

Malene Skei Kimo

Sosialarbeideren i skolen - En "underdog"?

Bacheloroppgave i Sosialt arbeid

Veileder: Nina Schiøll Skjefstad

Mai 2022

Malene Skei Kimo

Sosialarbeideren i skolen - En "underdog"?

Bacheloroppgave i Sosialt arbeid
Veileder: Nina Schiøll Skjefstad
Mai 2022

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



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Sosialarbeideren i skolen er et tema som først de siste 10-20 årene har fått større oppmerksomhet. Skolen har tradisjonelt alltid vært lærerens arena, men tidene endrer seg og det vokser frem nye behov blant barn og unge. I denne oppgaven samler jeg gjennom mitt litteraturstudium relevant teori om temaet i et forsøk på å se hvordan skolen i dag skaper rom for sosialarbeideren. Den første problemstillingen; «Hva kan være sosialarbeiderens rolle i skolen?», tar sikte på å finne ut hvordan den sosialfaglige kompetansen brukes i skolen i dag. I den andre problemstillingen; «Hvordan påvirker den manglende lovfestingen sosialarbeiderens rolle i skolen?», drøftes sosialarbeiderens rolle i lys av skolens og velferdssamfunnets innvirkning på rollen. Oppgaven utforsker et tema det til dags dato er noe lite forskning på, men som det er viktig at vi ser nærmere på.

Funnene er i all hovedsak fra rapporter og vitenskapelige artikler. Funnene peker på en varierende og uklar benyttelse av den sosialfaglige ressursen. Det er likevel tydelig at den sosialfaglige kompetansen er en ønsket ressurs i flere skoler. Den manglende lovfestingen blir oppfattet som å bidra til både godt og vondt. Mens det på den ene siden gir mer frihet, bringer den også med seg usikkerhet. Sosialarbeiderens rolle i skolen er verken beskyttet eller likestilt med andre høyere utdannede. Oppgaven viser at vi burde gjøre noen konkrete vurderinger i hvordan vi vil arbeide for sosialarbeiderens plass i skolen, i dag står posisjonen uavklart med muligheter for stor lokal variasjon.

Summary

The social worker in school is a topic that the last 10-20 years have received greater attention. The school is traditionally the teachers' arena, but times are changing and new needs are emerging amongst children and young adults. In this assignment I will collect relevant information about the topic in a literature review to try to get some insight into how schools make room for the social workers. The first research question I am going to investigate; "What can be the role of a social worker in school?", aims to find out how the social expertise is used in schools today. In the second research question; "How does the lack of legislation affect the role of the social worker in school?", the role of the social worker is discussed in the light of the school's and the welfare society's impact on the role. This assignment explores a topic that to date there is little research on, but which it is important that we look further into.

The findings are mainly from reports and scientific articles. The findings point to a varying and unclear use of the social science resource. It is nevertheless clear that the social science competence is a desired resource in several schools. The lack of legislation is perceived as contributing to both good and evil. While on the one hand it gives more freedom, it also brings insecurity. The role of the social worker in school is neither protected nor equated with other higher educated positions. The assignment shows that we should make some concrete assessments in how we will work for the social worker's place in the school, today the position is unclear with opportunities for great local variation.

Innholdsfortegnelse

<i>Sammendrag</i>	1
<i>Summary</i>	2
1.0 Innledning	5
1.1 Relevans for sosialt arbeid	6
1.2 Presentasjon av problemstilling	7
1.3 Gjennomgang av begreper	7
1.4 Oppgavens oppbygning	7
2.0 Metode	9
2.1 Litteratursøk	9
2.2 Valg av databaser og søkeprosess	9
2.4 utfordringer	11
2.5 Kildekritikk	11
3.0 Diskusjon	13
3.1 Sosialarbeiderens rolle i skolen.....	13
3.1.1 Fremme utvikling	13
3.1.2 Arbeid med enkeltindivider eller gruppe.....	14
3.1.3 Tverrfaglig arbeid.....	16
3.1.4 Arbeidet med 24-timers eleven	18
3.2 Den manglende lovfestingens påvirkning	19
3.2.1 Innpass i skolen.....	19
3.2.2 Mellom entreprenørskap og utilsiktet bruk av arbeidskraft.....	21
3.2.3 Sosialarbeideren i skolen – En «underdog»?.....	23
4.0 Avslutning	27
5.0 Litteraturliste	29

1.0 Innledning

Tradisjonelt sett er skolen lærerens arena. Men sosialarbeidere i skolen har blitt et tema som har tatt større plass i diskusjonene de siste 20 årene blant annet med FO som er en forkjemper for lovfesting av sosialarbeidernes rolle i skolen, og ved de individuelle kommunene og skolene som per dags dato avgjør sosialarbeiderens innpass i skolen. Mens skolene møter utfordringer med digitalisering, større utvikling av psykiske plager i ung alder, og et folkeslag med et vidt spekter av ulike kulturer, øker kravene til lærernes kompetanse. Lærerne skal ikke bare lære barna fagene, men også legge til rette for et godt læringsmiljø. Barna skal prestere godt på skolen. Etter det økte fokuset på nasjonale tester som måler elevenes måloppnåelse og PISA-undersøkelsen som setter oss inn i en internasjonal kontekst, har forventningene til faglig prestasjon økt. Lærerens hovedansvar faller på elevenes pedagogiske opplæring.

Skolen skal jf. Opplæringslova §9A-2 sørge for at «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998). Tidligere var formuleringen noe annerledes. Dette var tidligere Opplæringslovas §9A-1, og hadde med det *fysiske og psykososiale miljøet* i paragrafen. De hevder i Prop. 57L (2016-2017) at dette kun er språklige endringer som ikke endrer innholdet i bestemmelsen, og at begrepet *skolemiljø* favner både det fysiske og det psykososiale miljøet (Prop. 57L (2016-2017)). Dette innebærer at arbeidet med det psykososiale miljøet i skolen fortsatt skal gjøres. Betyr dette at den sosiale oppfølgingen, som er et viktig grunnlag for det psykososiale miljøet, vil falle i andre rekke? Hvem skal ta seg av dette arbeidet? Vurderingen av skolemiljøet er fortsatt avhengig av den enkelte elevens opplevelse (Prop. 57L (2016-2017)). Dette innebærer at skolen både må ha ressurser og tid til å se hver enkelt elev. Det er her sosialarbeideren kommer inn. Men på hvilken måte kommer hen inn?

FO opplyser i en undersøkelse fra 2018 at det er 1535 av FOs medlemmer som jobber i skole eller SFO (Borg & Lyng, 2019, s. 13). Til tross for dette finnes det mange ulike stillingskoder på de som jobber i skolen. Magnus (2013, s. 7) fant ved sin undersøkelse 51 ulike stillingskoder på 246 respondenter. Dette påvirker rettighetene de ansatte har etter lov- og avtaleverk, og skaper usikkerhet rundt rollen og ansvaret disse ansatte har i skolen (Borg & Lyng, 2019, s.6). Flere av undersøkelsene jeg har brukt som kilder i denne oppgaven bemerker seg at det er store forskjeller i arbeidsforhold og arbeidsoppgaver ved ulike skoler (Borg & Lyng, 2019; Gjertsen, Hansen & Juberg, 2018; Borg, Drange, Fossetøl & Jarning, 2014; Borg, Christensen, Fossetøl & Pålshaugen, 2015).

1.1 Relevans for sosialt arbeid

Problemstillingen er av stor relevans for sosialt arbeid. Som vi var inne på i innledningen har flere av BSV-erne (Barnevernspedagog, sosionom og vernepleier) sin arbeidsplass i skolen. Antallet ansatte BSV-ere er økende. Det er et felt som er i utvikling.

Tidsbruksutvalget hevder at det er en verdi i å inkludere andre yrkesgrupper enn lærerne inn i skolen (Meld. St. 19 (2009-2010)). I Meld. St. 19 (2009-2010) poengteres det at det i dag ikke finnes noen formelle hindringer fra å bruke andre yrkesgrupper enn lærere i skolen, annet enn at de ikke er kvalifisert til undervisningsstillingene. Likevel mener utvalget at det er skoleeier og skoleleders ansvar å legge til rette for at den relevante kompetansen blir benyttet i skolen. Det poengteres ytterligere at Kunnskapsdepartementet ikke vil forskriftsfeste kompetansekrav til andre yrkesgrupper enn undervisningspersonalet i skolen, og at det vil bli de lokale behovene ved den enkelte skolen som avgjør hvilken kompetanse som trengs. Selv om det ikke finnes formelle hindringer, gjør usikkerheten i rollen det vanskelig for andre yrkesgrupper å finne sin plass i skolen.

Som sosialarbeider har man som samfunnsoppdrag å bistå mennesker som har behov for hjelp (Fellesorganisasjonen, 2015, s. 3). Dette for å sikre menneskeverdige levekår og livskvalitet. I det yrkesetiske grunnlagsdokumentet for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere trekkes solidaritet med utsatte grupper, kamp mot fattigdom, arbeid for sosial rettferdighet og sosial endring frem som sentrale punkter i profesjonenes virksomhet. Alle disse punktene er mer eller mindre relevante i skolen. I skolen er den enkeltes opplevelse av sitt skolemiljø den avgjørende faktoren. Vi er derfor nødt til å møte barn og ungdom som står i både mindre og større vansker med sikte på å gjøre deres møte med skolen mest mulig rettferdig og produktivt.

Det felles etiske grunnlaget for profesjonsgruppene betegnes av verdier som helhetssynet på mennesker, respekten for den enkeltes integritet, menneskeverd, omsorg og nestekjærlighet, anerkjennelse av ulikhet og ikke-diskriminering, solidaritet og rettferdighet, ansvar, samt tillit, åpenhet og redelighet (Fellesorganisasjonen, 2015, s. 4-5). Dette er å anse som grunnleggende måter å møte brukerne på. Sosialarbeiderens bidrag i skolen henger tett sammen med det etiske grunnlaget. Ikke bare er skolen en læringsarena, den er også en dannelsesinstitusjon som blant annet skal bidra til elevenes utvikling av sosial kompetanse (Misund, 2011, s. 441).

Lærerne ved skolen får stadig større krav om hva de skal ha ansvar for. På et punkt vil noen av ansvarsområdene ha mangler fordi man blir nødt til å prioritere hva man skal arbeide med.

Sosialarbeideren har kompetanse i å møte mennesket. Deres bidrag gir en utvidet mulighet til å se hele eleven. Det er i disse møtene formet av blant annet respekt og nestekjærlighet at vi kan sørge for at hver enkelt elev får et best mulig møte med skoleverket, ut fra sitt individuelle utgangspunkt.

1.2 Presentasjon av problemstilling

På bakgrunn av dette ønsker jeg å drøfte følgende problemstillinger; «**Hva kan være sosialarbeiderens rolle i skolen?**» og «**Hvordan påvirker den manglende lovfestingen av sosialarbeiderens rolle i skolen deres arbeid?**».

Grunnen til at jeg har valgt begrepet «rolle» i problemstillingene mine kommer av at jeg ønsker å omfavne mer av helheten. For min del handler ikke denne oppgaven kun om *hva* sosialarbeideren kan gjøre, men også hvilke muligheter de har til å gjøre det. Det handler ikke bare om at noen sosialarbeidere faktisk har fått jobber i skolen, men hvorvidt man føler man har en reell plass i skolen. Jeg ønsker å omfavne mer av den helhetlige opplevelsen av å være sosialarbeider i skolen. Det er også et begrep som brukes gjennomgående i litteraturen oppgaven min er basert på.

1.3 Gjennomgang av begreper

I denne oppgaven vil jeg bruke begreper som i stor grad er lett gjenkjennelige, men jeg bruker en del begreper om hverandre og ønsker å forklare dette ytterligere. Når jeg skriver om *sosialarbeiderens* rolle i skolen føler jeg ikke alltid at dette begrepet er godt nok til å beskrive det vi undersøker. Dette kommer spesielt av at kildene mine har valgt å bruke andre begreper. Som vi kort har vært inne på, og vil se enda mer på i diskusjonsdelen, er denne rollen uklar, og det finnes mange ulike stillingsbenevnelser. En stillingsbenevnelse som går en del igjen i litteraturen er *miljøterapeut*, og i annen litteratur *BSV-ere* eller *miljøveiledere*. Jeg har i noen deler av diskusjonen konsekvent valgt å bevare begrepene forfatterne/forskerne har brukt. Disse begrepene blir derfor brukt en del om hverandre, men representerer i det store bilde sosialarbeideren.

1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt i 5 hoveddeler med underdeler etter tema. Den første delen har du lest nå, og den er en innledning til det du vil lese i resten av oppgaven. Neste del er en metodedel som beskriver metoden jeg har valgt og hvordan jeg har arbeidet for å hente inn kildene til denne oppgaven. Del 3 er en diskusjonsdel. Teorigrunnlaget i oppgaven er naturlig integrert i denne delen. Her vil jeg løfte funnene opp mot hverandre, drøfte problemstillingen og

forhåpentligvis sette det hele i et mer helhetlig bilde. Denne delen leder naturlig videre til del 4; Avslutningen. Her vil jeg gjøre meg noen tanker om det jeg har funnet ut gjennom arbeidet med oppgaven. Jeg vil også stille noen spørsmål som jeg sitter igjen med etter denne oppgaven, som det kan være interessant å forske videre på. Til slutt, i del 5, kommer vi til litteraturlisten, som er en oversikt over dokumentene jeg har brukt i denne oppgaven.

2.0 Metode

2.1 Litteratursøk

Oppgaven er en teoretisk oppgave med elementer fra litteraturstudie. Jeg har valgt å jobbe ut fra en kvalitativ forskningsmetode da den kvalitative metoden i større grad fremmer innsikt og søker forståelse, mens den kvantitative metoden på sin side fremmer oversikt og søker en forklaring (Tjora, 2021, s. 35). Den kvalitative forskningsmetoden har større rom for å fange opp menneskers opplevelser, tanker og følelser, og jeg føler det er en viktig del av det jeg ønsker å oppnå med oppgaven.

I dokumentstudier – som denne – er det kun dokumenter vi bruker som empiri for å drøfte problemstillingen (Tjora, 2021, s. 196). Aveyard (2014, s. 3) presenterer «the good literature review», som er en noe mindre detaljert metode av «systematic review». Denne metoden tar sikte på å inkorporere den systematiske tilnærmingen inn i litteratursøket, vurderingene av kildene og analysen/diskusjonene av funnene. Dette passer seg bedre som et utgangspunkt for mitt arbeid både med tanke på tid og ressurser til denne oppgaven.

Den systematiske tilnærmingen til litteratursøket er noe jeg har tatt med meg inn i arbeidet med denne oppgaven. Jeg har gjennom systematiske søk samlet blant annet vitenskapelige artikler og rapporter for å gi et helhetlig bilde av situasjonen sosialarbeidere i skolen står i. Dokumentene er nedtegnet på bestemte tider og steder, og de kan ha ulike formål, men gjennom å analysere denne dataen kan vi skaffe oss interessant informasjon om vårt saksforhold (Tjora, 2021, s. 196). Et grundig søk og analyse av litteraturen vil gi oss en innsikt det ikke er mulig å oppnå uten at den utvalgte litteraturen settes i kontekst med hverandre (Aveyard, 2014, s. 2). Det er dette jeg søker å oppnå i denne oppgaven; Et samlet utvalg som sammen gir oss en større innsikt i et tema det per nå ikke finnes så mange studier på. Jeg har derfor arbeidet meg systematisk gjennom alle kildene hver for seg. Dette har gitt meg en god oversikt over kunnskapsgrunnlaget mitt, og det har gitt meg et grunnlag for å systematisere etter tema. Disse temaene ser du som underdeler i diskusjonsdelen. Dette er også litt inspirert av Tjoras SDI-metode – som blant annet har et punkt om å kode og sortere de ulike funnene (Tjora, 2021, s. 21).

2.2 Valg av databaser og søkeprosess

En generell tilnærming til de systematiske søkene har for meg vært å lese gjennom alle overskrifter, og sammendrag hvor det kunne vært noe aktuelt. Dette har vært min måte å luke

meg gjennom de mange resultatene på. Til tross for en del resultater på søkene har det vært mange treff uten relevans for problemstillingene i denne oppgaven.

I og med at jeg har jobbet med et tema som utfolder seg i skolen gjennomførte jeg et søk på Utdanningsdirektoratets nettside den 10.03.22, med søkeordene «sosialarbeider» og «skole». Søket ga ett treff; Delrapporten *Et lag rundt læreren* (2014). Denne ledet meg naturlig videre til sluttrapporten *Hva lærerne ikke kan!* (2015). Begge disse rapportene har vært med på å forme denne oppgaven.

Den 23.03.22 gjennomførte jeg et søk på Idunn. På søket «sosialarbeider» og «skole» hadde jeg 232 resultater. Opplevelsen min var at det var lite å finne om sosialarbeiderens rolle i skolen til tross for mange treff. Her valgte jeg ut den vitenskapelige artikkelen *Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen: Lærers forståelse av egen kjernekompetanse* (2021).

Fordi jeg syntes det var få funn av relevans valgte jeg å prøve et søk med søkeordene «sosionom» og «skole». Da fikk jeg 192 resultater. Her dukket den vitenskapelige artikkelen *Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleiers rolle og status i skolen* (2018) opp. Dette var en artikkel jeg allerede hadde fått anbefaling av fra min veileder. Denne ble også en del av utvalget mitt.

I prosessen brukte jeg også kildene jeg allerede hadde funnet til å finne flere. Dersom jeg fant noen gode poeng fra andre forfattere, forsøkte jeg å oppsøke den opprinnelige kilden. Navnet Magnus gikk igjen i det meste av dokumentene jeg jobbet meg gjennom, og hadde mange nyttige henvisninger. Slik ble *Barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere; Nye profesjoner i grunnskoler* (2013) en del av mitt utvalg. Jeg gikk gjennom litteraturen fra Magnus' rapport. Her valgte jeg ut den vitenskapelige artikkelen *Utfordringer i velferdsstatens yrker – slik nyutdannede profesjonsutøvere ser det* (2012) som en del av mitt utvalg.

Jeg hadde på forhånd kjennskap til at FO jobbet for å få lovfestet BSV-enes rolle i skolen. Deres rapport *Sosialfaglig kompetanse i skolen* (2019), som jeg ble anbefalt av min veileder, ble derfor et viktig blikk inn i sosialarbeiderens rolle i skoleorganisasjonen. Jeg gjennomførte i tillegg et søk i Fontene etter interessante kilder rundt temaet, den 12.04.22. Søket på «sosialarbeider» og «skole» ga meg omtrent 675 treff. Søket viste både nyhetsartikler som reflekterte hvordan samfunnet var på den dags dato, og fagartikler som utdypet temaene med vitenskapelige vurderinger. Jeg endte opp med et utvalg av 14 nyhets- og fagartikler, som jeg gikk nærmere gjennom. En av artiklene ledet meg til Magnus' undersøkelse av BSV-ernes

rolle i grunnskolen. En annen nyhetsartikkel leder meg til FOs rapport. En tredje sendte meg til rapporten *Hva lærerne ikke kan!* Dette var for min del en bekreftelse på at funnene mine så langt var gode. Det har fungert som en sikkerhetsgaranti. Av de 14 artiklene tok jeg med meg fagartikkelen *Miljøterapeuter i skolen – et uforløst potensial* (2019) og nyhetsartikkelen *FO har jobbet i mange år for å lovfeste miljøterapeuter i skole. Se hva partiene sier om saken* (2021) videre i arbeidet. Bakgrunnen for at de andre ble lagt unna var enten fordi de ikke hadde nok vitenskapelig tyngde eller ikke alene presenterte noen ny informasjon da de stort sett henviste til andre kilder.

Den 02.05.22 gjorde jeg et søk i Oria med et filter som bare inkluderte vitenskapelige artikler fra fagfelleverderte tidsskrift. Jeg brukte søkeordene «miljøarbeid» og «skole» i dette søket, og det ga 35 treff. Ut fra dette søket plukket jeg med meg den vitenskapelige artikkelen *Sentral faglig styring og delegert sosialt ansvar* (2011).

2.4 utfordringer

En ting jeg merket meg ganske raskt var at det ikke fantes noen klare svar på spørsmålene rundt sosialarbeidere i skolen på generell basis. Det finnes noen studier som ser på sosialarbeiderens rolle i skolen, som jeg har valgt ut i denne oppgaven. Denne informasjonen gir oss noen måter å se sosialarbeiderens rolle på, og gir oss en form for sammenfatning av situasjonen i Norge, da det er forskjellige skoler som har deltatt i utvalgene.

Min opplevelse av temaet er at den manglende lovfestingen virker å være et sidesprang i de studiene jeg har funnet som, direkte eller indirekte, undersøker sosialarbeiderens rolle i skolen. Det viser seg å være gjennomgående som et bakteppe for undersøkelsene, og som et ankerpunkt i noen av vurderingene som blir gjort i diskusjonene. Det er derfor ikke gjennomført konkret forskning på denne delen av min problemstilling, men mange av forskerne trekker tråder mellom roller/arbeidsoppgaver og den manglende lovfestingen.

Det er generelt ikke mye litteratur å finne om sosialarbeiderens rolle i skolen. Antallet relevante funn gjenspeiler at anvendelsen av den sosialfaglige kompetansen i skolen er en relativt ny trend i Norge (Borg & Lyng, 2019, s. 6).

2.5 kildekritikk

Når vi bruker dokumenter som empiri er vi nødt til å ha et bevisst forhold til deres bakgrunn. Man er nødt til å sette dokumentene inn i en kontekst. Dette innebærer å være bevisst på når de er skrevet, av hvem de er skrevet, for hvem de er tiltenkt og hvilket formål dokumentene tjener (Tjora, 2021, s. 196). Jeg har vært bevisst på «cherry-picking» som handler om at man

kan ende opp med å favorisere kilder og velge den litteraturen som støtter sitt originale synspunkt dersom man ikke arbeider systematisk med utvalget (Aveyard, 2014, s. 14). Dette for å forhindre at forutinntatte meninger definerer funnene. Jeg føler at det allerede smale utvalget av litteratur på temaet, utover min åpne holdning til kildene, har sørget for at jeg har fått et solid kjerneutvalg, da jeg har tatt i bruk det jeg har funnet av informasjon som knyttes mer eller mindre til problemstillingen min. Jeg har valgt å bruke noen kilder fra andre formål for å belyse problemstillingene jeg har presentert i oppgaven. Jeg går derfor inn med en bevissthet om at kildene ikke er forsket frem i et forsøk på å besvare mine problemstillinger, men at de likevel har sitt å tilby på denne fronten.

Som en del av litteraturstudiet skal man finne noen inklusjons og eksklusjons kriterier for å kunne sortere hva som er viktige kilder for studiet man gjennomfører (Aveyard, 2014, s. 11). Dette utelukker kilder som ikke svarer på problemstillingen, og sørger for at kun kildene som er relevante for forskningsspørsmålet er inkludert. Sosialarbeiderens rolle i skolen er et tema som er i utvikling, og det kunne derfor ha vært interessant å se på et utvalg som spriker mindre i tid, men det jeg opplever er at det ikke er så mye forskning å finne om dette temaet. For å ha informasjon som er mest mulig relevant for dagens situasjon har jeg forholdt meg til litteratur fra de siste 20 årene, altså fra 2002 til 2022. Forhåpentligvis speiler dokumentene den situasjonen vi står i i dag. Et av de tidlige inklusjonskriteriene var at funnene skulle basere seg på sosialarbeidere. Jeg har etter hvert tatt litt avstand fra dette fordi jeg så hvordan det å inkludere teori om andre profesjonsutøvere (spesielt lærere) i skolefeltet også kunne gi verdifull informasjon. I og med at jeg skulle se på hvordan den manglende lovfestingen påvirker sosialarbeiderens rolle i skolen hadde jeg bestemt meg for å konkret se på situasjonen i Norge da det er her dette er relevant. Jeg har derfor forholdt meg kun til norsk litteratur som er bygd på funn her i Norge. Dette har ført til at studier som forklarer bruken av sosialarbeider i skolen i andre land har blitt ekskludert, og at litteratur som kom før 2002 ikke har blitt vurdert som en like viktig kilde. Jeg har også prioritert kilder som omtaler sosialarbeideren så langt det har vært mulig.

3.0 Diskusjon

3.1 Sosialarbeiderens rolle i skolen

3.1.1 Fremme utvikling

Borg, Drange, Fossetøl og Jarning (2014, s. 17) skriver at det sosialpedagogiske arbeidet i skolen ikke er en lovpålagt tjeneste, men at forskning viser at stadig flere ansetter miljøterapeuter for å arbeide med enkeltelever og skolemiljøet. De hevder at hensikten med miljøterapeutene er at de skal jobbe på en måte som fremmer utvikling og bedrer mulighetene for læring. En mellomleder ved en skole forklarer at BSV-erne kan bistå i undervisningen sammen med pedagogene, da de kan legge til rette for undervisning og skape mestringsfølelse både sosialt og faglig (Gjertsen, Hansen & Juberg, 2018, s. 171).

Ved en videregående skole er en av de konkrete arbeidsoppgavene som kommer frem deres arbeid med inntaket av elevene. Miljøveilederne leser gjennom meldingsskjemaer og er sentrale i arbeidet med å fordele elever i klasser og å koble klasser med lærere (Borg & Lyng, 2019, s. 45-46). På denne måten har de en mulighet til å vurdere hva de enkelte elevene trenger, og hva de enkelte lærerne kan tilby. Miljøveilederne legger med andre ord til rette for at elevene skal ha et best mulig utbytte av den videregående opplæringen ut fra deres grunnlag.

Generelt sett anses de sosialfaglige ansatte ved skolene i FOs rapport som sentrale i arbeidet med tidlig innsats med den tilpassede opplæringen og elevenes psykososiale miljø (Borg & Lyng, 2019, s. 51). Alle de ansatte beskriver arbeidsmåter og samarbeidsformer som har som hensikt å støtte eleven til å komme i læringsposisjon. Sosialarbeideren kan derfor være en god støtte for læreren, som videre skal bedrive den pedagogiske opplæringen.

I rapporten *Et lag rundt læreren* (2014) kommer det frem at mange miljøterapeuter i skolen knyttes opp mot de arbeidsoppgavene som lærerne selv ikke har kapasitet til å jobbe med (Borg et al., 2014, s. 19). Eksempler på dette er friminuttsarbeid, leksegrupper, oppfølging av elever etter skoletid og oppfølging av elever med atferdsvansker. På noen måter kan man derfor si at sosialarbeideren brukes som en avlastning for læreren. Et sentralt spørsmål er derfor hva hensikten med sosialarbeidere i skolen egentlig er. Gjertsen et al. (2018, s. 173) finner at det kan være et uklart skille mellom pedagogisk og sosialpedagogisk arbeid og miljøterapeutisk arbeid hos BSV-erne i skolen. Sosialarbeideren plasseres mer etter skolens behov enn deres kompetanse. Dette peker på en usikkerhet rundt hvordan den sosialfaglige ressursen burde brukes i skolen.

Magnus' undersøkelse viser at 10 BSV-ere er ansatt i undervisningsstillinger uten den nødvendige kompetansen, mens 16 BSV-ere er ansatt i slike undervisningsstillinger med den tilhørende undervisningskompetansen (Magnus, 2013, s. 7). I utvalget til Magnus oppgir 4% at de «kun» underviser, mens 32% oppgir å bruke over halve arbeidstiden på undervisning. Bare 17% opplyser at stillingen deres «kun» går til miljøarbeid. Helhetlig innebærer dette at ca. 1 av 3 BSV-ere underviser mer enn de jobber med miljøarbeid (Magnus, 2013, s. 27). Kan dette peke på en mangel på undervisningsressurser ved skolen? En miljøterapeut oppgir å delvis ha en assistentrolle i de klassene der hen følger enkeltelever (Holmøy, Birkrem, Lien & Flaten, 2019). Hen mener dette er en følge av mangelen på ressurser ved skolen. Holmøy et al. mener derfor at det er viktig at miljøterapeutenes kompetanse kartlegges av skolen dersom de skal kunne komplettere læreren.

I FOs rapport poengterer noen av lærerne at de setter pris på at det sosialfaglige gir en viktig psykososial og sosial støtte i klasserommet, men at de også ser at det er et behov for mer pedagogstøtte, særlig fra mellomtrinnet og opp (Borg & Lyng, 2019, s. 52).

Det er tydelig at sosialarbeideren har noe å bidra med i arbeidet med å fremme utvikling, både faglig og sosialt. Men funnene tyder også på at sosialarbeidere brukes utenfor sine kompetanseområder.

3.1.2 Arbeid med enkeltindivider eller gruppe

Ved alle skolene i FOs rapport går det igjen at miljøterapeutene har oppgaver som er rettet mot enkeltelever, grupper, klasser, så vel som skolemiljøet i sin bredde (Borg & Lyng, 2019, s. 51). I den samme rapporten kommer det frem at BSV-erne både ved barne- og ungdomsskolen jobber mest med barn etter enkeltvedtak fra PP-tjenesten (Borg & Lyng, 2019, s. 18 & 27-28). Likevel er det også slik at skolene ønsker at miljøterapeutene skal være en ressurs for hele klassen og læreren. De følger stort sett enkelteleven, og dette kan i større eller mindre grad også gjøre dem tilgjengelige for resten av klassen/gruppen. Dette tyder på at BSV-erne i større grad er knyttet til grunnskolen gjennom deres arbeid med enkeltvedtakene fra PP-tjenesten. Også ved den videregående skolen i rapporten jobber miljøveilederne med enkeltelever ved STO-avdelingen (særskilt tilrettelagt opplæring), men her jobber de ca. 20% av sin stilling, mens de resterende 80% er i miljøarbeidet for skolen som helhet (Borg & Lyng, 2019, s. 37). Dette viser at forskjellige skoler har ulike måter å benytte seg av ressursen på.

Tallene Magnus (2013, s. 27) har samlet viser at flertallet av BSV-erne utfører mest miljøarbeid rettet mot individuelle barn og små grupper *utenfor* klasserommet. I arbeid med individuelle barn oppgir 66% at de jobber mest utenfor klasserommet, mens 46% oppgir at de jobber mest inne i klasserommet. Når det gjelder små grupper er det 47% som bruker mest tid utenfor klasserommet, og 20% som bruker mest tid inne i klasserommet. Kun 27% bruker mest tid på skolemiljøet som helhet. Og bare 22% bruker mest tid på store grupper som basemiljø, grupper og klasser. I og med at studien er fra 2013 – ti år siden – kan man stille seg noen spørsmål rundt om det har skjedd noen forandringer her? Er elever generelt en større del av klassen, eller tas de like mye ut for spesialundervisning? Tallene fra Magnus og forklaringene i FO rapporten tyder likevel på at sosialarbeiderens arbeidsoppgaver lett knyttes til arbeid med (en eller flere) enkeltelever som har større utfordringer.

I *Hva lærerne ikke kan!* (2015) fikk 4 skoler utdelt prosjektpenger for å utvikle skolene sine. Flere av skolene valgte å bruke disse prosjektpengene på å ansette miljøarbeidere til å jobbe med det sosiale i skolen. På en av skolene ønsket de en miljøarbeider som kunne hjelpe til med å håndtere «allmenne problemer» - Problemer som berørte alle, men som kanskje var utløst av noen få (Borg, Christensen, Fossetøl & Pålshaugen, 2015, s. 25-26). De ønsket noen som kunne være en buffer for elever med atferdsvansker, slik at læreren kunne flytte fokuset sitt til å konsentrere seg om fag og klassen som helhet. Erfaringer de har gjort seg i dette prosjektet tilsier også at miljøterapeuten ved flere skoler følger enkeltelever, og i liten grad trekkes inn i arbeidet i klassene (Borg et al., 2015, s. 27). Ut fra dette reiser forfatterne spørsmål om det ikke vil tjene både den enkelte eleven, så vel som klassemiljøet, at miljøterapeuten får en kollektiv utnyttelse.

Det kommer frem i undersøkelsen til Gjertsen et al. (2018, s. 172-173) at noen av informantene mener at noe av det viktigste innholdet i BSV-profesjonens arbeid ved skolen er deres direkte arbeid med barn og unge, enten det er individuelt eller i grupper. Men det er noen uenigheter om hvordan. Mens mange av informantene uttrykker en verdi i det å være tilgjengelige for barna, synes andre det er mest naturlig å være på kontoret med en åpen dør (Gjertsen et al., 2018, s. 173). Dette er likevel en arbeidsmåte for sosialarbeideren i skolen som jeg finner betydelig mindre informasjon om.

Funnene vi har kommet frem til viser at sosialarbeiderne i stor grad settes til arbeid med enkeltelever, og at det ikke er uvanlig at sosialarbeideren ikke tar så stor del i klassen som helhet. Også her ser vi tegn til at sosialarbeideren brukes som en avlastning for læreren. Sosialarbeideren har en kompetanse som kan fungere godt i arbeidet med enkeltelever, men

funnene tyder på at sosialarbeiderne i ganske stor grad er «låst» til arbeidet med enkeltvedtakene.

3.1.3 Tverrfaglig arbeid

I *Et lag rundt læreren* (2014) hevder forfatterne at den jevne økningen av miljøterapeuter i skolen kan peke mot en økende bevissthet på behovet for det tverrfaglige forebyggende arbeidet (Borg et al., 2014, s. 21). I BSV-utdanningene har det med tiden blitt et større fokus på det å lære studentene om det tverrfaglige samarbeidet, både internt og eksternt. Jeg tror dette er kunnskap som godt kan nyttes ved ansettelse i skolen.

Gjertsen et al. (2018, s. 167) trekker frem en ekspertgruppe-rapport om lærerrollen hvor forskerne har funnet et godt forskningsbelegg for å hevde at profesjoner som helsesykepleiere og barnevernspedagoger, i *samarbeid* med lærere, kan være med å styrke elevenes utvikling og læringsmiljø. Rapporten poengterer at det burde rettes en større oppmerksomhet mot tverrprofesjonelt samarbeid. Dersom samarbeidet mellom ulike profesjoner i skolen kan sørge for at vi møter elevene på en mer helhetlig måte og i større grad klarer å legge til rette for opplæring som tilpasses deres behov, er det klart at det burde prioriteres. En begrunnelse for myndighetenes ønske om at lærere og andre profesjoner samarbeider er at et samarbeid kan frigjøre tid for læreren til å konsentrere seg om undervisningen i fag, som er den objektiverte styringsforståelsen av en lærers virksomhet (Christensen & Godø, 2021, s. 27). Ifølge Christensen og Godø er lærernes oppfatning at det tvert imot tar ekstra tid å gjennomføre dette samarbeidet, selv om de generelt anser det som viktig. Vi kan også stille oss spørsmål rundt hvorvidt det fungerer, da vi ser at sosialarbeidere i ganske stor grad blir benyttet til å gjennomføre pedagogisk virksomhet. Samarbeidet er avhengig av en forståelse av hverandres bidrag til skolen.

En generell erfaring under arbeidet med FOs rapport var at miljøterapeuter og lærere ved barne- og ungdomsskolen ønsket mer tid til felles planlegging og samarbeid (Borg & Lyng, 2019, s. 23 & 30). Ved barneskolen forklarer rektor at dette er noe de har mulighet til å avtale etter behov, men miljøterapeuten må føre timer til eget planleggingsarbeid og få det som avspasering senere (Borg & Lyng, 2019, s. 23). Det at miljøterapeuten ikke har avsatt tid til samarbeid i sin kontrakt er med på å skape et større skille mellom lærerne og sosialarbeiderne. De ansatte mener at et tettere samarbeid i større grad kan føre til forståelse av hverandres arbeid (Borg & Lyng, 2019, s. 23). På denne måten kan man skape felles språk og begreper som igjen kan skape en felles forståelse. Christensen og Godø (2021, s. 22) har etter samtaler med lærere funnet at det er variasjoner i hvor tett lærerne samarbeider med de andre

samarbeidspartnerne som er en del av det «indre laget» - Altså de som oppfattes som «en del av skolen» og som kan kontaktes i hverdagen. I artikkelen av Gjertsen et al. (2018, s. 171) forklarer derimot skolene at teamarbeid er vanlig på trinnene mellom lærer og andre profesjoner.

Ved den videregående skolen i FOs rapport er miljøveilederne en del av Elevtjenesten (Borg & Lyng, 2019, s. 40). Dette er et samarbeid mellom helsesykepleier, rådgivere, OT-rådgiver, faglederen for skolemiljø og miljøveilederne. Borg og Lyng forklarer at det formelt sett er noe overlapp mellom de ulike stillingene i Elevtjenesten, og de fordeler derfor oppgavene ut ifra hva de er best på. Det blir derfor et fokus på å være bevisst andres og egen kompetanse, for å kunne nyttiggjøre seg den på best mulig måte. Det kan se ut til at det å være bevisst hverandres bidrag kan gjøre samarbeidet mer nyttig og effektivt. Miljøveilederne prøver å være på tilbudssiden med lærerne, og holder seg tett på. Dette har medført at lærerne opplever terskelen for å ta kontakt som veldig lav (Borg & Lyng, 2019, s. 41). Denne videregående skolen skiller seg altså ut med et samarbeid som ser ut til å skape et samlet nettverk hvor de ulike profesjonsutøverne ved skolen kan støtte seg på hverandre.

Ved denne videregående skolen oppgir miljøveilederne at de av og til kjenner litt på «konkurrans» med helsesykepleieren (Borg & Lyng, 2019, s. 47). Spesielt gjelder dette i saker som angår psykisk helse. Helsesykepleierens rolle er en satt rolle i skolesystemet, og dette gjør at den får mer oppmerksomhet fra lærerne. Likevel opplever de at hun er for underbemannet til å gjøre all jobben alene. Samarbeidet mellom miljøveilederne og helsesykepleier er godt. I Gjertsens et al. (2018, s. 173) sier også noen av informantene at BSV-erne i noen sammenhenger kan være et godt supplement til helsesykepleierens arbeid, blant annet fordi barn og unges psykiske helse er et arbeidsfelt som ofte trekkes frem i intervjuene.

Ved den videregående skolen i FOs rapport forklares det også at miljøveilederne har fått god kontakt med ressurspersoner og ansatte i ulike tjenester (Borg & Lyng, 2019, s. 48). På bakgrunn av dette fungerer de godt som et bindeledd mellom elevene og disse tjenestene. En av mellomlederne i utvalget til Gjertsen et al. (2018, s. 171). forklarer også at barnevernspedagoger og sosionomer er fine å ha til å holde kontakten med alle eksterne aktører som skolen er nødt til å samarbeide med.

3.1.4 Arbeidet med 24-timers eleven

I FOs rapport er en av de viktigste funnene fokuset på 24-timers eleven. Ved alle de tre skolene i rapporten har de sosialfaglige ansatte bidratt til å styrke betingelsene for å se og møte hele eleven (Borg & Lyng, 2019, s. 51). Det er mange faktorer som spiller inn på hvordan barn og unge opplever skolehverdagen. Skolemiljøet preges ikke bare av det som foregår i den organiserte aktiviteten av skolen, men også det som skjer utenfor skoletiden. Borg og Lyng (2019, s. 10) mener at det som skjer hjemme, på sosiale medier og på skoleveien er ting som har en innvirkning på elevenes skolehverdag.

Spesielt i den videregående skolen, i FOs rapport, kommer oppsøkende arbeid frem som et ledd i arbeidet til BSV-erne. Miljøveilederne samarbeider en del med helsesykepleieren, men opplever i praksis at helsesykepleier er mer «låst» til kontoret sitt. Miljøveilederne bruker derimot tid på å oppsøke elevene i miljøet (Borg & Lyng, 2019, s. 48). De jobber mer ambulerende. Miljøveilederne deltar på de sosiale aktivitetene hvor alle elevene er til stede, og oppholder seg og «henger» med ungdommen i fellesrommene (Borg & Lyng, 2019, s. 44). De opplyser også at de bruker Snapchat for å komme i kontakt med ungdommen. På denne måten er sosialarbeiderne i kontakt med elevene også utenfor undervisningen. Dette gir dem en mulighet til å fange opp mer av det som skjer mellom elevene og det som opptar de enkelte elevene. En mellomleder i Gjertsens et al. (2018, s. 171) utvalg poengterer BSV-ernes rolle i overgangssituasjoner og utetid. I disse mer uformelle settingene får sosialarbeiderne en mulighet til å fange opp andre sider av elevene.

Sosialarbeidernes relasjonskompetanse er viktig i arbeidet med elevene, men kan også være et godt middel i arbeidet med foreldrene. Nå er det slik at kontaktlærer per i dag er den nærmeste kontaktpersonen, men med sosialarbeiderens evne til å se hele eleven burde samarbeidet med foreldre være en god måte å tilrettelegge best mulig for elevene.

Samarbeidet med hjemmet gir oss tross alt et blikk inn i en viktig del av elevenes liv. En av mellom lederne i Gjertsens et al. (2018, s. 171) utvalg trekker blant annet frem samarbeidet mellom hjem og skole når hen snakker om barnevernspedagogers og sosionomers kontaktevne. Ved en av de utvalgte skolene i Borgs et al. (2015, s. 26) undersøkelse poengteres det at miljøterapeuten kan gå inn som et bindeledd mellom skole og hjem *etter behov*.

3.2 Den manglende lovfestingens påvirkning

3.2.1 Innpass i skolen

Selv om man kan se at antall sosialarbeidere i skolen øker, er det tydelige tegn på at rollen man skal innta er uforutsigbar og svært varierende fra skole til skole. Per i dag har vi ingen lovfesting av sosialarbeiderens rolle i skolen eller nasjonale forskrifter som sier noe om hvordan vi skal bruke ressursene. Mens lærerne har lovbestemte roller og egne sentrale instruksjoner, står BSV-erne igjen uten noe tilsvarende. Gjertsen et al. (2018, s. 173) finner dog at *noen* har lokale instruksjoner eller retningslinjer. En av vernepleierne i utvalget beskriver dette som en uforutsigbar jobb.

Det at 1535 av FOs medlemmer jobber i skole eller SFO (Borg & Lyng, 2019, s. 13) peker på at vi har gjort fremskritt i å få profesjonene inn i skolen, men på hvilket grunnlag? Av alle førstekandidatene i partiene var det før valget i 2021 stort sett ingen andre enn Sosialistisk Venstreparti og Rødt som støttet forslaget om lovfesting av miljøterapeutene i skolen, selv om de poengterte at de synes det var viktig (Skotheim, 2021). Flere av politikerne argumenterer for kommunenes eget ansvar overfor sine innbyggere, og mener at de skal ha et fritt valg.

Tidligere i diskusjonen har vi sett litt på hva en sosialarbeider bidrar med i skolen. Dette gir oss en forståelse av at sosialarbeiderens rolle er uklar og at dens innhold varierer lokalt. Det at det brukes, i hvert fall, 51 ulike stillingsbenevnelse blant BSV-erne gjør dette enda tydeligere (Magnus, 2013, s. 7). Borg og Lyng (2019, s. 13) poengterer at dette påvirker rettighetene de ansatte har etter lov- og avtaleverk, og at det skaper usikkerhet rundt rollen og ansvaret disse ansatte har i skolen. Borg et al. (2014, s. 139) poengterer at ingen av disse titlene er beskyttet, og at en ufaglært barne- og ungdomsarbeider på lik måte kan ansettes i stillingen, dog med betydelig lavere lønn. Det å tilsette en sosialarbeider foran en assistent vil koste kommunene mer. Kan dette forhindre at sosialarbeidere ansettes, og at barn og ungdom ikke får den hjelpen og støtten de trenger når de er på skolen? Skolen og kommunen må selv være pådrivere for å ansette de høyere utdannede. Dette medfører store ulikheter mellom skoler. Utover dette er det en tendens til at miljøterapeuten ofte forsvinner når midlene forsvinner etter en periode med prosjektmidler (Jøsang, 2000, referert i Borg et al., 2014, s. 21). Borg og Lyng mener at dette tyder på at sosialpedagogisk arbeid i skolen ikke er en prioritering fra kommunen eller skolen sin side når midlene skal fordeles.

I flere offentlige styringsdokumenter kommer det frem at utviklingen av elevenes sosiale kompetanse er en viktig oppgave for skolen (Misund, 2011, s. 440). I *Utvikling av sosial kompetanse - Veileder for skolen* uttrykker myndighetene at skolen bør jobbe planmessig og systematisk med sosial læring og utvikling, og at de *selv* bør utvikle en skoleomfattende sosial læreplan med klart uttrykte mål og forventninger (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 29). Misund (2011, s. 444) mener at måten myndighetene forholder seg til den sosiale læringen i skolen tyder på at de har overlatt disse oppgavene til de enkelte skolene. Misund (2011, s. 440) hevder også at dette gjør det vanskelig, om ikke umulig, å evaluere om skolen faktisk innfrir denne delen av myndighetenes mål da målene bærer mer preg av å være visjoner for opplæringen, enn konkrete føringer. Det at vi har et stadig økende fokus på elevenes faglige prestasjoner mener Misund (2011, s. 445) kan presse skolene til å nedprioritere mål som det er vanskeligere å evaluere. Med en nedprioritering av utviklingen den sosiale kompetansen blir også sosialarbeiderens rolle mer diffus.

Misund (2011, s. 444) mener at konsekvensen av de uklare nasjonale styringssignalene blir at målene skolene skal arbeide mot avgjøres gjennom forhandlingsløsninger på det lokale nivået. Uenigheter i disse forhandlingene kan føre til målkompromisser, som igjen kan føre til at målene får en vag og generell utforming. Dette er også overførbart til sosialarbeiderens rolle i skolen; Dersom skolen ikke blir pålagt føringer fra myndighetens side er det den enkelte skolens prioriteringer som avgjør utfallet av sosialarbeiderens rolle i skolen. Det at den sosiale kompetansen står i fare for å bli nedprioritert i konkurransen med den faglige opplæringen taler heller ikke sterkere for å ta inn sosialarbeideren i skolen.

Ifølge Christensen og Godø (2021, s. 24+25) trekker lærerne selv frem den sosiale kompetansen som en sentral kjernekompetanse, faktisk til og med den viktigste. De mener selv at de har blitt gode til å ha et overordnet blikk på elevenes faglige og sosiale behov, som enkeltelever og som gruppe. Lærerne forklarer at de bruker mye tid på å jobbe med å fange opp og håndtere det som skjer med elevene både på skolen, fritid og hjemmebane (Christensen & Godø, 2021, s. 25). Argumentet for å bruke så mye tid på det relasjonelle går ut på at elevene blir hindret fra å lære når de ikke har det bra (Christensen & Godø, 2021, s. 26). Hvis lærerne har kapasitet til å gjøre denne jobben selv er det vel å anta som unødvendig å bruke ressurser på å ansette sosialarbeidere i skolen?

Vi har i delen om tverrfaglig samarbeid sett at lærerne mener at de bruker mer tid ved å jobbe med tverrprofesjonelt samarbeid enn de sparer, men kan dette handle om at arbeidet ikke fordeles? En av lærerne uttrykker overraskelse over hvor lite faglig aktivitet den vanlige

skoledagen faktisk innebærer fordi andre ting må tas tak i først (Christensen & Godø, 2021, s. 25). I hverdagsbeskrivelsene til lærerne kommer det mindre frem av ren undervisningsvirksomhet, og det blir ofte beskrevet som å foregå i sammenheng med, eller avbrytes av, oppfølgings- og omsorgsvirksomheten. Christensen og Godø (2021, s. 26) skriver at oppfølgings- og omsorgsvirksomheten er uløselig knyttet til og en del av den faglige undervisningsvirksomheten. Og det er her sosialarbeideren har kompetanse til å avlaste lærerne slik at de har mulighet til å oppnå kravene myndigheten stiller til den faglige måloppnåelsen.

En mellomleder i utvalget til Gjertsen et al. (2018, s. 171) hevder at det kreves bredde i kompetansen i skolen, og at dette taler for å ha andre yrkesgrupper inn i skolen. Men per nå finnes det både lite forskning og nasjonale planer rundt de sosialpedagogiske profesjonene (Borg et al., 2015, s. 46). Borg et al. mener at dette kan medføre at ressursen ikke utnyttes så godt som mulig, og at dette underbygger behovet for å undersøke og avklare bidraget de sosialfaglige profesjonene kan gi til skolen nærmere. De mener at det da vil være særdeles viktig å utvikle og tydeliggjøre de vellykkede eksemplene på hvordan den sosialfaglige kompetansen er integrert i det tverrfaglige fellesskapet i skolen.

3.2.2 Mellom entreprenørskap og utilsiktet bruk av arbeidskraft

Noen argumenterer for sosialarbeidernes frihet til å forme sin egen arbeidsdag er at de føler at andre stoler på at man vet hva man driver med. Det å ha frihet til å skape sine egne rammer i jobben kan være viktig. Men mange savner også tydeligere arbeidsoppgaver og en mer avklart rolle.

Det er som sagt store variasjoner i arbeidsoppgaver og roller, og det viser seg også å være store ulikheter når det kommer til opplevelsen av å ha en formell posisjon; Noen forklarer at de har utformet sin egen yrkesrolle, mens andre forteller at rollens innhold former seg etter arbeidsoppgavene (Gjertsen et al., 2018, s. 173). Det sender signaler om at rollen i skolen kan formes og utbedres av den enkelte sosialarbeideren. Borg et al. (2014, s. 30) forklarer at den manglende reguleringen av miljøterapeutressursen i lovgivningen har ført til at miljøterapeutens rolle i skolen i stor grad er personavhengig. Formet både av skoleledelsen og miljøterapeuten selv. Men når de ulike stillingskodene påvirker de ansattes rettigheter, hvor mye rom har man egentlig til å finne sin plass?

Ved barneskolen i FOs rapport hevder både miljøterapeutene selv og rektor at det å unngå detaljstyring av miljøterapeutenes arbeid er viktig for skolens modell (Borg & Lyng, 2019, s.

19). Dette innebærer ved denne skolen at miljøterapeutene får frihet og fleksibilitet til å selv prioritere grep etter egen faglig vurdering, samtidig som det gir rom for å gjøre det i samarbeid med pedagogene. Rektor uttaler seg helt konkret om at arbeidet til miljøterapeutene ikke er spesifisert i noen stillingsinstruks; «(...)», og det skal de heller ikke være» (Borg & Lyng, 2019, s. 22), sier han. Han er opptatt av å ha tillit til at miljøterapeutene gjør det de er gode på.

I Magnus' (2013, s. 43) undersøkelse oppgir en rekke av respondentene i de åpne spørsmålene at de ønsker å gjøre mer miljøarbeid. De mener at miljøarbeidet er viktig – og at det er noe de har kompetanse til å gjøre, i motsetning til undervisningsarbeidet de føler seg bundet til. Dette peker på at arbeidet ikke er like fleksibelt som det kanskje fremstår. Får egentlig sosialarbeideren mulighet til å forme sin egen rolle? En sosionom forklarer det slik; «Jeg synes at for stor del av min arbeidstid på skolen går med til faglig undervisning. Synes ikke min kompetanse blir brukt slik den burde. Har en god del «assistent» timer, men er lønnet som sosionom. (...)» (Magnus, 2013, s. 44). Også i Borg et al. (2014, s. 26) poengteres det at det ved en av prosjektskolene var uenighet i utførelsen av sosialarbeiderens rolle. Mens rektor ønsket at miljøarbeideren skulle ha en fast timeplan, som talte for å bruke ressursen på enkeltelever, ønsket miljøarbeideren selv seg en friere rolle. Hen ville også jobbe tettere med læreren i et slags tolærersystem, noe læreren uttrykte enighet om.

Velferdsstaten i Norge har mange uttrykte ambisjoner de ønsker å oppnå for folket. Til tider ser de ut til å bite over mer enn de klarer. Da oppstår det dilemmaer i gapet mellom ambisjonene og det som faktisk lar seg realisere. Disse dilemmaene blir ikke først og fremst tydelig i det politiske eller administrative, men blir synlig i yrkesutøvernes faglige og personlige oppnåelse (Damsgaard & Eide, 2012, s. 71). Selv om makten ligger hos myndighetene, faller ansvaret på profesjonsutøverne.

Damsgaard og Eide (2012, s. 73) har funnet at en av utfordringene nyutdannede profesjonsutøvere opplever i møtet med velferdsstatens krav er mangelen på tid og ressurser. En lærer føler han er med på å skape «tapere», da han stadig må gå videre i undervisningen selv om noen av elevene ikke har fått med seg hva de jobber med. Han er overrasket over hvor lite skolen prioriteres. Han forklarer at syke lærere ikke erstattes med vikar, at utstyr mangler eller er ødelagt, bygningene forfaller og materiellet finnes ikke. Han befinner seg i et krysspress mellom profesjonsidealer og de kommunale begrensningene (Damsgaard & Eide, 2012, s. 74). Verdigheten forsvinner i kravet om effektivitet, mener flere av informantene. Det blir ikke tid til å se det enkelte mennesket. Dette peker på at det ikke bare er sosialarbeideren

i skolen som må jobbe for å finne sin rolle og sitt bidrag, selv om de står i en særegen posisjon. Ut fra det vi har funnet så langt tyder det på at skolen generelt er nødt til å ta i et tak for å finne ut hvordan de på best mulig måte skal få benyttet seg av ressursene de har. Usikkerheten som allerede befinner seg i skolen kan se ut til å føre til at man prøver å løse «problemene» her og nå i plasseringen av ressurser, og ikke tenker på hva det potensielt kan føre med seg på sikt.

Som vi har sett er det både ting som peker på sosialarbeiderens mulighet til å skape sin egen rolle, og ting som peker på uenigheter rundt bruken av ressursene. Det kan også se ut til at ressursbruken kan være et problem som er større enn sosialarbeiderens rolle i seg selv. Dette peker på at det kan være både fordeler og ulemper i å tydeliggjøre sosialarbeiderens rolle i skolen. Likevel er det slik at miljøterapeutene som Borg et al. (2014, s. 22) har snakket med oppgir at de savner en beskrivelse i Opplæringslova om miljøterapeutens rolle i skolen. De mener en slik beskrivelse kan føre til at praksisen i den norske skolen blir mer enhetlig.

3.2.3 Sosialarbeideren i skolen – En «underdog»?

I tråd med sosialarbeiderens uklare og varierende rolle i skolen opplever en del av de ansatte å ha en underordnet rolle i skolesystemet; å være en «underdog» (Gjertsen et al, s. 170). For noen handler dette om opplevelsen av ulik makt og status. Som jeg forklarte i innledinga, er skolen tradisjonelt sett lærernes arena. Men denne følelsen knyttes også opp mot forskjellene i arbeidsavtaler.

35% av respondentene er ansatt likestilt med lærerne, ifølge Magnus' (2013, s. 7) undersøkelse. I dette ligger det at de har samme lønn og arbeidstid som lærerne. Ved ungdomsskolen i FOs rapport poengteres det at ingen av miljøterapeutene jobber full stilling, og at det vanligste er 85% (Borg & Lyng, 2019, s. 28). Rektoren ved denne skolen mener det bør skje noen vilkårsendringer for å bedre arbeidsvilkårene, og for å øke rekrutteringen. Han forklarer videre at kommunen skyver dette ansvaret til nasjonalt plan, og mener at dette er noe politikerne må ta tak i. Også Gjertsen et al. (2018, s. 177) mener at arbeidsavtaler må bli mer likeverdige. Holmøy et al. (2019) skriver at det for miljøterapeutene er avgjørende å være likestilt med lærerne for å få maksimalt ut av sin kompetanse. De mener at fraværet av likestilling medfører at lærerne ikke kjenner miljøterapeutenes kompetanse, eller at de rett og slett ikke ønsker å benytte seg av en. I Magnus' (2013, s. 9) utvalg oppgir 37% at de har en skriftlig arbeidsinstruks, mens 14% ikke vet om de har det. Alt dette underbygger at sosialarbeiderens rolle er mye mer usikker enn lærernes. I endringer som kan gjøres i eget arbeidsforhold er dette noen av de sentrale begrepene som går mest igjen; «større

anerkjennelse/etterspørsel av min kompetanse», «mer tid til planlegging og etterarbeid», «å motta veiledning», «å få en stillingsbeskrivelse/instruks» og «lik lønn/like vilkår som lærere» (Magnus, 2013, s. 63).

Borg et al. (2014, s. 19) forklarer at avgrensingen mellom miljøterapeutrollen og assistentrollen ofte er uklar. I Magnus' undersøkelse oppgir 7 respondenter å være ansatt som assistenter (Magnus, 2013, s. 7). Dette innebærer at deres bachelorgrad ikke anerkjennes i ansettelsen. Disse respondentene er også gjennomgående mer misfornøyd med sine arbeidsforhold enn alle BSV-erne samlet.

Når det kommer til innsatser som kan gjøres for å bedre BSV-ernes rolle i grunnskolen generelt kommer disse frem som de viktigste; «sørge for at det tas grep for å styrke samarbeidet mellom alle profesjoner som samarbeider i skolen», «sørge for at BSV-ernes kompetanse gjøres bedre kjent i skolen» og «sørge for at BSV-ernes rolle blir regulert i Opplæringsloven» (Magnus, 2013, s. 9). Dette er poenger vi har vært gjennom i hele oppgaven. Dersom sosialarbeidernes kompetanse ikke gjøres kjent vil det påvirke hvordan de ulike profesjonene i skolen samarbeider, og det vil ytterligere påvirke sosialarbeiderens arbeidsoppgaver og rolle. Ønsket om å regulere sosialarbeiderens rolle i Opplæringslova er som vi så tidligere også et ledd som flere mener kan skape en mer enhetlig norsk skole. Det hele skaper en større trygghet i sosialarbeidernes rolle i skolen.

I FOs rapport går det igjen ved alle skolene at ansettelsen av flere BSV-ere har skapt et fagmiljø. Dette fagmiljøet gir støtte og en mulighet til å lære av hverandre (Borg & Lyng, 2019, s. 54). Så vel som å gi føde til den personlige kompetanseutviklingen, er det også viktig for den helhetlige innsatsen ved skolen. Ikke bare holder det opp den sosialfaglige kompetansen på skolen, men det bidrar også til økt trivsel og mestring, samt en større evne til å stå i saker over lengre tid. De mener at dette fagmiljøet oppleves som positivt for utviklingen av miljøterapeutens rolle i skolen.

Materialet Gjertsen et al. (2018, s. 174) har hentet inn viser at det til en viss grad er glidende overganger mellom arbeidsoppgavene til lærere, helsesykepleier og BSV-profesjonene, men at sistnevnte fremstår som spesialister i skolemiljøet. Etter å ha lest nøye gjennom kildene mine stiller jeg meg spørsmål til hvorvidt vi faktisk bruker BSV-profesjonene på det de kan best? Forskingen peker på at BSV-erne i flere situasjoner brukes som assistenter, eller blir satt til å gjennomføre pedagogisk arbeid. Dette kan påvirke deres opplevde posisjon i skolen.

De uformelle forventningene til BSV-er mange, men også motsigelsesfulle (Gjertsen et al., 2018, s. 175). Gjertsen et al. argumenterer for at den uklare rollen og statusen også gir en manglende kontroll over kunnskapsgrunnlaget. De mener at de faglige og politiske begrunnelsene for styrking av det tverrprofesjonelle arbeidet i skolen ikke er nok, men at de også må implementeres i instruksjer og lovverk dersom de politiske intensjonene skal kunne realiseres (Gjertsen et al., 2018, s. 177).

4.0 Avslutning

Etter å ha skrevet ferdig diskusjonen sitter jeg igjen med en del spørsmål om hva en sosialarbeiders rolle faktisk burde være i skolen. I flere av artiklene og rapportene beskrives sosialarbeiderens arbeidsoppgaver til tider ganske likt med en assistents. Når vi ikke har noen klare politiske retningslinjer for sosialarbeiderens rolle i skolen er det vanskelig å vite hvordan man skal bruke ressursene på den mest hensiktsmessige måten. Trenger vi en tydeligere ramme for sosialarbeiderens arbeidsoppgaver for at deres bidrag til skolen skal fungere på best mulig måte?

Vi har sett at sosialarbeideren i skolen kan være et godt bidrag. Både i arbeidet med å fremme utvikling faglig og sosialt, i arbeidet med enkeltelever eller grupper, i det tverrfaglige samarbeidet med andre profesjoner både internt i skolen og eksternt og sist, men ikke minst, i deres evne til å se hele eleven i det oppsøkende arbeidet og i samarbeid med foreldre. Selv om vi har sett disse bruksområdene er det i dag store variasjoner i bruken av den sosialfaglige ressursen ved de ulike skolene. Er det riktig at sosialarbeideren brukes som en undervisningsressurs til tross for at det ikke er innenfor deres kompetanseområde, fordi skolen har et behov for større pedagogstøtte? Sosialarbeiderens relasjonskompetanse og etiske grunnlag er en grunnmur for deres arbeid i skolen. Funnene tyder på at sosialarbeideren kan bidra med mye, og dette gjør profesjonsutøvelsen mer usikker. Mye av ressursen brukes utenfor klasserommet, og flere sosialarbeidere opplever å være der som en avlastning for læreren, og må mer eller mindre påta seg en assistentrolle. Sosialarbeiderens rolle i skolen kan derfor være så mangt hvis vi ser på funnene i dag, men min oppfatning er at vi trenger en tydeliggjøring/avklaring av sosialarbeiderens bidrag til skolen for å få plassert sosialarbeideren i en mer hensiktsmessig rolle.

Oppgaven peker på at det både kan være positive og negative sider ved å lovfeste sosialarbeiderens rolle i skolen. På en side fratrar vi kommunene deres valgfrihet, og vi kan minke sosialarbeiderens mulighet til å forme sitt eget arbeid. Men på den andre siden peker flere av funnene i litteraturen på at sosialarbeideren i skolen i dag ikke har så mye valgfrihet. Selv om flere av sosialarbeiderne føler at miljøarbeidet er stedet de kan bidra, jobber flertallet mer med undervisning. Dette peker på en lite gjennomtenkt bruk av ressursene. En eventuell lovfesting ville ha krevd en grundig gjennomgang av sosialarbeiderens bidrag i skolen.

Som vi har sett har Magnus samlet noen innsatser som ifølge informantene kan bedre BSV-ernes rolle i grunnskolen. To av disse punktene peker på at vi er nødt til å etablere et bedre

samarbeid hvor BSV-ernes kompetanse gjøres kjent (Magnus, 2013, s. 9). Kan en tydeliggjøring av BSV-ernes bidrag gjøre samarbeidet bedre, og sørge for at man får utnyttet ressursene ved skolen i best mulig grad? Borg et al. (2015, s. 27) mener at kommunene og skolene må diskutere de nye yrkesgruppens roller for å få en optimal utnyttelse av ressursene. De hevder at en manglende utnyttelse av ressurser kan være like alvorlig som selve mangelen på ressurser, om ikke mer (Borg et al., 2015, s. 35). Det siste av de tre viktigste punktene Magnus har funnet er; å «sørge for at BSV-ernes rolle blir regulert i Opplæringsloven» (Magnus, 2013, s. 9). Dette peker på at sosialarbeiderne selv ønsker en tydeligere forståelse av sin rolle.

Så er egentlig sosialarbeideren i skolen en «underdog»? Både ja og nei. Sosialarbeideren har en kompetanse som kan brukes flittig i skolen, men den tradisjonelle måten å se skolen på ser ut til å sette noen bremses for utviklingen av sosialarbeiderens rolle. Som vi har sett er det ikke bare sosialarbeiderens rolle som sliter i møtet med kravene fra myndighetene. Det er en generell mangel på ressurser og tid, men dette burde ikke medføre at de ressursene man har brukes for å stilne problemer. Man burde sikte mot en mer langsiktig løsning. Den manglende lovfestingen ser ut til å skape store lokale variasjoner i bruken av den sosialfaglige kompetansen, og en konkretisering av rollen i nasjonale forskrifter eller lov kan gjøre bruken mer enhetlig.

5.0 Litteraturliste

- Aveyard, H. (2014). *Doing a Literature Review in Health and Social Care*. (3.utg.). London: Open University Press.
- Borg, E., Christensen, H., Fossestøl, K. & Pålshaugen, Ø. (2015). *Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsing på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen*. Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) & Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA).
- Borg, E., Drange, I., Fossestøl, K. & Jarning, H. (2014). *Et lag rundt læreren – En kunnskapsoversikt*. Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) & Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA).
- Borg, E. & Lyng, S. T. (2019). *Sosialfaglig kompetanse i skolen*. Fellesorganisasjonen (FO).
- Christensen, H. & Godø, H. T. (2021). Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen: Lærerens forståelse av egen kjernekompetanse. *Nytt Pedagogisk Tidsskrift, årgang 105(1)*, s. 17-28. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-03>
- Damsgaard, H. L. & Eide, K. (2012). Utfordringer i velferdsstatens yrker – slik nyutdannede profesjonsutøvere ser det. *Fontene Forskning 1/12*, s. 69-81. <https://fonteneforskning.no/pdf-15.19493.0.3.66aa86cc6c>
- Fellesorganisasjonen (FO). (2015). *Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere*. Hentet fra <https://www.fo.no/getfile.php/1311735-1585635696/Dokumenter/Din%20profesjon/Brosjyrer/Yrkesetisk%20grunnlagsdokument.pdf>
- Gjertsen, P-Å., Hansen, M. B. V. & Juberg, A. (2018). Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen. *Tidsskrift for Velferdsforskning, vol. 21(2)*, s. 163-179. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2018-02-05>
- Holmøy, O., Birkrem, T., Lien, T. & Flaten, K. (2019, 29. oktober). *Miljøterapeuter i skolen – et uforløst potensial*. Fontene. <https://fontene.no/fagartikler/miljoterapeuter-i-skolen-et-uforlost-potensial-6.47.654240.497e12dd76>
- Magnus, P. (2013). *Barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere; Nye profesjoner i grunnskoler*. Bergen: Høgskolen i Bergen, Institutt for sosialfag og vernepleie.

Meld. St. 19 (2009-2010). *Tid til læring – oppfølging av Tidsbruksutvalgets rapport.*

Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-19-20092010/id608020/?ch=1>

Misund, B. I. (2011). Sentral faglig styring og delegert sosialt ansvar. *Norsk Pedagogisk*

Tidsskrift, vol. 95(6), s. 437-448. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-06-04>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.*

(LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Prop. 57 L (2016-2017). *Endringer i opplæringslova og friskolelova (skolemiljø).*

Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/pro/forarbeid/prop-57-l-201617>

Skotheim, H. (2021, 18. August). *FO har jobbet i mange år for å lovfeste miljøterapeuter i*

skole. Se hva partiene sier om saken. Fontene. <https://fontene.no/nyheter/fo-har->

[jobbet-i-mange-ar-for-a-lovfeste-miljoterapeuter-i-skole-se-hva-partiene-sier-om-](https://fontene.no/nyheter/fo-har-jobbet-i-mange-ar-for-a-lovfeste-miljoterapeuter-i-skole-se-hva-partiene-sier-om-)

[saken-6.47.808811.04f049e7f1](https://fontene.no/nyheter/fo-har-jobbet-i-mange-ar-for-a-lovfeste-miljoterapeuter-i-skole-se-hva-partiene-sier-om-saken-6.47.808811.04f049e7f1)

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis.* (4.utg.). Oslo: Gyldendal.

Utdanningsdirektoratet. (2009). *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen.* Udir.

<https://www.yumpu.com/no/document/read/27452113/utvikling-av-sosial->

[kompetanse-veileder-for-skolen-udirno](https://www.yumpu.com/no/document/read/27452113/utvikling-av-sosial-kompetanse-veileder-for-skolen-udirno)

