleven begynner på ungdomsskolen. I tillegg dukker opp nye utfordringer knyttet til skulk, rusmisbruk, kriminalitet og vold (Ogden, 2009, s. 33).

3.3 Livskvalitet

Verdens helseorganisasjon (WHO, u.d.) definerer livskvalitet som: “an individual's perception of their position in life in the context of the culture and value systems in which they live and in

relation to their goals, expectations, standards and concerns”. Det vil si at livskvalitet er en subjektiv evaluering forankret i kulturelle, sosiale og miljømessige forhold (Hanestad & Wahl, 2009). Videre kan man si at livskvalitet kan ses i sammenheng med det å ha et godt liv (Norsk Samfunnsleksikon, 1987, s. 241), og tar for seg både subjektive og objektive sider ved livet (Nes, Hansen & Barstad, 2018). *Den subjektive livskvaliteten* handler om menneskets opplevelse av mening og hvordan man opplever sitt eget liv (SSB, 2020, s. 7). Den kan variere fra god til dårlig, og omfatter blant annet glede, tilfredshet og en opplevelse av god fungering. God fungering kan for eksempel være mestring, mening, vitalitet og interesse (FHI, 2019). *Den objektive livskvaliteten* omfatter menneskets livssituasjon, og innebærer blant annet helsetilstand, funksjonsevne og materielle levekår (FHI, 2019). Ifølge Nes m.fl. så snakker man her om ulike ressurser og begrensninger som et menneske kan ha for å realisere kjerneverdier, slik som for eksempel frihet, trygghet, helse og fellesskap. Sosiale relasjoner faller også under objektiv livskvalitet (Nes, Hansen & Barstad, 2018).

Statistisk sentralbyrå (SSB) kom i 2020 ut med en rapport kalt *Livskvalitet i Norge*, som baserer seg på flere ulike undersøkelser de har foretatt i forbindelse med livskvalitet. Her kom det frem at de yngste aldersgruppene, deriblant ungdommer, skårer dårligere på subjektiv livskvalitet enn resten av befolkningen. Dette gjaldt spesifikt for psykisk helse, mening med livet og mestring (SSB, 2020, s. 43). I tillegg viser folkehelse rapporten om *Livskvalitet og psykiske lidelser blant barn og unge*, at “barn med ADHD og atferdsforstyrrelser sliter oftere med depresjon og angst enn andre barn” (FHI, 2018). I SSB sin rapport kom det frem at mennesker med slike plager skårer signifikant dårligere på subjektiv livskvalitet enn andre (SSB, 2020, s. 42).

Videre viser rapporten til SSB at faktorer slik som helse, skole, sosiale relasjoner, trygghet og negative livshendelser, har mye å si for menneskets objektive livskvalitet. Her kom det frem at mennesker som har psykiske plager, lite vennekontakt, utrygg hjemmesituasjon, sjeldent deltar på fritids- og kulturaktiviteter, eller har opplevd negative livshendelser, skårer lavere på objektiv livskvalitet (SSB, 2020, s. 45-69). I en kvantitativ studie kom det frem at elever med utagerende atferdsvansker har negative erfaringer med det sosiale miljøet på skolen, hvor de blant annet rapporterer å bli avvist og mobbet av andre elever (Johansen, 2007, s. 171)

4.0 Hvordan kan sosionomen bidra til økt livskvalitet hos ungdommen?

Jeg skal nå presentere og drøfte valgt litteratur opp mot problemstillingen “Hvordan kan en sosionom i ungdomsskolen bidra til å øke livskvaliteten til en ungdom med utagerende atferdsvansker?”. Ifølge min overordnede tilnærming, systemteori, kan ikke et problem løsrives fra den sammenhengen det oppstår i (Nordahl m.fl., 2005, 57-58). Derfor vil jeg både ta for meg ungdommen og systemet. For å strukturere teksten har jeg valgt å først drøfte hvordan sosionomen kan arbeide med ungdommen, og deretter hvordan sosionomen kan arbeide med systemet som ungdommen inngår i.

4.1 Arbeidet med ungdommen

Sosionomens forståelse av og tilnærming til atferdsvansker, vil påvirke hvordan sosionomen møter og arbeider med ungdommen. Hvilke “briller” sosionomen tar på seg varierer og påvirkes av mange faktorer. De siste 50 årene det vært et paradigmeskifte på makronivå, og synet på atferdsvansker har endret seg drastisk. Tidligere ble atferdsvansker møtt med strafferettslige tiltak (Johansen, 2007, s. 6), mens det i dag er utviklet en mer helhetlig forståelse av atferdsvansker. Her argumenterer psykologspesialist Joachim Haarklou (u.d., s. 3) for at vi enda har en vei å gå. Han mener at vi i større grad må gå fra oppdragelse, til kjærlighet og forståelse. Fra å snakke *til* barnet, til å snakke *med* barnet. Johansen (2007, s. 9) har også kommentert dette i sin doktorgrad, der han stilte seg kritisk til om skolene er inkluderende i praksis eller kun på papiret. Ifølge Bronfenbrenner (1997) vil slike endringer på makronivå igjen påvirke mikronivået, deriblant hvordan sosionomen forstår og møter ungdommen med utagerende atferdsvansker. Det er viktig at sosionomen er bevisst og kritisk til hvilke “briller” han/hun tar på. På denne måten vil sosionomen kunne avdekke eventuelle uheldige eller undertrykkende sider av virkeligheten eller egen praksis (Kojan & Storhaug, 2016, s. 187). I dette tilfellet har sosionomen på seg “systemteori-brillene”. Det vil si at sosionomen tenker at atferdsvanskene ikke kan løsrives fra den sammenhengen de oppsto i (Nordahl m.fl., 2005, 57-58). Når det er sagt, går jeg videre til å drøfte hvordan sosionomen konkret kan jobbe for å øke ungdommens livskvalitet.

Når sosionomen skal arbeide med ungdommen direkte (Bronfenbrenner, 1997) peker Kinge (2020, s. 63) på viktigheten av relasjonskompetanse. Hun hevder at vi er med på å skape de forutsetningene som fører til ungdommens forståelse av seg selv. Med relasjonskompetanse mener Kinge at sosionomen må være empatisk, vise anerkjennelse og lytte til ungdommen. Eriksson er også opptatt av dette, og hevder at ungdomstiden i utgangspunktet er en spesielt sårbar fase, der ungdommen forsøker å finne ut av hvem han/hun er, står for og akseptere seg selv. Her mener Eriksson at det er spesielt viktig at ungdommen opplever positive tilbakemeldinger og ros fra omgivelsene for en positiv identitetsutvikling, fremfor rolleforvirring og identitetsproblemer (Håkonsen, 2014, s. 59). På den måten vil ungdommen sin subjektive livskvalitet øke fremfor å reduseres, og det vil avgjøre hvorvidt ungdommen har en positiv eller negativ opplevelse av seg selv (SSB, 2020, s. 7) og sin fungering (FHI, 2019). Men ifølge Ogden (2009, s. 33) så får ungdommer mindre ros og oppmuntring på ungdomsskolen enn på barneskolen. I tillegg får ungdommer med utagerende atferdsvansker flere negative tilbakemeldinger, korreksjoner og påpekninger enn andre ungdommer. Dette vil kunne forsterke en negativ selvoppfatning, der ungdommen for eksempel blir redd seg selv eller tenker at “jeg er den vanskelige som alltid gjør noe galt” (Nordahl m.fl., 2005, s. 16). I Forandringsfabrikken sin undersøkelse kom det frem at nesten alle elevene som viste en utagerende atferd hadde opplevd å få mye kjeft og at dette gikk veldig inn på dem. Ifølge disse elevene er ikke løsningen straff og kjeft, men at de voksne viser en forståelse av at utageringen handler om vonde eller vanskelige følelser (Forandringsfabrikken, 2020, s. 38, 40). Verden er ikke svart eller hvit, og ifølge Nordahl m.fl. er det viktig at vi ser hele ungdommen - også når han/hun gjør noe bra. Kort fortalt, kan sosionomen bidra til å øke ungdommens livskvalitet gjennom å være empatisk, vise anerkjennelse, lytte til ungdommen og gi positive tilbakemeldinger. Fordi dette fører til at ungdommen får en opplevelse av god fungering og en bedre opplevelse av seg selv (FHI, 2019).

Kinge (2020) trekker frem mentalisering som en viktig kvalitet i relasjonsarbeidet med ungdommen. Det innebærer blant annet å kunne sette ord på egne og andres følelser, å tolke og observere andres hensikt og atferd (s. 79). Livskvalitet er en subjektiv opplevelse og det er derfor spesielt viktig at sosionomen klarer å sette seg inn i ungdommens sted for å kunne bidra til å øke ungdommens livskvalitet (Hanestad & Wahl, 2009). En måte sosionomen kan bruke mentalisering i sin praksis på er å stille seg spørsmålet “hvordan er det å være meg, og hvordan er det å være eleven?” (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 63). På grunn av våre forforståelser, så vil vi mennesker aldri kunne forstå hverandre fullt ut. Derfor er vi avhengige

av dialog og kommunikasjon for å forstå hverandre så godt som mulig (Kinge, 2020, s. 81). En sosionom bringer med seg en verktøykasse av kommunikasjonsferdigheter inn i skolen, som er en fordel i møte med ungdommen. For eksempel vil det at sosionomen spør ungdommen “hvordan er det å være deg?”, skape en mulighet for å oppnå en større felles forståelse mellom sosionomen og ungdommen (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 60). Som tidligere nevnt, sliter barn og unge med atferdsvansker oftere med angst og depresjon enn andre jevnaldrende (FHI, 2018), og mennesker med slike plager skårer lavere på subjektiv livskvalitet (SSB, 2020, s. 42). Hos ungdommer med utagerende atferdsvansker kan depresjon være spesielt vanskelig å oppdage, fordi depresjonen gjerne kommer til uttrykk som irritasjon (Johansen, 2007, s. 159). Av den grunn er det viktig å være nysgjerrig og spørre ungdommen selv hvordan det går (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 60). Ifølge Kinge (2020) har ungdommer med utfordrende atferd et behov for å bli sett, at vi ser om igjen, og at vi blir bedre til å se (s. 99). I Forandringsfabrikken sin undersøkelse kom det frem at mange av elevene med en utfordrende atferd hadde opplevd å bli møtt med forståelse av en voksen på skolen, og at dette bidro til at de følte seg trygge på skolen (Forandringsfabrikken, 2020, s. 3). Her kan en se hvordan det at sosionomen tar i bruk mentalisering og viser forståelse kan bidra til å øke ungdommens opplevelse av trygghet, som er en av kjernegodene vi ønsker å realisere for å øke den objektive livskvaliteten til ungdommen (Nes, Hansen & Barstad, 2018).

Når sosionomen kommuniserer og jobber med ungdommen, vil sosionomens forståelse av ungdommens livsverden øke. På denne måten vil en også få muligheten til å forebygge, avdekke og rette opp eventuelle uheldige psykososiale forhold. Slik som for eksempel en konfliktfylt hjemmesituasjon (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011) eller at ungdommen blir utsatt for mobbing (Johansen, 2007, s. 159). Dette er psykososiale forhold som bidrar til å redusere livskvaliteten til ungdommen, og som det derfor er viktig å ta tak i. Her er det, ifølge Bower, viktig å trekke frem at det også kan være forhold ved ungdommen som kan påvirke hans/hennes livskvalitet (Nordahl m.fl., 2005, s. 32). For eksempel kan ungdommen ha ADHD, Aspergers syndrom eller lav sosial kompetanse. Det skal her understrekes at livskvalitet er en subjektiv opplevelse, og at det er mulig at ungdommen for eksempel ikke opplever det å ha en ADHD diagnose som noe negativt (Nes, Hansen & Barstad, 2018). Når det gjelder utredning av slike forhold, så er det ikke sosionomen, men BUP, som skal utrede ungdommen, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 4.6. Som sosionom i skolen kan en likevel bidra til å øke ungdommens livskvalitet gjennom å kartlegge og observere ungdommen på skolen. Damsgaard (2011) anbefaler å bruke målrettede, individuelt tilpassede og strukturerte metoder. Videre

hevder hun at tiltakene må være i samsvar med forståelsen av problemet, og innebære hvem, hva, hvor og hvorfor noe skal gjøres. I tillegg bør man ha hyppige evalueringer underveis (Damsgaard, 2011). Et slikt arbeid vil kunne bidra til å avdekke eventuelle forhold ved ungdommen eller ungdommens miljø, som igjen vil kunne bidra til å øke ungdommens livskvalitet.

Skårderud & Duesund (2014) har undersøkt hvordan man kan bruke mentalisering som et teoretisk redskap for å bedre forstå den urolige eleven og oss selv i møte med eleven. Et viktig poeng i deres artikkel er at elever med utagerende atferdsvansker i stor grad har relasjonelle problemer, og at det derfor er viktig å hele tiden innhente ny viten om hva som skal til for å inngå i et sosialt samspill med andre (Skårderud & Duesund, 2014, s. 162). Ogden (2009, s. 13) trekker også frem dette, og hevder at utagerende elever har vanskelig for å skaffe seg venner og holde på dem. De er ofte konfliktsøkende, upopulære og avvist av medelever. En undersøkelse fra SSB (2020, s. 48) viser at mennesker med lite vennekontakt skårer lavere på objektiv livskvalitet. Det er derfor viktig at sosionomen ser utfordringene i sammenheng med det systemet som ungdommen inngår i (Bronfenbrenner, 1997), og hjelper ungdommen med eventuelle sosiale utfordringer. For eksempel bør sosionomen hjelpe ungdommen med å mestre *elevrollen*, som i korte trekk vil si å lære seg å møte lærerens forventninger, etablere gode relasjoner til medelever og håndtere egne følelser og impulser (Ogden, 2009, s. 19). Ifølge Ogden (2009) blir ungdommer med utagerende atferdsvansker ofte avvist av medelever på grunn av at de ikke klarer å balansere prososial atferd og aggressiv atferd. Han mener at det derfor, i tillegg til å arbeide med ungdommens system, også er viktig å arbeide med ungdommens sosiale kompetanse. Når sosionomen hjelper ungdommen med å øke sin sosiale kompetanse og mestre elevrollen, vil ungdommen ha bedre forutsetninger for å oppleve et godt fellesskap og gode relasjoner til andre mennesker. Noe som vil øke den objektive livskvaliteten til ungdommen (Nes, Hansen & Barstad, 2018).

4.2 I møte med det som skjer utenfor skolen

Det systemteoretiske perspektivet inngår også i en-til-en samtaler med ungdommen, og også her må sosionomen forholde seg til at problemet ikke kan løsrives fra den sammenhengen det oppsto i (Bronfenbrenner, 1997). Kinge (2020) er enig i dette, og hevder at det er viktig at de ansatte i skolen også retter fokus mot det som skjer utenfor klasserommet, blant annet for å

forstå hvorfor ungdommen utagerer (s. 139. På ungdomstrinnet utvikler ungdommen et større sosialt liv utenfor skolen og begynner å utforske mer. Det skjer mye i ungdommens liv som de ansatte på skolen ikke kan se (Håkonsen, 2014, s. 59). Ogden (2009) hevder at problematferden i større grad foregår i det skjulte, og at det ofte dukker opp nye problemer knyttet til rus, skulk, kriminalitet og spenningssøkende atferd. Han hevder videre at denne problematikken gjerne også er mer omfattende og alvorlig enn den var på barneskolen. Denne typen problematikk kan være et tegn på at ungdommen ikke har det bra (Forandringsfabrikken, 2020, s. 43), og dermed opplever en redusert livskvalitet. I tillegg til at det kan være en trussel mot ungdommen og hans/hennes utvikling, noe som kan redusere ungdommens livskvalitet ytterligere på lang sikt (Justis- og politidepartementet, 2005-2008, s. 1). Derfor blir det også viktig å snakke med ungdommen om ting som foregår i andre mikronivå enn skolen, slik som for eksempel hjemme eller med venner (Bronfenbrenner, 1997).

Ifølge Gustavsson & Tømmerbakken (2011) har sosionomen flere viktige roller i skolen, som konfliktløser, trygghetsskaper, samtalepartner, veiviser og terapeut. Dette er også viktige roller når det gjelder ting som skjer utenfor skolen, slik som for eksempel negative livshendelser. Som samtalepartner, kan sosionomen snakke med ungdommen om mange sider av livet. For eksempel om gleder, utfordringer, fremtid, fortid og hverdagen. For å få til dette må sosionomen, eller trygghetsskaperen, først skape et miljø hvor ungdommen føler seg trygg nok til å fortelle. For eksempel gjennom å ta seg tid, vise at ungdommen kan stole på en, samt vise respekt og interesse for ungdommen. En opplevelse av trygghet er viktig dersom en skal kunne bidra til å øke ungdommens objektive livskvalitet (Nes, Hansen & Barstad, 2018). Etterhvert som ungdommen forteller, vil sosionomen fungere som en “terapeut” i den forstand at de snakker sammen om vanskelige sider ved livet. Dette gir sosionomen et større innblikk i og forståelse av ungdommens livsverden. Ifølge Nordahl m.fl. (2005) er det avgjørende at sosionomen samler slik kunnskap om ungdommen og hans/hennes omgivelser, fordi dette gir sosionomen en mulighet til å støtte, veilede og hjelpe ungdommen (s. 81) For eksempel kan det hende at ungdommen utagerer som en følge av et “disturbed ecosystem” (Nordahl m.fl., 2005, 33), fordi han/hun nylig hadde blitt utsatt for vold eller mistet noen. Ifølge statistikk har gjerne mennesker som opplever slike negative livshendelser en lavere objektiv livskvalitet, og ved å avdekke eventuelle negative livshendelser vil sosionomen få muligheten til å forandre på eller støtte ungdommen gjennom dette (SSB, 2020, s. 66).

4.3 Arbeidet med skolemiljøet

Ifølge det systemteoretiske perspektivet kan ikke atferdsvanskene løsrives fra den sammenhengen de oppsto i, men man må også undersøke ungdommens miljø og interaksjoner til andre mennesker (Bronfenbrenner, 1979). Det vil si at dersom en skal bidra til å øke livskvaliteten til ungdommen, så må sosionomen også rette seg mot ungdommens sosiale relasjoner (Nes, Hansen & Barstad, 2018). Dette er Kinge (2020, s. 138) enig i, og hevder at når man skal arbeide med en ungdom med atferdsvansker så er klassen og andre medelever er en undervurdert ressurs. Hun hevder at vi ofte glemmer å se individet som en del av den konteksten som individet befinner seg i, og at vi må erkjenne den innflytelsen og påvirkningsmakten som det systemet individet er en del av, faktisk har. Danielsen (2012) argumenterer også for dette, og hevder i sin artikkel at medelevstøtte i stor grad påvirker elevens skoletrivsel, som igjen påvirker elevens livstilfredshet. På den andre siden kan det også være viktig å rette seg mot medelevene fordi de kan bidra til å dra ungdommens livskvalitet i negativ retning. I forbindelse med sin bok intervjuet Kinge en tidligere elev, Signe, som fortalte at “det gis for lite oppmerksomhet til det som skjer utenfor klasserommet, og at hun selv var mye ensom og gikk mye alene i friminuttene” (Kinge, 2020, s. 138). Ifølge Nes, Hansen & Barstad (2018) så vil den objektive livskvaliteten reduseres når individet opplever et fravær av fellesskap, altså ensomhet. Ensomhet er spesielt utbredt i ungdomsårene, blant annet på grunn av ungdommens frigjøring fra foreldrene og søken etter identitet. Ungdommer har videre et økende behov for jevnalderrelasjoner, og hvis slike relasjoner mangler, kan dette føre til ensomhet slik Signe beskriver (Johansen, 2007, s. 68). Ved å arbeide med skolens miljø og de sosiale relasjonene mellom elevene, vil sosionomen kunne bidra til å øke ungdommens opplevelse av fellesskap, og dermed også den objektive livskvaliteten (Nes, Hansen & Barstad, 2018).

Som tidligere nevnt, har elever med utagerende atferdsvansker ofte negative erfaringer med det sosiale miljøet på skolen, hvor de blant annet rapporterer å bli avvist og mobbet av andre elever (Johansen, 2007, s. 171). Ifølge Gustavsson & Tømmerbakken (2011) er en av sosionomens roller i skolen det å være en konfliktløser (s. 36). Denne rollen blir spesielt viktig når sosionomen skal øke ungdommens livskvalitet, fordi konflikter og utfordringer i relasjonene til andre medelever kan bidra til å redusere ungdommens livskvalitet (Nes, Hansen & Barstad, 2018). For eksempel kan konsekvenser av mobbing og krenkelser ha alvorlige senskader slik som angst, depresjon, psykosomatiske plager, lav selvfølelse eller selvmordstanker, noe som

henger tett sammen med den subjektive livskvaliteten (Solberg, 2017). Men det er ikke bare i slike alvorlige tilfeller at sosionomen må trå til. Ifølge Ekeland (2014) vil konflikt alltid være tilstede i en samhandling mellom ett eller flere mennesker, og det er derfor viktig at ungdommen lærer seg god konflikthåndtering så tidlig som mulig. I en kvalitativ undersøkelse Gustavsson gjorde i forbindelse med sin masteroppgave, kom det frem at flere elever ønsket at sosionomen skulle hjelpe og veilede elevene gjennom konflikter. De så på sosionomen som en nøytral veileder som blant annet kunne bidra til å forhindre vold (Gustavsson, 2008, s. 61). Dersom det oppstår en konflikt mellom to elever, kan for eksempel sosionomen løse den gjennom en *konfliktløsende samtale*. Ifølge Gustavsson & Tømmerbakken (2011, s. 85), er dette en todelt samtale hvor sosionomen først har en samtale med partene hver for seg, og deretter sammen. Her er det viktig at alle får god tid til å fortelle uavbrutt, bli anerkjent, vise og snakke om følelser. I en slik situasjon er det også viktig å forholde seg nøytral. For eksempel kan det hende at det var stille Per som provoserte urolige Arne, noe som førte til Arne til slutt ble sint og utageret. Ifølge Danielsen (2012) kan det også være at Arne blir mobbet av Per, og at utageringen er en reaktiv reaksjon. Det vil si at Arne reagerer med aggresjon når han blir frustrert. Danielsen hevder at barn og unge med en reaktiv aggresjon ofte blir utsatt for mobbing (Danielsen, 2007, s. 158). Ved å løse konflikter og eventuelle mobbesituasjoner riktig, vil sosionomen dermed kunne bidra til å øke ungdommens livskvalitet. Blant annet fordi ungdommene ser hvordan en konflikt kan løses på en god måte, men også fordi sosionomen forhindrer at konflikten eskalerer eller at mobbingen fortsetter slik at ungdommen tar skade av og/eller utvikler senskader som en følge av mobbingen (Solberg, 2017).

4.4 Tverrprofesjonelt samarbeid

Et annet viktig mikronivå er det tverrprofesjonelle samarbeidet mellom de ansatte på skolen (Bronfenbrenner, 1997). Tverrprofesjonelt samarbeid vil si at flere profesjoner jobber tett sammen mot et felles mål (Willumsen & Ødegård, 2016, s. 39). Ifølge Nordahl m.fl. (2005, s. 162) burde kollegaer samarbeide seg imellom og med andre profesjonsgrupper for å få til effektive tiltak som er til ungdommens beste. Av den grunn burde også sosionomen samarbeide med kollegaer for å kunne bidra til å øke ungdommens livskvalitet. På skolen jobber det mange med ulike yrkesbakgrunner og ulike posisjoner, slik som f.eks. lærere, assistenter, sosionomer, fagarbeidere, lærlinger og helsepersonell (Kinge, 2020, s. 151-152). Ifølge Willumsen (2016) er det mange positive sider med et samarbeid, men det er også mange utfordringer. For

eksempel kan et godt samarbeid bidra til individuelt tilpassede, koordinerte og helhetlig gode tiltak, men Willumsen mener at et godt samarbeid er svært utfordrende å få til og at et dårlig samarbeid kan fungere mot sin hensikt. Utfordringer i dette samarbeidet vil kunne påvirke kvaliteten på samarbeidet og derfor også ungdommen sin opplevelse av god eller dårlig livskvalitet (Bronfenbrenner, 1997). For eksempel opplever mange ansatte at taushetsplikten kan være et hinder for og utfordre samarbeidet (Driscoll, 2019). Alle ansatte ved skolen har taushetsplikt etter forvaltningsloven § 13 (Opplæringslova, 1998, §15-1), som blant annet sier at de ansatte plikter å hindre at andre får adgang eller kjennskap til det han i forbindelse med tjenesten eller arbeidet får vite om noens personlige forhold (Forvaltningsloven, 1967, §13). Jurist Hilde Driscoll (2019) er uenig i dette, og hevder at handlingsrommet er større enn mange tror. Hun mener at det er viktig at ansatte i skolen får en bedre innføring i og kjennskap til taushetspliktreglene, og hvordan de åpner opp for samarbeid. Willumsen (2016) argumenterer på et generelt grunnlag for at vi trenger mer forskning og en økt kompetanse blant ansatte når det gjelder hvordan man kan få til et best mulig samarbeid i møte med komplekse og sammensatte problemer. Dette gjelder også blant ansatte i skolen.

En annen utfordring for det tverrprofesjonelle samarbeidet, som utfordrer arbeidet til sosionomen, kan være konflikter mellom kollegaer. Ifølge Ekeland (2014) vil konflikt alltid være tilstede i et samarbeid, fordi begge parter er avhengige av hverandre. Ekeland hevder at jo større samarbeidsbehovet er, desto større er konfliktpotensialet (s. 15). Ta for eksempel samarbeidet mellom kontaktlærer og sosionom. En utfordring med dette samarbeidet, er ifølge Gjertsen m.fl. (2018), at sosionomen har en uklar rolle i skolen. Skolen er tradisjonelt lærernes arena, og mange sosionomer opplever å være underordnet læreren og ikke ha en likeverdig plass i skolesystemet (s. 170). I møte med en ungdom med utagerende atferdsvansker kreves det et nært og omfattende samarbeid mellom sosionom og kontaktlærer, og derfor vil samarbeidet også ha et høyt konfliktpotensial. Det er derfor viktig at begge partene er gode på konflikthåndtering, som blant annet innebærer å ha respekt for hverandre og en god dialog (Ekeland, 2014). Når sosionomen og kontaktlæreren begge bidrar i et godt tverrprofesjonelt samarbeid, vil det gjennom dialog, refleksjon og kreativ samhandling kunne oppstå en merviten som verken sosionomen eller kontaktlæreren klarer å skape alene. Det vil si at de klarer å utvide hverandres forståelse og sammen finne frem til en bedre løsning enn de ville klart å finne frem til alene. Sammen vil de skape en merviten og få et bedre utgangspunkt til å kunne øke ungdommens livskvalitet (Willumsen, 2015, s. 158).

4.5 Samarbeid med foresatte

I samhandlingen mellom skolen og hjemmet er det to mikronivå som møtes og interagerer på mesonivå (Bronfenbrenner, 1997). Sosionomen på skolen kan komme i kontakt med foresatte av ulike årsaker, for eksempel gjennom ungdommens, kontaktlærerens eller foresattes initiativ (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 99). Det er foresatte som har hovedansvaret for ungdommens oppdragelse og utvikling, og skolen har det overordnede ansvaret for å ta initiativ og tilrettelegge for et godt samarbeid. Derfor er det viktig at sosionomen samarbeider med foresatte dersom han/hun skal lykkes i å bidra til en økt livskvalitet. For å få til et godt samarbeid med foresatte, så er det viktig at den ansatte har en god relasjonskompetanse. Jo mindre relasjonskompetanse den profesjonelle har, desto lettere oppstår det konflikter (Drugli & Onsøyen i Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 99). En sosionom har en bred kunnskap om kommunikasjon, relasjon, samhandling og veiledning (Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning, 2019, §7, bokstav c), som vil komme godt med i samarbeidet mellom skole og hjem. I samarbeidet skal det tilrettelegges for en god og tillitsfull dialog, og de ulike parter roller må avklares tydelig (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

Ifølge Nordahl m.fl. (2005) så vil en god kommunikasjon med foresatte lede til et samarbeid som øker muligheten til å endre utviklingen i en positiv retning (s. 163). På tross av dette er det mange foresatte som opplever å ikke bli hørt, forstått eller tatt på alvor (Kinge, 2020, s. 150). Ifølge Nordahl m.fl. (2005) må ansatte jobbe med egne holdninger, og dermed bli flinkere til å se på foresatte som en ressurs og likeverdig samarbeidspartner. De mener videre at det er viktig å være bevisste at det er naturlig at foresatte viser emosjoner i forhold til egne barn (s. 165-68). Samtidig er det også viktig å ta til betraktning eventuelle risikoer med å varsle foresatte, for eksempel kan det føre til mer vold og kontroll dersom ungdommen blir utsatt for vold i hjemmet. Her mener mange elever at det er viktig å snakke med ungdommen i forkant av en eventuell varsling til foresatte (Forandringsfabrikken, 2020, s. 44). Dersom en skal øke ungdommens livskvalitet, er det altså viktig både å ha et godt samarbeid med de foresatte, men også med ungdommen selv. Sosionomen må være bevisst og ta hensyn til begge parter, både ungdommen og de foresatte. La oss si at utageringen skyldes hjemmeforhold, da kan sosionomen for eksempel bidra til økt livskvalitet hos ungdommen gjennom å informere de foresatte om at de kan søke råd og veiledning hos familievernkontoret eller gjennom barnevernets hjelpetiltak. På denne måten vil sosionomens forslag kunne føre til bedre miljøbetingelser i hjemmet, som igjen fører til en økt livskvalitet hos ungdommen.

4.6 Tverretatlig samarbeid

Et annet viktig forhold på mesonivå er samarbeidet mellom sosionomen og andre viktige instanser i livet til ungdommen, slik som politiet, barnevernet og BUP (Kinge, 2020, s. 152). Dette kalles for et tverretatlig samarbeid, fordi man samarbeider med andre tjenester eller etater (Willumsen & Ødegård, 2016, s. 40). Det tverretatlige samarbeidet er på mesonivå fordi sosionomen, som er et mikronivå, og instansene, som enten er eller kan bli et mikronivå, interagerer (Bronfenbrenner, 1997). Alle disse instansene har eller kan ha en viktig funksjon for en ungdom med utagerende atferdsvansker, og det er viktig at samarbeidet mellom disse fungerer på en god måte dersom en skal kunne øke ungdommens livskvalitet. Fordi et godt tverretatlig samarbeid vil kunne gi et mer helhetlig og koordinert tjenestetilbud, hvor man lykkes i å arbeide effektivt, rasjonelt og med høy grad av forutsigbarhet til ungdommens beste (Nordahl m.fl., 2005, s. 171). Barnevernet er en viktig instans når sosionomen skal arbeide for å øke ungdommens livskvalitet, fordi barneverntjenesten arbeider for å:

Sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, får nødvendig hjelp, omsorg og beskyttelse til rett tid. Loven skal bidra til at barn og unge møtes med trygghet, kjærlighet og forståelse og at alle barn og unge får gode og trygge oppvekstvilkår. (Barnevernloven, 1992, §1-1)

Ved å samarbeide med barnevernet og melde i fra ved en eventuell bekymring for ungdommen, bidrar sosionomen derfor til å forebygge, avdekke og rette opp eventuelle uheldige psykososiale forhold. I samarbeidet med barnevernet, så har sosionomen både oppmerksomhetsplikt og opplysningsplikt. Det vil si at sosionomen, og andre ansatte i skolen, har en plikt til å være oppmerksom på forhold som kan føre til tiltak fra barneverntjenesten, og skal uten hinder av taushetsplikten melde ifra uten ugrunnet opphold (Opplæringslova, 1998, §15-3). Før skolen sender inn en bekymringsmelding, så oppfordrer Bufdir (2019) til å diskutere med en kollega eller ledelsen, dokumentere observasjonene, og eventuelt kontakte barneverntjenesten for råd og veiledning. Det sistnevnte, kan foregå uten at en oppgir identiteten til barnet. Dersom man ikke er kontaktlærer for barnet, slik en sosionom i skolen ikke vil være, så bør man ifølge Bufdir (2019) involvere kontaktlæreren siden det er han/henne som har det sosialpedagogiske ansvaret.

Ifølge Nordahl m.fl. (2005) kan politiet være en viktig og naturlig samarbeidspartner i direkte håndtering av *alvorlige* atferdsvansker. Det vil si at ungdommen har store avvik fra aksepterte regler og normer for atferd og for alvorlig krenkelse av andres rettigheter (Ogden, 2009, s. 21). Samtidig advarer de mot å bringe politiet inn i voldskonflikter på en generell basis, og/eller bruke politiet som et middel til å overvåke, kontrollere eller disiplinere ungdommen. Da det er grundig dokumentert at straffetiltak og tvang bidrar til en økt negativ utvikling (Nordahl m.fl., 2005), og dermed også til en lavere livskvalitet hos ungdommen (SSB, 2020, s. 7). Her er det ifølge Nordahl m.fl. viktig at sosionomen istedenfor tar en skjønnsmessig vurdering av situasjonens alvorlighetsgrad, offerets situasjon/ønsker og allmennpreventive hensyn. Videre er det også viktig at sosionomen har en god dialog med politiet der de i fellesskap drøfter om og eventuelt på hvilken måte politiet kan bidra (s. 262). Godt samarbeid vil på denne måten hindre redusert livskvalitet. Barne- og familiedepartementet skrev i St.meld. 17 (1999-2000, s. 24) at ungdommer som selv driver mobbing eller som prøver å beskytte seg fra mobbing ved å søke inn i gjenger eller bevæpne seg, har en forhøyet risiko for å utvikle en kriminell atferd senere. Som tidligere nevnt, vil denne typen atferd være en trussel mot ungdommen og hans/hennes utvikling, noe som kan redusere ungdommens livskvalitet ytterligere på lang sikt (Justis- og politidepartementet, 2005-2008, s. 1). For å unngå dette er det viktig at skolen og politiet samarbeider (Nordahl m.fl., 2005), men ifølge Døhl (2012) bør det overordnede ansvaret ligge på lærerne, foreldrene og skolen, mens politiet har en forebyggende birolle.

Barn og unge med atferdsvansker sliter oftere med angst og depresjon enn andre barn (FHI, 2018), og når det gjelder psykiske lidelser og atferdsvansker generelt så er BUP en viktig instans. Som tidligere nevnt, er det BUP sin rolle å kartlegge, utrede og eventuelt behandle ungdommen. Men sosionomen har en viktig rolle når det gjelder å kartlegge og observere ungdommen i skolen (se kapittel 4.1). Ifølge Kjær (2015) har barn og unge med psykiske vansker ofte mange hjelpeinstanser rundt seg, og det er derfor viktig at disse instansene og skolen jobber koordinert og har et godt samarbeid. Ifølge Gustavsson & Tømmerbakken (2011) kan sosionomen fungere som koordinator i mellom skolen og andre instanser fordi han/hun kjenner systemene og språkene i de andre instansene (s. 117). I tillegg til at sosionomen har kompetansen til å planlegge, gjennomføre og lede koordinert og tverrprofesjonelt samarbeid mellom ulike tjenester (Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning, 2019, §9, bokstav f). Dersom sosionomen lykkes i koordineringen, vil dette kunne føre til et bedre tverretatlig samarbeid, bedre hjelpetilbud, og dermed også en økt livskvalitet hos ungdommen.

4.7 Ekstern råd og veiledning

Ved tilfeller av alvorlige atferdsvansker hevder Nordahl m.fl. (2003) at kompetansen hos den enkelte ansatte og ved den enkelte skole ofte er mangelfull, og at disse utfordringene er så komplekse, sjeldne og miljøavhengige at det er nødvendig med veiledning. De mener at denne veiledningen primært bør gis av eksterne instanser, og ikke av de som møter ungdommen til daglig. Dette kan for eksempel være Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) eller et ressurs- og beredskapsteam (s. 23). PPT-tjenesten er en rådgivende tjeneste som fungerer som sakkyndig instans blant annet ved spørsmål rundt ungdom og spesialundervisning. De har også et klart ansvar, med hjemmel i opplæringsloven, for å veilede skoleverket i forbindelse med atferdsvansker (Nordahl m.fl., 2003, s. 23). I større bykommuner har det også blitt etablert egne ressurs- og beredskapsteam, fordi en har sett et behov for spisskompetanse, koordinering av ressurser og en mer samordnet og systemisk innsats. Disse teamene er ulikt organisert, noen har base i PPT, en utvidelse av det tverretatlige samarbeidet eller tatt utgangspunkt i en skole eller bydel. Deres primæroppgave er å bistå skolene med å sikre elever med alvorlige atferdsvansker et tilpasset og inkluderende skoletilbud der de er (Nordahl m.fl., 2003, s. 25-26). Begge disse instansene sitter med en spisskompetanse som kan bidra til å endre miljøbetingelsene til ungdommen både i skolen og hjemme, slik at ungdommen kan oppleve mestring og tilhørighet (Nordahl m.fl., 2005, s. 176). En opplevelse av mestring er viktig for å øke ungdommenes subjektive livskvalitet (FHI, 2019), mens tilhørighet er viktig for å øke den objektive livskvaliteten (Nes, Hansen & Barstad, 2018). Disse instansene skal kun bidra med råd og veiledning og ikke overta arbeidet til skolen og de foresatte (Nordahl m.fl., 2005, s. 175). Dette vil derfor ikke være en arena hvor ungdommen selv deltar, men som har betydning for ungdommens liv og utvikling. Derfor foregår dette samarbeidet på eksonivå (Bronfenbrenner, 1997)

4.8 Oppgavens overførbarhet og begrensninger

Ifølge Hanestad & Wahl (2009) er livskvalitet et omdiskutert begrep innenfor forskning, fordi det er et vanskelig felt å skrive om. Av den grunn er det lite eksisterende forskning på livskvaliteten til ungdommer med atferdsvansker, noe som betyr at det her foreligger et kunnskapshull. Til tross for dette, har begrepet livskvalitet fått en stor utbredelse både nasjonalt og internasjonalt de siste tiårene. På den ene siden kan det å bruke begrepet livskvalitet i forskning være nyttig fordi det fanger opp viktige effekter av tiltak som vi ellers ikke ser, slik som for eksempel hvordan tiltakene påvirker individets ve og vel. Likevel er det utfordrende både å definere og måle livskvalitet, ettersom det er en subjektiv opplevelse (Hanestad & Wahl, 2009). Dette er en mulig begrensning med min oppgave. Det kan tenkes at ungdommen, til tross for det helhetlige arbeidet til sosionomen, fortsatt ikke opplever en økning i livskvalitet. Samtidig viser funnene i denne oppgaven at sosionomen i høy grad legger til rette for en økt livskvalitet ved å stille seg nysgjerrig til ungdommens livsverden og lytte til hva ungdommen selv mener. Videre kan en stille spørsmål ved om oppgavens funn er overførbare til alle ungdommer med utagerende atferdsvansker, ettersom dette er en svært mangfoldig og kompleks gruppe. Funnene i denne oppgaven forholder seg til at alle ungdommene er ulike, og at sosionomen må ta hensyn til dette. Likevel kan det tenkes at funnene presentert i denne oppgaven, ikke nødvendigvis er riktig for den enkelte ungdom. Det kan også diskuteres hvor enkelt det er å gjennomføre dette helhetlige arbeidet i praksis. I min oppgave har jeg ikke tatt stilling til forhold slik som underbemanning, utbrenthet og/eller økonomiske rammebetingelser på skolen, som igjen vil kunne påvirke det helhetlige arbeidet til sosionomen. Når det gjelder oppgavens overførbarhet til andre kontekster, så er oppgaven skrevet med den norske skolen som kontekst. En kan derfor stille spørsmål ved oppgavens overførbarhet til andre kontekster, slik som for eksempel den amerikanske skolen eller norske barnevernsinstitusjoner. Samtidig vil jeg tro at funnene i denne oppgaven kan være interessante å se i lys av en annen kontekst, og at hovedtrekkene trolig har en overførbarhet.

5.0 Avsluttende refleksjoner

I denne bacheloroppgaven har jeg tatt for meg problemstillingen “Hvordan kan en sosionom i ungdomsskolen bidra til å øke livskvaliteten til en ungdom med utagerende atferdsvansker?”. Jeg har sett dette i lys av systemteori. Mine resultater viser at sosionomen kan bidra gjennom et helhetlig arbeid der sosionomen både retter seg mot ungdommen og ungdommens system.

I arbeidet med ungdommen viste det seg at relasjonsarbeid var spesielt viktig, og at positive tilbakemeldinger, mentalisering, god kommunikasjon, forståelse og trygghet var viktige faktorer i forsøket på å øke ungdommens livskvalitet. Blant annet fordi dette bidrar til en positiv identitetsutvikling. Fordi ungdommer med utagerende atferdsvansker ofte har relasjonelle problemer og negative erfaringer i skolemiljøet, så viste mine funn at det var viktig at sosionomen også rettet seg mot ungdommens relasjoner til andre medelever, skolemiljøet og det som foregår på ungdommens fritid. Mine funn viste også at sosionomen kunne bidra til en økt skoletrivsel og økt opplevelse av fellesskap gjennom å fungere som en konfliktløser mellom ungdommen og medelevene. I tillegg til å arbeide med skolemiljøet, så viste det seg at *kvaliteten* på samarbeidet mellom sosionomen og andre viktige mikromiljø i ungdommens liv (foresatte, BUP og barnevernet) hadde mye å si for ungdommens livskvalitet. Blant annet for å kunne forebygge, avdekke og rette opp eventuelle uheldige psykososiale forhold. Slik som for eksempel mobbing, depresjon eller omsorgssvikt. I dette samarbeidet ble sosionomens samarbeidsferdigheter spesielt viktige. I tilfeller av alvorlige atferdsvansker viste mine funn at sosionomens samarbeid med PPT-tjenesten og/eller et ressurs- og beredskapsteam kan bidra til at ungdommen opplever mestring og tilhørighet, og dermed også en økt livskvalitet. Her kom det også frem at sosionomen kunne samarbeide med politiet, men at politiets rolle og involvering måtte drøftes godt i forkant.

Kort fortalt kan sosionomen bidra til å øke ungdommens livskvalitet gjennom et helhetlig arbeid, der sosionomen retter seg både mot ungdommen og systemet som ungdommen inngår i. Fordi ungdommen får en mer positiv identitetsutvikling, økt skoletrivsel. I tillegg til å forebygge, avdekke og rette opp eventuelle uheldige psykososiale forhold.

Som en avsluttende kommentar, ønsker jeg å nevne at det finnes relativt lite forskning som går direkte på livskvaliteten til barn og unge med atferdsvansker, noe som kan være interessant og spennende å undersøke videre.

6.0 Litteraturliste

Barnevernloven (1992). Lov om barneverntjenester (LOV-1992-07-17-100). Hentet fra:

<https://lovdata.no/lov/1992-07-17-100>

Barne- og familiedepartementet (1999-2000). Handlingsplan mot barne- og ungdomskriminalitet. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/cea1c2b7c1984a3eadf0ab49e0aba62f/no/pd fa/stm199920000017000dddpdfa.pdf>

Bojer, H., Engelstad, F., Heidar, K., Hernes, H. M., Stjernø, S. (1987). Norsk Samfunnsleksikon. Oslo: Pax

Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development. Experiments by Nature And Design. Cambridge: Harvard Universal Press.

Bufdir (2019). Før skolen sender en bekymringsmelding. Hentet fra:

https://www.bufdir.no/Barnevern/Skoleveileder/Bekymringsmelding/For_skolen/Bekymret_for_et_barn___for_du_sender_bekymringsmelding/Bekymret_for_elev_pa_skolen/

Dalland, O. (2017). Metode og oppgaveskriving (6.utg.). Oslo: Gyldendal

Damsgaard, H. L. (2011). Med blikk på muligheter: Observasjon og analyse av problematferd i skolen. Oslo: Lillegården Kompetansesenter

Danielsen, G. T. (2012) Hva henger sammen med skoletrivselen til norske

ungdomsskoleelever? Nordic Studies in Education, 32(2), 115-125. Hentet fra:

https://www.idunn.no/np/2012/02/hva_henger_sammen_med_skoletrivselen_til_norske_ungdomsskol

Drischoll, H. P. (2019). Taushetsplikten som utfordring for samarbeid i skolen. Hentet fra:

<https://www.utdanningsnytt.no/arbeidsmiljo-fagartikkel-laererarbeid/taushetsplikten-som-utfordring-for-samarbeid-i-skolen/171454>

Døhl, M. R. (2012). Politiets primærforebyggende virksomhet i skolen (bacheloroppgave).

Universitetet i Oslo: Oslo. Hentet fra: https://phs.brage.unit.no/phs-xmlui/bitstream/handle/11250/174872/bachelor_Doehl.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ekeland, T. J. (2014). *Konflikt og konfliktforståelse: for helse- og sosialarbeidere*. Oslo: Gyldendal Akademiske

- Ellingsen, I. T., Levin, I., Berg, B., Kleppe, L. C. (2015). *Sosialt arbeid en grunnbok (2. utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ellingsen, I. T., Levin, I. (2015). Det sosiale i sosialt arbeid. I Ellingsen, I. T., Levin, I., Berg, B., Kleppe, L. C. (red). *Sosialt arbeid en grunnbok (2. utg., s. 47-64)*. Oslo: Universitetsforlaget
- FHI. Folkehelseinstituttet (2018). Barn og unge. Livskvalitet og psykiske lidelser hos barn og unge. Hentet fra:
<https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/#livskvalitet->
- FHI. Folkehelseinstituttet. (2019). Fakta om livskvalitet og trivsel. Hentet fra:
<https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/livskvalitet-og-trivsel/livskvalitet-og-trivsel/>
- FO (2015). Barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere inn i skolen. Uttalelse fra FOs 6. kongress. Hentet fra:
<https://www.fo.no/uttalelser-fra-kongressen/barnevernspedagoger-sosionomer-og-vernepleiere-inn-i-skolen-article5881-2305.html>
- Forandringsfabrikken (2020). *Sint utenpå, vondt inni*. Hentet fra:
<https://forandringsfabrikken.no/article/rapport-sint-utenpa-vondt-inni-2020>
- Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanningen (2019). Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanningen. (FOR-2019-03-15-409). Hentet fra:
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2019-03-15-409>
- Forvaltningsloven (1967). Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (LOV-1967-02-10). Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/1967-02-10>
- Gjertsen, P. Å., Hansen, M. V., Juberg, A. (2018). Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 21(2), 163-179. Hentet fra:
https://www.idunn.no/file/pdf/67066455/barnevernspedagogers_sosionomers_og_vernepleieres_rolle_og.pdf
- Gustavsson, U., Tømmerbakken, N. (2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen: Om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider*. Oslo: Kommuneforlaget
- Gustavsson, U. (2008). *Sosialarbeidere i ungdomsskolen. En kvalitativ studie av ungdomsskoleelevers erfaringer med sin kontakt med sosialarbeideren på skolen* (Masteroppgave, Høgskolen i Oslo). Hentet fra:
https://oda.oslomet.no/bitstream/handle/10642/278/Gustavsson_Ulrika.pdf?sequence=2&isAllowed=y

- Hagen, K. A., Christensen, B. (2010). Atferdsproblemer hos ungdom: Utvikling, risikofaktorer og behandling. I Befring, E., Frønes, I., Sørli, M. A. (red). (2010). Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger. (S. 59-74). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hanestad, B. R., Wahl, A. K. (2009). *Til nytte eller fånytte - livskvalitet som mål for behandling, pleie og omsorg*. Hentet fra: <https://sykepleien.no/forskning/2009/03/til-nytte-eller-fanytte-livskvalitet-som-mal-behandling-pleie-og-omsorg>
- Haarklou, J. (u.d.). *Skjønn meg, ikke oppdra meg. Et paradigmeskifte fra atferdsterapi til tilknytningsterapi for adoptiv- og fosterbarn og alle andre barn*. Hentet fra: <https://docplayer.me/18431851-Skjonn-meg-ikke-oppdra-meg-et-paradigmeskifte-fra-atferdsterapi-til-tilknytningsterapi-for-adoptiv-og-fosterbarn-og-alle-andre-barn.htm>
- Hutchinson, G. S., Oltedal, S. (2017). *Praksisteorier i sosialt arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget
- Håkonsen, K. M. (2014). *Psykologi og psykiske lidelser* (5. utg.). Oslo: Gyldendal
- Haarklou, J. (u.d.) *Skjønn meg, ikke oppdra meg. Et paradigmeskifte fra atferdsterapi til tilknytningsterapi for adoptiv- og forsterbarn - og alle andre barn*. Hentet fra: <https://docplayer.me/18431851-Skjonn-meg-ikke-oppdra-meg-et-paradigmeskifte-fra-atferdsterapi-til-tilknytningsterapi-for-adoptiv-og-fosterbarn-og-alle-andre-barn.html>
- Härkönen, U. (2008). The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development. Hentet den 23.03.2021 fra: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Bronfenbrenner-ecological-systems-theory-of-Härkönen/3d4f99b537bdd5b18745fdef084dc34b71978ffd?p2df>
- Håkonsen, K. M. (2014). *Psykologi og psykiske lidelser* (5. utg.). Oslo: Gyldendal
- ISA. Institutt for Sosialt Arbeid. (2021). *Retningslinjer for bacheloroppgave i sosialt arbeid*. Upublisert manuskript. Institutt for Sosialt Arbeid, Trondheim.
- Johansen, K. B. (2007). *Atferdsproblemer og negativ psykologisk tilpasning: En kvantitativ studie av hvordan elever som mobber andre, elever med reaktiv aggresjon, elever med proaktiv aggresjon og elever med innadvendt atferd opplever det sosiale aspektet ved skolen*. (doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Justis- og politidepartementet (2005-2008). *Handlingsplan: Sammen mot barne- og ungdomskriminalitet*. Hentet fra:

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/jd/vedlegg/handlingsplan_sammen_m_og_barne_ungdomskriminalitet.pdf

Kinge, E. C. (2020). *Utfordrende atferd i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Kjær, K. (2015). Et tverrfaglig samarbeid - til barnets beste: En kvalitativ studie av skolen, PPT og BUP sin opplevelse av kommunikasjonen i tverrfaglig samarbeid (masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet fra:

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/45724/Masteroppgaven-2015---Katrine-Kjr.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Kojan, B. H., Storhaug, A. S. (2015). Erfaringsbasert kunnskap og refleksiv praksis.

Ellingsen, I. T., Levin, I., Berg, B., Kleppe, L. C. (red). *Sosialt arbeid en grunnbok* (2. utg., s. 184-195). Oslo: Universitetsforlaget

Kunnskapsdepartementet (2009-2010). Tid til læring - Oppfølging av Tidsbruketvalgets rapport (Meld.St.19 (2009-2010)). Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e09a8895e0ac4e36ab2565ec5e59f804/no/pdfs/stm200920100019000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Nordahl, T., Sørli, M., Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Oslo: Fagbokforlaget.

Nordahl, T., Sørli, M., Tveit, A., Manger, T. (2003). *Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen*. Hentet fra:

http://www.aystein.com/web/skole/Veileder_til_skoleeier_og_skoleleder.pdf

Nes, R.B., Hansen, T. & Barstad, A. (2018). *Livskvalitet – Anbefalinger for et bedre målesystem*. (IS-2727). Oslo: Helsedirektoratet.

Ogden, T. (2009): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademiske forlag

Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Skårderud, F., Duesund, L. (2014). Mentalisering og uro. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(3), 152-164. Hentet fra: https://www.idunn.no/npt/2014/03/mentalisering_og_uro

Solberg, M.E. (2017). Den psykiske helsen til barn og unge som blir mobbet, I: K. Breivik, E. Bru, C. Hancock, E.C. Idsøe, T. Idsøe & M.E. Solberg, *Å bli utsatt for mobbing – en kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak*. Stavanger: Læringsmiljøsenderet.

SSB. Statistisk sentralbyrå. (2020). *Livskvalitet i Norge 2020*. Hentet fra:

<https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/attachment/433414?ts=174f89c29d0>

Støren, I. (2013). *Bare søk! Praktisk veiledning i å skrive litteraturstudier* (2. utg.). Cappelen Damm AS.

Sørli, M., Ogden, T. (2014). Mindre problematferd i grunnskolen - lærervurderinger i et 10-års perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(3), 190-202. Hentet fra: https://www.idunn.no/npt/2014/03/mindre_problematferd_igrunnskolen_-_laerervurderinger_i_et

UiO. Universitetet i Oslo (2016). Systematiske litteratursøk. Status og fremtidige arbeid i UB. Hentet fra: <https://www.ub.uio.no/om/prosjekter/avsluttet/fagbibliotek-og-systematiske-oversikter/systematiske-litteratursok-ub.pdf>

Vågan, A., Olsson, A. B. (2018). Den utviklingsøkologiske modellen (illustrasjon). I *Sentrale begreper og teorier for fagområdet læring og mestring innen helse*. Oslo: Nasjonal Kompetansetjeneste for læring og mestring innen helse. Hentet fra: https://mestring.no/wp-content/uploads/2018/06/Rapport-begreper-og-teorier_ENDELIG.pdf

Willumsen, E. (2015). Tverrprofesjonelt samarbeid i sosialt arbeid. I Ellingsen, I. T., Levin, I., Kleppe, L. C. (Red.). *Sosialt arbeid - En grunnbok* (s. 184-195). Oslo: Universitetsforlaget

Willumsen, E., Ødegård, A. (2016). *Tverrprofesjonelt samarbeid et samfunnsoppdrag*. Oslo: Universitetsforlaget

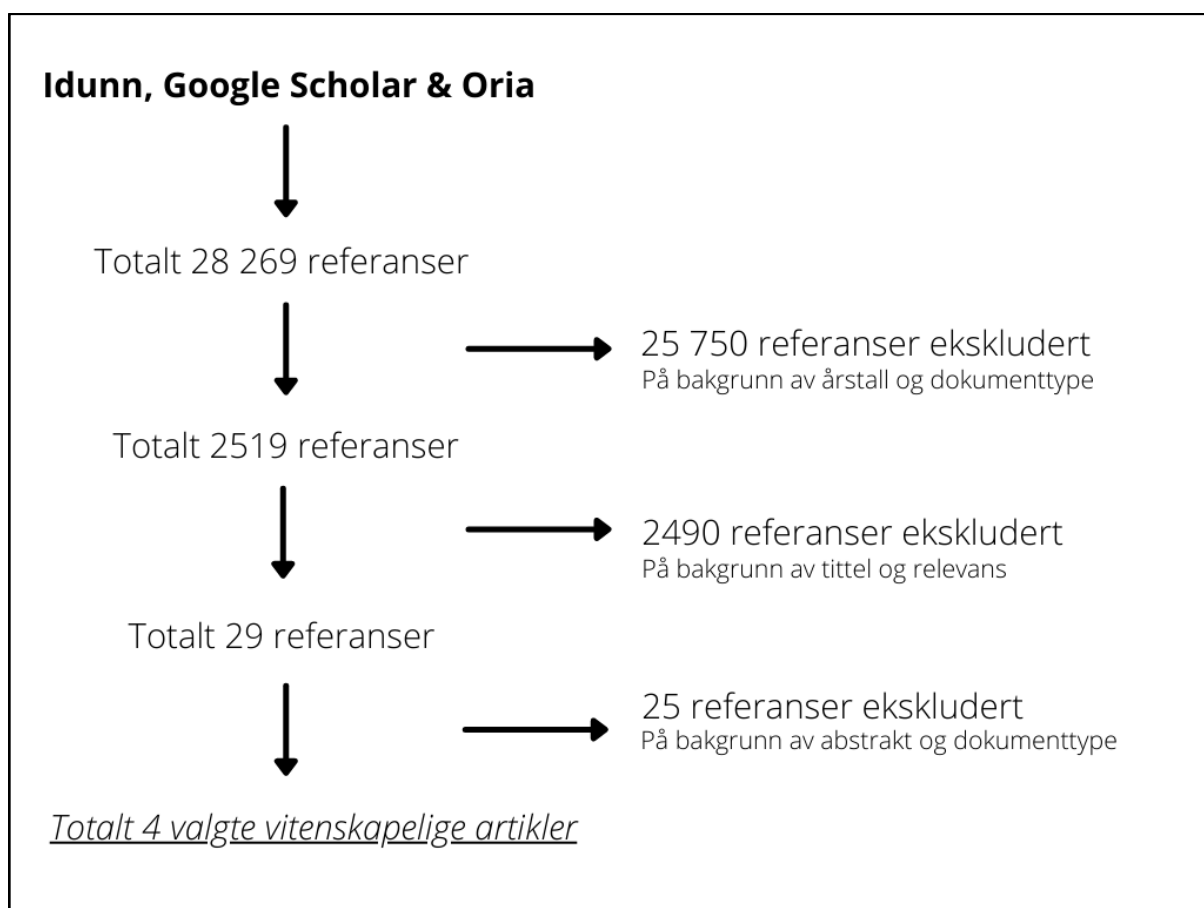
WHO. World Health Organization (u.d.). *Measuring quality of life*. Hentet fra: <https://www.who.int/tools/whoqol>

7.0 Vedlegg

7.1 Søkelogg

Dato	Datab ase	Søkeord	Antall treff	Avgrensninger	Antall treff	Antall leste abstract	Antall valgte artikler
11.03.2021	Idunn	ung* atferd* skole*	995	siste 10 år, endret til problematferd*	30	6	2
11.03.2021	Oria	ung* skole* problematferd*	117	fagfelleverderte tidsskrifter, siste 10 år	29	5	1
11.03.2021	Google Scholar	ung* skole* problematferd*	2920	etter 2017, tok med sosionom*	86	3	0
15.03.2021	Oria	youth* school* "externalizing behavior*"	20 244	fagfelleverdert tidsskrift, kun artikler, siste 10 år, norway*	568	7	0
15.03.2021	Idunn	youth* school* "externalizing behavior*" norway*	0	Utvidet til kun youth* school* behavior*	185	3	1
15.03.2021	Google Scholar	youth* school* "externalizing behavior*" norway*	3980	Avgrenset til etter 2017,	1620	5	0

7.2 Flytskjema



7.3 Litteratursøkets funn

Vitenskapelige artikler	Forfattere	Årstall	Søk
<i>Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen</i>	Gjertsen, P. Å., Hansen, M. V., Juberg, A.	2018	Litteratursøk på norsk i Idunn
<i>Mindre problematferd i skolen. Lærervurderinger i et 10 års perspektiv</i>	Sørli, M., Ogden, T.	2014	Litteratursøk på norsk i Idunn
<i>Mentalisering og uro</i>	Skårderud, F., Duesund, L.	2014	Litteratursøk på norsk i Oria
<i>Hva henger sammen med skoletrivselen til norske ungdommer?</i>	Danielsen, A. G.	2012	Litteratursøk på engelsk i Idunn

